

## REGLAS, MEDIOS, HABILIDADES. DEBATES EN TORNO AL ANÁLISIS DE “S SABE CÓMO HACER *X*”

JESÚS VEGA ENCABO

Departamento de Filosofía y Lógica y Filosofía de la Ciencia  
Universidad de Salamanca  
jvega@gugu.usal.es

RESUMEN: Cuestiones referentes a la naturaleza de saber-cómo han sido a menudo olvidadas y desatendidas dentro de la epistemología contemporánea. Este artículo es un intento por recuperar parte de un debate que parece haber concluido con la tácita asunción de que saber-cómo es reducible a las versiones proposicionales del saber; para ello propone un diagnóstico sobre las cuestiones implicadas en el análisis epistémico del saber-cómo. El enfrentamiento entre “disposicionalistas” y “proposicionalistas” pasa a ser entendido como una disputa acerca de dos modos diferentes de explicar la normatividad del conocimiento de las reglas. De manera general, saber-cómo consiste en captar aquellas reglas que explicarían el éxito al hacer algo. Finalmente, proporciono una crítica de las versiones reductivas tradicionales del saber-cómo a conocimiento de proposiciones y ofrezco una propuesta para aclarar la naturaleza de la “captación práctica” de reglas en términos de aquellas capacidades y competencias que son identificadas subjetivamente por un agente y guían prácticamente su conducta.

PALABRAS CLAVE: saber-cómo, reglas, medios, habilidades

ABSTRACT: Questions about the nature of knowing-how have often been disregarded in contemporary epistemology. It is easily assumed that know-how can be reduced to propositional accounts of knowledge. In this paper, I offer a diagnosis of the issues involved in the analysis of knowing-how. The confrontation between “dispositionalists” and “propositionalists” is considered as a dispute about different ways of explaining the normativity in the knowledge of rules. Knowing-how consists in grasping those rules that would explain the success in doing something. Finally, I provide a criticism of traditional reductive accounts of knowing-how to knowledge of propositions and advance a proposal to elucidate the nature of “practical grasping” of rules in terms of those capacities and competences that are subjectively identified by an agent and guide practically her performance.

KEY WORDS: know-how, rules, means, abilities

## I. *Introducción\**

La agenda filosófica deja a menudo disputas abiertas sin posicionamientos claros acerca de su resultado o su diagnóstico. Ése es el caso de la controversia en torno a la naturaleza del saber-cómo,<sup>1</sup> que la penetrante pluma de G. Ryle se encargó de instigar, controversia que fue recibida de manera muy desigual por los epistemólogos de la época y que, hoy en día, sólo se presenta esporádicamente entre otra maraña de temas y discusiones.<sup>2</sup> Lo que sigue no pretende retomar los términos de un debate casi olvidado: el objetivo estriba en comprobar si tras él se esconde alguna genuina dificultad epistemológica.

Generalmente se ha creído que lo que se encuentra en juego no es sino un enfrentamiento entre “proposicionalistas” y “disposicionalistas” en el análisis de los predicados epistémicos. Las distancias entre ambos puntos de vista se acortan si se plantea la discusión en términos de las formas diferentes de concebir la *captación* de contenidos proposicionales por parte del sujeto del saber. La normatividad de las prácticas que soportan el saber cómo hacer  $x$  está dada en las formas de “comprensión” de reglas que explicarían el éxito en la tarea de hacer  $x$ . El repaso de conclusiones precipitadas extraídas a partir de análisis

\* La redacción final de este trabajo tuvo lugar durante una estancia en la Universidad de Brown gracias a una beca posdoctoral del Ministerio español de Educación y Ciencia para el perfeccionamiento del personal investigador en el extranjero (EX98 06562897). Agradezco a Ernesto Sosa sus comentarios y críticas. El texto procede de versiones anteriores que han sido mejoradas gracias a las sugerencias de numerosos compañeros, en especial F. Broncano, Miguel Angel Quintanilla, Toni Gomila, Manolo Liz y Diego Lawler. Las valiosas sugerencias de un revisor anónimo me han permitido perfeccionar mi argumento.

<sup>1</sup> Utilizaré en este trabajo la expresión anglosajona “saber-cómo” para lo que podría denominarse *saber práctico*. La expresión como tal es incluso confundente, porque no se comporta de igual manera en otras lenguas. No obstante, cierta ambigüedad en la noción de “saber práctico” y el hecho de que hablar de saber-cómo se haya convertido en un término técnico filosófico me inclinan a adoptar la expresión a pesar de su poca elegancia en castellano.

<sup>2</sup> Se podría dudar de que hubiera realmente existido un debate sobre la naturaleza del saber-cómo y su distinción del saber proposicional. Sería difícil citar muchos autores que dediquen algo más que referencias breves en sus obras a discutir el tema del saber-cómo.

lingüísticos intuitivos y del uso de los términos epistémicos, o a partir de atractivas reducciones lógicas del saber-cómo, permite descubrir que no se hace sino enmascarar la verdadera dificultad en el acomodamiento del saber-cómo dentro de la concepción proposicional clásica del conocimiento. Si la realización exitosa de acciones constituye *evidencia* de *lo que* se sabe al saber cómo hacer  $x$ , debe haber algún modo de aclarar cómo el contenido del saber (proposicionalmente estructurado) desempeña un papel en la explicación de ese éxito. El sujeto que sabe cómo hacer  $x$  ha de poder identificar (tener conocimiento discriminante de) los modos o medios de acción para realizar  $x$  exitosamente. Si es posible caracterizar independientemente el saber-que del saber-cómo, es debido a que se puede detectar una diferenciación en la forma de *comprensión* de los medios, una diferenciación a la que uno se puede acercar a partir de una distinción entre la identificación “subjetiva” y “objetiva” de los mismos. Por eso, finalmente, el problema no se reduce a la cuestión de la proposicionalidad del saber-cómo, sino a explicar cómo una *comprensión práctica*, que un ryleano debería interpretar como incorporada en habilidades, estructura las competencias de acción del sujeto (lo que *sabe* hacer) y el conocimiento (conceptual) de los medios para hacerlo (saber cómo se hace).

En la sección II se presentan tres tipos de problemas para la acomodación del saber-cómo dentro de la epistemología del conocimiento proposicional: el primero, asociado a los usos lingüísticos de los términos; el segundo, a las atribuciones de saber; el tercero, a la interpretación trinitaria del conocimiento para el caso del saber-cómo. Ninguno de ellos parece ser *prima facie* decisivo para argumentar a favor de las peculiaridades epistémicas del saber-cómo. La sección siguiente discute las dificultades que ha de encarar Ryle a la hora de sostener una diferenciación genuina saber-que/saber-cómo. Esto deja abierto el camino para una posible traducción en términos proposicionales del saber-cómo (sección IV); lo cual no hace sino poner de manifiesto que una parte de la discusión se reduce a saber si el conocimiento de los medios para hacer algo es necesario y suficiente para tener la capacidad de hacerlo. Parece desprenderse del debate que la cuestión se concentra en cómo entender

“el conocimiento de los medios” (o reglas), lo que me permite elaborar un diagnóstico acerca de lo que está en disputa (sección V). La distinción entre dos formas de hablar de saber-cómo, dependientes de los criterios de identificación de los medios o reglas, ayuda a reformular el problema (sección VI) y a comprobar de qué modo las traducciones proposicionales no cumplen sus objetivos (sección VII). En otras palabras, una identificación en términos objetivos de los medios o reglas para hacer  $x$  no es suficiente para entender de qué modo quien sabe cómo hacer  $x$  (y es capaz de hacer  $x$ ) identifica *subjettiva* y *prácticamente* esos medios o reglas. La cuestión no está tanto en que las proposiciones tengan un papel en el análisis, sino más bien en qué podría consistir una comprensión práctica que ofrezca conocimiento de los medios que constituyen la habilidad de un sujeto  $S$  para hacer  $x$ .

## II. *Algunos problemas*

Un rápido mapa del vocabulario epistémico ofrece gran variedad de términos y usos de los mismos, pero entre los epistemólogos ha crecido la convicción de que son las expresiones del tipo “sé que. . .” las que conforman el núcleo esencial para un análisis del conocimiento. La indiferencia ante otras formas de expresión esconde la asunción de que su análisis no requiere la especificación de *rasgos epistémicos* diferentes de los que entrarían a formar parte de un análisis del saber proposicional, es decir, que no hay aspectos *peculiares* respecto a la evaluación y normatividad de *aquello que se sabe* en expresiones como “conozco París” o “sé cómo fabricar un violín”. Un crítico podría aducir que la simple atención a la estructura de las expresiones da una clave para descubrir que el conocimiento puede admitir diferente tipo de *objetos*: particulares, modos de acción, hechos. . . , y que esto podría justificar una escisión interna entre los predicados epistémicos con comportamientos lógico-lingüísticos diferentes y con diferentes propiedades normativas. Una respuesta podría ser que tras esa apariencia superficial se oculta una *forma lógica* común de los predicados epistémicos y que el análisis puede fi-

nalmente completarse en los términos tradicionales. El problema con el saber-cómo —si es que hay algún problema— consiste en aclarar su *especificidad epistémica*, una especificidad que no podría ser acomodada dentro de un análisis tradicional del conocimiento. He aquí algunas de las posibilidades.

(a) Expresiones de “saber-cómo”

Los usos lingüísticos<sup>3</sup> pueden ser aceptados como “datos filosóficos” que guíen en la búsqueda de una definición real del conocimiento. Los siguientes “datos” marcan un punto de partida:

(i) Las expresiones de saber-cómo no se utilizan exclusivamente para referirse a un conocimiento práctico (por ejemplo, en “sé cómo sería la trayectoria de un cometa”); incluso, otras construcciones epistémicas pueden ser usadas como expresiones de saber práctico (“sé cuándo golpear la espada para su forja”). En otras palabras, la distinción (respecto al uso) entre saber-que y saber-cómo no es *prima facie* equivalente a la distinción entre saber teórico y saber práctico. (Franklin 1981)

(ii) No obstante, las expresiones de saber-cómo tienen un uso paradigmáticamente “práctico” (“S sabe cómo hacer  $x$ ”). A pesar de ello, sería precipitado suponer que este uso es homogéneo en los distintos idiomas: en algunos se prescindiría del vocabulario epistémico y se sustituiría por verbos de “poder” (por ejemplo, *können* en alemán); en otros se distinguiría incluso entre dos tipos de expresiones para el uso práctico del vocabulario epistémico: “saber hacer” o “saber cómo hacer”. Cuando se trata de conocimiento práctico, la cercanía de los predicados epistémicos a predicados disposicionales se muestra más evidente.

(iii) En apariencia, todas las construcciones con “saber-cómo” encierran la referencia a una pregunta. Considérense las siguientes oraciones:

<sup>3</sup> Discusiones de los usos lingüísticos pueden encontrarse en Brown 1971, Vendler 1972, Franklin 1981, Hintikka 1971.

- (1) Sé cómo sonaría un violín bien afinado.
- (2) Sé cómo se deslizaría una pelota por un plano inclinado.
- (3) Sé cómo saludar a una princesa en el baile de la embajada.
- (4) Sé cómo fabricar un violín.
- (5) Sé cómo se debe fabricar un violín.
- (6) Sé cómo se puede fabricar un violín.
- (7) Sé cómo montar en bicicleta.
- (8) Sé cómo cantar un aria de ópera.

Pero los usos recogidos en (1)–(8) se refieren al mismo tipo de preguntas. (1) afirmarí­a que tengo una capacidad reconocitiva del sonido de un violín bien afinado e implicaría una pregunta del tipo “¿sabrías a qué se parecería el sonido de un violín bien afinado?”<sup>4</sup> En el caso de (2) se trata de la expresi3n de un conocimiento te3rico cuya traducci3n a cláusulas proposicionales es directa (la respuesta al “cómo” de la pregunta estaría aún constreñida pragmáticamente): sé que una pelota se deslizaría *así*, donde el “así” podría ser especificado —por ejemplo— siguiendo la ley de gravitaci3n.<sup>5</sup> Las oraciones (3)–(8) presentan ejemplos típicos del uso de saber-cómo en cuanto expresi3n de conocimiento práctico. Aparentemente todas ellas involucrarían una pregunta que podría ser contestada con el encabezamiento: “una (la) manera de hacer  $x$  es \_\_\_” y sé cuál es esa manera. Si fuera así, se podrían traducir las preguntas con “cómo” por “de qué manera”. En el caso de (3), se sabe la manera de hacer  $x$ ; es necesario que se haga así. De este modo, no podría distinguirse entre el éxito o fracaso de la acci3n (Brown 1971); en otras palabras, sería equivalente a saber hacerlo o incluso al mismo hecho de hacerlo. Hacer  $x$  —cuando se intenta hacer  $x$ — es suficiente para decir que se sabe cómo hacer  $x$ . El resto de

<sup>4</sup> Saber-cómo en este caso es traducible a las expresiones “saber a qué se parece”, y plantea problemas epistémicos especiales por su lado; se debate también su acomodo en términos proposicionales. En ocasiones, se ha interpretado a partir de esta conexi3n con las expresiones de conocimiento práctico y se ha concebido como la posesi3n de una habilidad o saber-cómo.

<sup>5</sup> Se pide una explicaci3n, una forma particular de explicaci3n, distinta del “por qué”. (Hintikka y Halonen 1996)

las expresiones incluye una pregunta por el “cómo” que deja abierta la posibilidad de varios modos en que puede hacerse y que implica además que el sujeto, al intentar hacerlo, podría no tener éxito necesariamente. Aún así, se pueden distinguir varios matices. (5) y (6) podrían considerarse como lecturas de (4) según dos modalidades diferentes sobre la manera de hacer un violín: en (5), un consejo; en (6), las condiciones en que un sujeto *puede* hacer *x*.<sup>6</sup> (7), por su parte, está más cercana a las habilidades físicas, y (8) puede encerrar una ambigüedad entre el sentido de habilidad presente en (7) y una forma especial de (5) en la que se sabe cómo uno ha de cantar un aria de ópera y puede dar consejos y estrategias para hacerlo (ser un buen maestro) sin *poder* hacerlo.

Implícitamente, los usos de saber-cómo encierran la especificación de respuestas a cierto tipo de preguntas. Si es así (véase la sección IV más adelante), su acomodación dentro de las construcciones proposicionales no plantea demasiados problemas. Además, dado que sólo (7) parece escaparse a esa interpretación y se puede reducir a un predicado disposicional de “poder”, entonces, ¿qué hay de *peculiar* en el *saber-cómo* para animar todo un debate epistemológico?

#### (b) Atribución de “saber-cómo”

*Prima facie*, es defendible que tanto los *criterios* como los *objetos* de atribución sean diferentes para los casos de saber proposicional y saber-cómo. En el primero, se atribuye una consideración justificada de una proposición verdadera, lo cual implica igualmente el que pueda preguntarse por las razones de la aceptación de la proposición y, según ciertas versiones, que el sujeto sea capaz de articular lingüísticamente esas razones. Así, ciertas declaraciones pueden servir de *criterio* para atribuir conocimiento proposicional. En el caso del saber-cómo, se atribuye esencialmente al sujeto la capacidad para una ejecución correcta

<sup>6</sup> Una de las cuestiones centrales en la epistemología del saber-cómo reside en la interpretación de esta modalidad. Hay cierto sentido en que la discusión se resume en cómo interpretar “puede”, en sentido lógico, epistémico, físico, como habilidad, en términos de permisividad, etc.

según la aplicación de ciertos estándares que hacen al sujeto *responsable* de esa ejecución,<sup>7</sup> todo lo cual no exige que sea capaz de articular lingüísticamente esos criterios o las razones de su actuación, y permite que las acciones sean primariamente la *evidencia* en la que se basa la atribución. No obstante la plausibilidad de este contraste, un proposicionalista podría argumentar que una diferencia en los *criterios* no permite una diferenciación en los contenidos de la atribución y que, finalmente, se trata de un mismo tipo de conocimiento proposicional; en el caso del pretendido saber-cómo, las razones primarias para la atribución son ciertos criterios de ejecución, y su capacidad para expresar las respuestas a las preguntas sobre los medios o estándares que le conducen a una ejecución correcta es secundaria; como el mismo Ryle reconoció, en el caso del saber-que, esta relación entre criterios de atribución se invierte. (Brown 1971)

Aún así, parecería que la atribución de conocimiento proposicional no puede ser *parcial*, mientras que se puede atribuir el saber-cómo en *grados*. Ryle extraía esta diferencia del hecho de que la atribución de saber-cómo es una atribución de habilidades, y que éstas se presentan en distintos grados de perfección. Parece inconcebible un conocimiento incompleto de la verdad de una proposición *p*, aunque no lo es que el sujeto tenga grados diferentes de justificación en creer la verdad de esa proposición. No obstante, en el caso del conocimiento proposicional, también entran en consideración cuestiones de grado, referidas tanto a la conclusividad de las razones que apoyan la verdad de la proposición como al tipo mismo de razones que se podrían esgrimir. Nótese que la distancia con el saber-cómo no es tan grande como pudiera desprenderse de estas observaciones: no diríamos de alguien que sabe cómo fabricar un violín si de alguna manera no fuera capaz de tener un conocimiento “completo” que le permitiera construir uno; una vez adquirido este umbral, se pueden establecer grados según diferentes dimensiones y niveles.

Consideremos finalmente autoatribuciones de conocimiento. Si *S* se autoatribuye el conocimiento de que *p*, entonces considera justificadamente (y puede afirmar) que sabe que *p*. ¿Podría

<sup>7</sup> Una forma del argumento se encuentra en Ryle 1949.



darse el caso de que alguien supiera que  $p$ , considerara si sabe que  $p$ , y afirmara que no está seguro o que no cree que sepa que  $p$ ? En el caso del saber-cómo, parece posible.  $S$  podría afirmar que no está seguro o no piensa que sepa cómo hacer  $x$ , y aún así saber cómo hacerlo. Yo podría atribuirle con verdad que sabe cómo hacer  $x$ , aunque él no considera las razones para afirmar de sí mismo que sabe cómo hacerlo. De nuevo, la distancia con respecto al saber proposicional no parece tan clara, puesto que podría ocurrir que estar seguro de que se sabe que  $p$  y poder afirmar justificadamente que se sabe que  $p$ , no fueran condiciones necesarias para saber que  $p$ ; así, alguien puede saber que  $p$  y no estar seguro de que  $p$ , y una tercera persona *mostrar* que sabe que  $p$  y poder decir con justificación que sabe que  $p$ . (Woozley 1953) En otras palabras, autoatribuirse justificadamente que se sabe que  $p$  o que se sabe cómo hacer  $x$  no añade nada a la verdad de la afirmación de que se sabe que  $p$  o que se sabe cómo hacer  $x$ ; y la atribución justificada a otro sujeto de que sabe que  $p$  o de que sabe cómo hacer  $x$ , no prejuzga sobre que ese sujeto pueda autoatribuirse justificadamente que sabe que  $p$  o que sabe cómo hacer  $x$ . En ambos casos, las aparentes diferencias entre el saber-que y el saber-cómo se disuelven. De nuevo, no parecen existir razones claras para debatir sobre las peculiaridades epistémicas del saber-cómo.

(c) Condiciones de posesión de “saber-cómo”

Admítase que el conocimiento proposicional se acomoda a la definición trinitaria de *creencia verdadera justificada* (complementada con alguna condición que elimine los casos de Gettier). Puesto que las expresiones epistémicas de saber-cómo parecen excluir las tres condiciones, se puede concluir que su análisis no es reducible al saber-que. Repárese en que, por sí mismo, el argumento no es concluyente, puesto que permanece abierta la posibilidad de que la apariencia epistémica de las expresiones de saber-cómo no sea más que eso, una apariencia. Aún así habría que argumentar a favor de la exclusión de las tres condiciones, y las pruebas a favor de esa exclusión no parecen ser más que circunstanciales.

Semejanzas no menos circunstanciales con los predicados epistémicos podrían, a su vez, inclinar la balanza hacia su inclusión en esa clase de predicados, y dada la distinción intuitiva entre saber-que y saber-cómo, sería plausible aceptar el argumento anterior. En ocasiones no se atribuye conocimiento o ignorancia a una persona, sino habilidad o torpeza al hacer algo; se puede distinguir entre los “repertorios” cognitivos y las “competencias”, las “verdades” y las “operaciones”. Tanto una como otra forma de saber parecen ser *saberes* porque se pueden aprender y olvidar; pero sus semejanzas se detienen ahí. (Ryle 1949, p. 28) Según Ryle, saber cómo hacer  $x$  excluye cualquier actitud de creencia que tenga por contenido una proposición, ya que, como el mismo uso de las expresiones indica, no existe un contraste saber/creer en este caso. El lenguaje no parece permitir la construcción de expresiones del tipo “creer cómo”. Si a ello se añade el hecho de que es más aceptable una traducción disposicional del saber-cómo, nada permite suponer que cuando un sujeto sabe cómo hacer  $x$  tenga una creencia de cómo hacer  $x$ . En todo caso, si se admitiera que saber-cómo hacer  $x$  implica un conocimiento de las reglas para hacer  $x$ , no parece existir una actitud de creencia hacia las reglas, y éstas además no pertenecen al tipo de cosas que pueden ser verdaderas o falsas. Por otro lado, entre las condiciones de posesión de saber cómo hacer  $x$ , parece que no es necesario exigir del sujeto que sea capaz de explicitar las razones o fundamentos en que se apoya su saber.

En el fondo no se trata más que de pruebas circunstanciales que se basan en que se presupone ya un análisis independiente del saber-cómo. La imposibilidad de un contraste saber/creer se funda exclusivamente en los usos lingüísticos, lo cual no excluye que si la forma lógica última de estas expresiones fuera analizable en términos proposicionales, sería posible establecer de nuevo el contraste. Así, por ejemplo, si “saber cómo hacer  $x$ ” es “saber que  $M$  es el modo de hacer  $x$ ”, es evidente que se puede derivar que el sujeto  $S$  puede creer que  $M$  es el modo de hacer violines.<sup>8</sup>

<sup>8</sup> En vez de usar “creer”, el lenguaje corriente suele decir “tener una idea de cómo hacer  $x$ ” para explicar ese contraste. (Price 1967) Una alternativa más radical consistiría en excluir también del análisis del conocimiento proposicio-

Por tanto, sería posible igualmente preguntarse por las *razones* que sostienen las creencias sobre los modos o medios de hacer *x*.

En resumen, nada parece haber en las características “peculiares” del uso de las expresiones de saber-cómo, en sus criterios de atribución o en su mismo análisis que obligue a establecer una distinción entre dos tipos de conceptos epistémicos. Todo uso de conceptos epistémicos involucra la evaluación de una proposición o conjunto de proposiciones que se consideran verdades y que se ajustan a algún tipo especial de justificación o garantía epistémica. “*S* sabe que *p*” es considerado, entonces, como el esquema paradigmático de expresión de conocimiento, y el propósito del análisis filosófico consiste en identificar y aclarar las condiciones necesarias y suficientes de la posesión de conocimiento proposicional.

### III. *Ryle sobre el saber-cómo*

Es mérito de G. Ryle haber introducido el contraste saber-que/saber-cómo en la discusión epistemológica. Pero, como en otras ocasiones, la fuerza de las intuiciones ryleanas se imbrican con un escaso desarrollo teórico y la confusión de proyectos explicativos diferentes. La cuestión del saber-cómo se entremezcla con debates en torno a la naturaleza de las competencias mentales, de los predicados de inteligencia, de la actividad propositiva humana y de los predicados epistémicos. Quizá sea simplemente la insistencia en que la importancia del conocer reside en su “efectividad” la que dota de atractivo a la posición de Ryle. No se puede comprender la estrategia ryleana si no se distingue entre la posesión “museística” y la posesión “artesana” del saber. Así, considerar verdades o razones no es suficiente para la práctica del razonar, que ha de preceder a los actos teóricos de consideración de verdades (el *puzzle* de Lewis Carroll), y como el saber proposicional está comprometido con la idea de una simple consideración de verdades parece legítimo concluir que

nal la condición de creencia. Para algunas sugerencias de este tipo, véanse las obras citadas de Franklin y Vendler.

su *validez* aparecerá únicamente a la luz de un saber-cómo que lo precede.

De su discusión del tema, se extraen tres tesis esenciales:

(1) Saber-que y saber-cómo son predicados epistémicos diferentes y deberían ser caracterizados *epistémicamente* de manera diferente. (Los argumentos y razones que Ryle aduce a favor de esta diferenciación están, por otro lado, lejos de ser claros.)

(2) No es posible una definición, reducción lógica o construcción de los predicados de saber-cómo en términos de saber-que.

(3) El saber-cómo tiene prioridad lógica sobre el saber proposicional. (Si se añade a esta tesis —y Ryle parece inclinarse a ello en ocasiones— el que es posible reducir el saber proposicional al saber-cómo, entonces se manifiesta una tensión con la primera tesis, puesto que no se sabría detectar en qué consistiría la distinción. Además, la simple prioridad lógica parece implicar esto.)

Ryle concentra su atención esencialmente en (2) y ofrece argumentos en contra de la tesis intelectualista al mostrar que el conocimiento teórico es insuficiente para una práctica inteligente. Para él, esta tesis es equivalente a admitir que el saber-cómo no es reducible al saber-que. Acéptese que saber-cómo se entiende como la capacidad de realizar de manera correcta o exitosa una serie de operaciones, de tal modo que “concurden” con ciertos criterios y además se “apliquen” esos criterios. El intelectualista defendería que esta actuación basada en la aplicación de criterios y en conformidad con ellos requiere un *acto de reconocimiento previo* de esos criterios, o lo que es lo mismo, un saber proposicional sobre lo que *debe* o *está permitido* hacerse. Por tanto, todo saber-cómo exige un previo saber-que.

Ryle ofrece un argumento que, en forma de circularidad, de regreso al infinito o de tercer hombre, conduce a la misma conclusión: la consideración previa de verdades deja inexplicada la realización exitosa de acciones, bien porque requeriría explicar cómo se “ejecutan” las reglas en la mente, bien porque todo acto de consideración remitiría a un acto previo de consideración, bien porque la distancia entre la consideración y la aplicación

de la regla sería insalvable. Si la aplicación de una regla es un acto inteligente y su inteligencia la hereda de la consideración de proposiciones, las dificultades se generan inmediatamente.

Poner en tela de juicio algunos de los presupuestos de los argumentos ryleanos permite ver cómo algunas de sus críticas permanecen en el aire.

a) Ryle presupone en su argumentación que el intelectualista está comprometido con la tesis de que el conocimiento proposicional previo a toda realidad inteligente ha de ser un *acto de consideración* de una proposición. ¿Es esto así? Ryle entiende el teorizar como una actividad cuyo propósito es el conocimiento de proposiciones verdaderas o de hechos, una actividad que caracteriza la mente. Para él, el intelectualista reduce la inteligencia a habilidades intelectuales entendidas como “captación” de verdades que actúan como pilotos, guías y controles de la conducta. Considerar, contemplar o juzgar una proposición consiste en un acto mental de captación del contenido de la proposición. Dado que es la *aplicación* lo que está en juego en el saber-cómo, Ryle parece concluir que el acto de reconocimiento de las proposiciones es insuficiente. Además, supone que el acto previo de consideración de proposiciones que guía la conducta ha de ser a su vez inteligente; éste es el modo en que se genera el regreso al infinito.

Pero repárese en que aún podría ocurrir que una forma de *conocer las proposiciones relevantes* esté en juego en el control de la conducta; el único movimiento necesario para sortear el argumento ryleano consistiría en admitir un tipo de “captación” no-intelectual de proposiciones<sup>9</sup> y sostener que “captar” no es en sí mismo una operación o un acto de la mente. Ryle simplemente tradujo esta idea en vocabulario disposicional (opción que será considerada más adelante). Y, por otro lado, nada exige que el proposicionalista admita que los “actos” se caractericen a su vez en términos de inteligencia. Es más, podría admitir, como hace Ryle, que la adquisición de conocimiento proposicional sólo

<sup>9</sup> La estrategia es semejante a los argumentos a favor del fundacionalismo y a las posibles escapatórias al regreso y la circularidad. No sería implausible postular un fundacionalismo semejante en este caso.

es posible mediante el ejercicio previo de ciertas capacidades intelectuales (formas de saber-cómo para Ryle); simplemente argüiría que el conocimiento proposicional no *consiste* en la posesión de estas habilidades.

b) Ryle tiende a aceptar que este conocimiento teórico implica al mismo tiempo una *capacidad de formular* la proposición que se considera, en cierto modo, de encontrar respuestas a preguntas. En el caso del saber-cómo, se requieren respuestas sobre cómo hacer algo y sobre lo que debe hacerse, sobre los principios, máximas, recetas o reglas que deben observarse. Como parece evidente que *ser capaz de citar* ese conjunto de reglas es insuficiente para saber cómo hacer algo (el caso del loro es siempre “definitivo”, a pesar de su clara irrelevancia), Ryle concluye que el saber-cómo no puede ser entendido como una forma de saber proposicional. No sólo sería insuficiente para saber cómo hacer algo, sino que también sería innecesario, pues la realización correcta y *animada* por criterios de corrección es suficiente para atribuir saber-cómo, sin que se requiera que el sujeto que sabe cómo hacer  $x$  esté en disposición de citar las reglas mediante las cuales justificaría la corrección de sus actos. Pero, de nuevo, el proposicionalista (no todo proposicionalista ha de ser intelectualista, según lo visto anteriormente) estaría a salvo de las críticas ryleanas, puesto que estaría dispuesto a admitir que existe una diferencia entre saber cómo hacer  $x$  y citar o explicar cómo hacer  $x$ ; ambas “capacidades” son independientes. El “reconocimiento” de reglas que postula el proposicionalista no consiste en su capacidad de formularlas. No es una condición ni necesaria ni suficiente que un sujeto pueda enunciar correctamente una regla para conocer la regla. Poder poner en palabras no es un *criterio* esencial del conocimiento.

Sin embargo, cierto argumento de inspiración ryleana (y wittgensteiniana) podría aducirse aun en contra de cierta interpretación intelectualista del saber-cómo. El intelectualista defendería que es el conocimiento de las reglas y su seguimiento (explícito, intencional) el que explicaría la normatividad de la práctica. Saber-cómo hacer  $x$  consistiría en conocer y seguir un conjunto de reglas  $R$ . La presencia de las reglas operativas asegura que

la ejecución no sea al azar, que sea fiable y que tenga éxito en la medida en que las reglas son adecuadas y el sujeto está justificado en sostener ese conjunto de reglas en vistas a realizar  $x$ . Pero el seguimiento de la regla depende finalmente de su aplicación, y ésta de un conjunto de prácticas y habilidades. Para mostrar directamente el carácter paradójico de la situación, podría decirse que *S sabe cómo hacer  $x$*  si y sólo si *S sabe cómo seguir un conjunto  $R$  de reglas*. Así, el saber-cómo es una noción coextensiva con la de saber cómo seguir una regla, y no puede remitir a ella para aclarar su naturaleza. Lo relevante es que el regreso al infinito se genera de manera inmediata, pues saber-cómo hacer  $x$  requiere el conocimiento y seguimiento de reglas, y éste sólo es posible si se sabe cómo seguir las reglas.

Ryle acepta la necesidad de que las reglas que se siguen y se aplican para hacer  $x$  sustenten la normatividad (los criterios de corrección) de una práctica, pero como en otras ocasiones su compromiso con esta tesis no se ve acompañado de una elaboración clara. Insiste en que no es la mera concordancia con la regla lo que permite atribuir saber-cómo, sino una aplicación de esas reglas y una regulación de las acciones según sus criterios normativos. ¡La aceptación de esta tesis no le compromete con un regreso al infinito como el que condena al intelectualista, porque el seguimiento de la regla no implica la consideración o captación independiente y previa de la misma! Pero nótese que ese supuesto no es necesario en el argumento anterior, que se basa exclusivamente en reconocer que una aplicación y seguimiento de una regla exige un conocimiento práctico a su vez, lo cual embarca el análisis en un regreso al infinito. Aún así, Ryle se esfuerza por insertar las reglas dentro de su propuesta, y nada mejor que proporcionar un modelo de aprendizaje por la práctica que no deja de sorprender por su semejanza (externa) con el modelo de interiorización de reglas, a pesar de que las conclusiones hayan de ser contrarias. El aprendizaje separa los meros hábitos y los actos por impulso del espacio genuino de las razones, de una segunda naturaleza en la que comienza a operar la normatividad de las reglas, que finalmente desaparecen del panorama, hasta el punto de que el sujeto ya no es capaz de citarlas en su ayuda. Pero el punto fuerte de la defensa ryleana reside

en que este modelo de aprendizaje no es único, y es imaginable un caso en que no sea la mediación de la instrucción teórica la que inserte al sujeto en el terreno de la normatividad, sino un proceso de “ver”, “atender” y “darse cuenta” de lo que es normativamente admisible o inadmisibile. Así, aprende a hacer  $x$  al conocer las reglas “en el modo ejecutivo de ser capaz de aplicarlas”. (Ryle 1949, p. 41) Conocer una regla es tener una capacidad de aplicarla; así, la aparente amenaza del regreso se conjura. En definitiva, no es el conocimiento de la regla lo que debe tomarse como primario en el análisis del saber-cómo sino la noción de capacidad o habilidad. Y para Ryle éstas se acomodan perfectamente dentro de un análisis disposicional.

Los problemas para Ryle comienzan cuando intenta hacerse plausible una versión exclusivamente disposicional de las habilidades y competencias. ¿De qué modo una interpretación en términos de disposiciones es adecuada para incorporar las *exigencias normativas* del saber? Permítanme suponer —lo cual es falso— que sé como fabricar violines (soy capaz de hacerlo) y que, para cada acción que realizo, he de justificar por qué la hago. La versión disposicional lo explicaría apelando al *hecho* de que estoy dispuesto a actuar de este modo bajo ciertas condiciones y que habría actuado así normalmente. Pero ¿son estas acciones “respuestas” justificadas o son simplemente arbitrarias? La cuestión clave está en que lo que haga o esté dispuesto a hacer (al tener una habilidad) es menos importante que lo que *debería* hacer.<sup>10</sup> Además, los errores aparecerían como inexplicables. Alguien es competente en la fabricación de un violín si es capaz de fabricarlo, siempre y cuando el hecho de que no *sepa cómo* fabricarlo no se confunda con el hecho de que pueda cometer *errores* al fabricarlo.

Ryle defendería que saber-cómo hacer  $x$  se manifiesta como un modo de comportarse exitosa o correctamente fijado por criterios de conseguir lo que se intenta. Saber cómo hacer  $x$  es poseer la habilidad o la competencia para hacer  $x$  adecuada a esos criterios. El análisis del saber-cómo debería comenzar a partir

<sup>10</sup> Tal observación concuerda con el argumento kripkeano en contra de un punto de vista disposicional sobre la comprensión del lenguaje. (Kripke 1982)



del análisis de *ser capaz de*. Pero, si Ryle insiste en hablar de saber-cómo en términos de habilidades, ha de aclarar en primer lugar de qué manera se puede hablar de *saber* en este caso. La cuestión podría plantearse de otro modo: si el saber-cómo consiste en una habilidad, ¿ésta sería suficiente para hablar de *saber*? ¿Por qué? ¿De qué modo la atribución de habilidades puede ser interpretada como atribución de conocimiento?

#### IV. Traducciones proposicionales

Después de todo, piensa el epistemólogo tradicional, sería mejor estar dispuesto a admitir que, a fin de cuentas, la aparente especificidad del saber-cómo puede ser absorbida dentro de los análisis del saber-que. En principio, las peculiaridades no parecen ir más allá de ciertos usos lingüísticos “desviados” con respecto a otras construcciones epistémicas, usos que han de ser debidamente catalogados y “expuestos” en forma proposicional. Incluso el epistemólogo tradicional podría estar dispuesto a admitir que no tienen por qué ser equivalentes los criterios de atribución o de reivindicación para “*S* sabe cómo hacer *x*” o “yo sé cómo hacer *x*” y los casos de “*S* sabe que *p*” o “yo sé que *p*”. No obstante, si las condiciones de posesión de conocimiento-cómo pudieran identificarse como condiciones genuinamente epistémicas, sería debido a que involucran algún contenido en forma de proposiciones verdaderas. El epistemólogo aceptaría que las reglas de uso de los predicados epistémicos esconden, en su estructura profunda, una lógica común; y abogaría, entonces, por una “traducción” lógica de las expresiones que incluyen “saber-cómo” a construcciones canónicas de conocimiento proposicional.

##### (a) Saber-cómo y expresiones interrogativas

*Dado que las construcciones de saber-cómo se comportan lingüísticamente como el resto de las expresiones interrogativas de los verbos epistémicos y éstas se acomodan fácilmente en forma proposicional, es por tanto posible construir reducciones proposicionales de las expresiones de saber-cómo.*<sup>11</sup>

<sup>11</sup> El tipo de reducción propuesta no pretende en ningún caso ser elimi-

Anteriormente (sección II), se presentaron distintas construcciones lingüísticas de saber-cómo que incluían implícitamente la referencia a alguna pregunta. Allí aparecía con claridad que el tipo de preguntas implicadas no es necesariamente el mismo y que, en el caso del conocimiento genuinamente “práctico” (el único que aquí se analiza), las expresiones remiten a la siguiente pregunta: “¿cómo *debe* o *puede* uno proceder para hacer  $x$ ?”. Si es así, entonces es imaginable un modelo que acomode estas expresiones interrogativas dentro de la lógica de las expresiones del saber proposicional. El modelo se basa en que toda cláusula interrogativa supone una pregunta que busca determinar una variable sobre la cual cuantificar, como puede ser un objeto, un lugar, un momento, un modo, etc. (Hintikka 1971, 1992) Sea la oración

- (9) Sé dónde se colocan los primeros violines en una orquesta, su traducción rezaría
- (9')  $(\text{Ex})$  ( $x$  es un lugar & sé que los primeros violines en una orquesta están en  $x$ ).
- (9'')  $(\text{Ex})$  KF( $x$ )

En el caso del saber-cómo, sería semejante. En general, cuando se realizan enunciados epistémicos que incluyen una cláusula interrogativa, se consideran “desiderata de preguntas” (Hintikka 1996), especificaciones de un estado de cosas concerniente a lo que el sujeto sabe y que la pregunta intenta sacar a la luz. Con los enunciados de saber-cómo, las preguntas se refieren al *modo* de hacer algo. Así, al decir

- (4) Sé cómo hacer un violín  
se mantiene implícito
- (4')  $(\text{EM})$  ( $M$  es un modo & sé que  $M$  sirve para hacer violines)

nativa ni desvirtuar la distinción establecida a partir de los usos. La intención que late tras estas fórmulas de traducción es investigar si el dominio de lo epistémico ha de ser tratado de modo homogéneo en cuanto a sus aspectos esenciales y definatorios.

(4'') (EM) KF( $M$ , hacer violines)

En general, se cumple la siguiente condición (SC1) S sabe cómo hacer  $x$  si y sólo si (EM) KF( $M$ ,  $x$ ).<sup>12</sup>

La forma lógica de las expresiones de saber-cómo es genuinamente proposicional. Pero el defensor de este argumento podría reconocer que ese saber proposicional va *acompañado* de algún tipo de habilidades, algo así como “residuos” en el análisis, dado que la condición (SC1) es *suficiente* para saber cómo hacer  $x$ . Cuando se habla de saber-cómo en términos de habilidades, se hace de manera “parásita” a la fuerza lógica de las construcciones proposicionales; “parásita” en la medida en que se supone que aquel que sabe cómo se hace algo (el modo de hacerlo) ya sabe cómo hacerlo en el sentido de habilidad para hacerlo. (Hintikka 1971) Por eso, este segundo sentido se desvanece como una sombra bajo la interpretación en términos de “la manera de hacer  $x$ ”, y la intuición ryleana de una *íntima* conexión entre saber-cómo y habilidades se debilita. Varios argumentos parecen apoyar este carácter residual.

(b) Conocer los medios y ser capaz

*Admítase por mor del argumento que el análisis de “S sabe cómo hacer  $x$ ” implica tanto un conocimiento de cómo se hace (los medios) como la habilidad para hacerlo. Dado que la capacidad de hacer  $x$  no es ni necesaria ni suficiente para saber cómo hacer  $x$ , no es esencial en el análisis. Aunque fuera suficiente, podría afirmarse que la razón de esa suficiencia es que la habilidad incorpora un conocimiento proposicional de cierto tipo. Hasta cierto punto, un argumento como éste admite que sólo existe una *conexión contingente* entre la capacidad de hacer  $x$  y el conocimiento de verdades sobre los medios de cómo hacer  $x$ . Aunque el ejercicio de la capacidad puede exhibir el conocimiento de esas verdades, no es necesario, pues son imaginables casos en que uno sabe los medios y no es capaz de hacer  $x$ , y aún habría que admitir que sabe cómo hacer  $x$ .*

<sup>12</sup> El análisis parece involucrar al mismo tiempo que (EM)K( $m'=M$ ), donde  $m'$  es el modo concreto que el sujeto identifica como modo de hacer violines.

El punto de interés del debate entre proposicionalistas y ryleanos reside en primera instancia en explicar qué tipo de conexiones existe entre saber los medios para hacer algo y ser capaz de (o tener la habilidad para) hacerlo. Ryle argumentaría que la conexión es *lógica*, puesto que la capacidad de hacer  $x$  agota lo que es el conocimiento del modo de hacer  $x$ , en el sentido de que no involucra una consideración de proposiciones verdaderas previas al modo de hacerlo. Los críticos desconectan ambas nociones, de tal modo que, al saber cómo hacer  $x$ , ser capaz de hacer  $x$  no es ni condición necesaria ni suficiente. Si aparece en el análisis es únicamente porque esa habilidad no incorpora nada más allá del conocimiento de los medios en que consiste saber cómo hacer  $x$ . ¿Es *ser capaz de hacer  $x$*  una condición necesaria para *saber cómo hacer  $x$* ? Considérense algunos casos.

*Caso 1.* Se podría aducir que un cantante de ópera con afonía sabe cómo cantar Otelo (y otros papeles), pero que en ese momento en que está aquejado de afonía no es capaz de hacerlo. Aún sorprende encontrar numerosos ejemplos de este tipo a favor de la idea de que ser capaz de hacer  $x$  no es condición necesaria del saber-cómo. La simple formulación de los distintos casos imaginables (y la serie podría ser macabra) demuestra que está involucrado un sentido diferente de *ser capaz*. Un impedimento momentáneo (sea del tipo que sea) en el ejercicio de una capacidad no lleva aparejada una pérdida de la misma. Sin necesidad de entrar en los distintos sentidos de “ser capaz” y “puede”, es evidente que la conexión *lógica* entre saber-cómo y ser capaz no se sostiene en casos de imposibilidad lógica, de imposibilidad física o de falta de oportunidad. Así, además, si alguien afirmara que no es capaz de cantar —porque está afónico— al intentar hacerlo, evidentemente no está afirmando que no sabe cómo hacerlo. Declara únicamente que las condiciones normales bajo las cuales su capacidad o competencia podría ser ejercida no se dan y que ésa es una *razón* de su fracaso en el intento. Lo único que realmente importa es que la posibilidad de que  $S$  intente  $x$  se manifieste en condiciones normales. Parece existir una conexión entre el hecho de que alguien sea capaz de hacer  $x$  y que sea capaz de intentar hacerlo. En un sentido, la *pérdida* de la ha-

bilidad o capacidad para hacer  $x$  entraña igualmente la pérdida de conocimiento de cómo hacer  $x$ : es ése el sentido en que es interesante la lectura ryleana de la conexión entre conocimiento de los medios y capacidades.

*Caso 2.* Un segundo tipo de casos apela a contextos de enseñanza en los que un maestro sabe cómo hacer algo sin ser capaz de hacerlo. El caso del maestro de canto que es *incapaz* de cantar ópera, pero que enseña a los grandes divos es un ejemplo típico de que alguien puede no ser capaz de hacer algo y saberlo (en este caso porque puede enseñarlo). Si lo enseña, podría aceptarse igualmente que es capaz de describir correctamente cómo hacerlo sin tener nunca éxito en hacerlo. Así, una descripción (lingüística) correcta sería un *criterio* suficiente para decir que sabe cómo hacerlo. Pero ¿se puede dar cuenta del hecho de que alguien sepa cómo hacer  $x$  tomando como criterio de su saber el simple hecho de que pueda enumerar —en una especie de lista— medios, estrategias y modos de hacer  $x$ ? De nuevo se supone una noción incorrecta de lo que implica, en estos casos, tener la capacidad de hacer  $x$ . En primer lugar, habría que distinguir entre tener la capacidad de explicar, dar cuenta o enunciar los medios de hacer  $x$  de saber cómo hacer  $x$ . Lo segundo no implica lo primero.<sup>13</sup> En segundo lugar, saber-cómo no consiste simplemente en tener un *poder* cuya manifestación provoca que suceda un evento.<sup>14</sup> En todo caso, se trata de un poder aprendido y que ha podido ser aprendido.<sup>15</sup> Esto significa que si el cantante, al ejecutar su saber cómo cantar, sabe algo, entonces no es lo

<sup>13</sup> Nótese que el otro lado de la implicación depende de lo que se entienda por tener la capacidad de explicar o enunciar los medios. No puede tratarse de una mera repetición de los medios. Ha de estar implicado algún grado de comprensión de los enunciados y cómo se ancla la comprensión en prácticas y habilidades.

<sup>14</sup> Además, la posesión de una capacidad no implica el ejercicio actual de esa capacidad, y el hecho de que se haga  $x$  no implica que se sea capaz de hacerlo. Es evidente que no toda habilidad es interesante en el sentido restringido de que se trata aquí. Debe existir alguna conexión con el hecho de que se haya aprendido a hacer  $x$  y se intente hacer  $x$ .

<sup>15</sup> Véanse las observaciones de Ryle 1949, Rowland 1958 y Ziff 1984.

mismo que sabe el maestro que no ha *aprendido* a cantar.<sup>16</sup> De qué manera actúa la consideración de los medios y estrategias que un maestro pone en “manos” de los alumnos a la hora de aprender cómo hacer algo es una de las tareas para una teoría del conocimiento práctico, una tarea que no puede ser zanjada con la suposición de que el conocimiento de los medios *agota* el contenido de lo que sabe el que sabe cómo hacer  $x$ .

*Caso 3.* El siguiente caso enfatiza únicamente las conclusiones anteriores desde otro aspecto. Imagínesse una sociedad que ha conservado en boca de sus ancianos todo el conocimiento de los medios que eran usuales para la enseñanza de una actividad, pero nadie en esa sociedad es capaz de realizarla. En términos wittgensteinianos, imagínesse una sociedad donde a un conjunto determinado de reglas para hacer  $x$  no va asociada ninguna práctica. La sociedad parecería en este caso semejante a un loro que repite todas las proposiciones de un manual. Se podría llegar a afirmar que lo que falta en este caso es la *comprensión* de lo que son los medios o las reglas para hacer  $x$ . La puesta en palabras de los medios (la capacidad de enunciarlos) no es suficiente para ser capaz de hacer  $x$  y saber cómo hacer  $x$ . Y Ryle argumentó que tampoco es necesaria. En otras palabras, los críticos de la idea de que la capacidad de hacer algo sea necesaria para saber cómo hacerlo no toman en serio la propuesta ryleana, puesto que se atienen al modelo “museístico” del conocimiento, cuando lo que está en juego es el modelo “artesano”. Esto no significa que el proposicionalista no tenga aún razones para argumentar a favor de su alternativa, pero ello requiere contestar a la pregunta de cómo se articula proposicionalmente lo que se sabe al saber cómo hacer  $x$  y cómo se exhibe en la acción.

De la consideración de este tipo de casos se puede concluir que la estrategia del proposicionalista está de algún modo errada. La traducción proposicional presentada anteriormente parte de la necesidad de un conocimiento de las *respuestas* a la pregunta

<sup>16</sup> Aún podría suponerse que existe algo en común en la enseñanza y el ejercicio de una competencia, que en realidad se trata de una cuestión de grados. La lectura de Ryle ve una escala de grados en el desarrollo de una competencia, que permite en primer lugar ejecutar actividades, interpretarlas y, por fin, enseñarlas.

por el “cómo” y, de ahí, consideraba el *conocimiento de los medios* que se identifican para hacer  $x$  como una condición suficiente y necesaria de saber cómo hacer  $x$ . Pero nada hay que obligue al proposicionalista a ver en el conocimiento teórico de los medios una condición suficiente que convierta las habilidades en residuos del análisis: ese conocimiento teórico no puede ser el *criterio* esencial de saber-cómo, ya que convertiría la conexión con la acción en algo puramente contingente. Su defensa debe basarse en qué signifique la consideración de principios que *causan* una conducta apropiada (o en otras palabras, en cómo están constituidas proposicionalmente las competencias). El sujeto que sabe cómo hacer  $x$  puede no ser capaz de explicar cómo hace  $x$ , pero necesariamente tiene un conocimiento de cómo se hace  $x$  y debe existir una teoría que explique cómo *uno* produce conductas que llevan a  $x$ . (Fodor 1968) El sujeto tiene algún tipo de relación epistémica con los medios, estrategias y reglas de hacer  $x$  que exhibe en su conducta; el conocimiento proposicional de los medios y reglas puede permanecer *tácito*. Pero, en ese caso, sus problemas no se acaban ahí. Ryle ya pensó que la única salida del intelectualista consistía en postular un “reconocimiento” implícito de los principios o reglas de una práctica. Pero, en ese caso, ¿cómo podría aún superarse la distancia entre ese reconocimiento tácito y la aplicación? La forma del argumento ryleano sigue insistiendo en los rasgos de “inteligencia” que caracterizan la aplicación, pero nótese que lo único que se requiere es que la forma de *conocimiento tácito* del que se habla *explique* de qué modo el sujeto *es capaz* de hacer  $x$  y, cómo la *captación* de las proposiciones de ese conocimiento es suficiente para esa explicación. Podría ocurrir que el *ser capaz* que Ryle postulaba como condición lógica del saber-cómo se analizara a su vez proposicionalmente; la pregunta entonces sobre la relación entre el conocimiento de los medios y el ser capaz podría ser vista a partir del modo en que la articulación proposicional de ese conocimiento de manera tácita está *operativa* en la estructura del sujeto y aclara las condiciones del “modelo artesano” del que hablaba Ryle.

### V. *Un diagnóstico*

Hay una serie de cuestiones que no están realmente en juego en el debate. Es más que obvio que, entre los rasgos distintivos del saber-cómo, está su peculiar relación con la ejecución exitosa de acciones y la explicación de ese éxito. Si sobre algo parece haber acuerdo es sobre que existe una distinción muy clara entre que las acciones sean el resultado del dominio de una habilidad o competencia o el mero resultado del hábito ciego. En otras palabras, habría que identificar un criterio que haga que ciertas conductas estén “animadas” por conocimiento. En el debate, se tiende a pensar que esto es equivalente a intentar explicar lo que es la conducta “gobernada por reglas”. Sin duda, la expresión está cargada de ambigüedades que permite a los contendientes moverse entre distintas afirmaciones sobre qué tipo de conocimiento va asociado a esa conducta. Aún así, ni unos ni otros necesitan hacer equivaler la capacidad de citar (o expresar o explicar) las reglas que gobiernan la conducta para afirmar que el sujeto *conoce* la regla. Esto conduce directamente a una conclusión no muy sorprendente, pero esencial en el debate: todo problema respecto al saber-cómo es igualmente un problema sobre el conocimiento (y seguimiento) de reglas. Y, por último, ambos bandos se comprometen a sostener que los argumentos de regreso y circularidad son convincentes.

El enfrentamiento de argumentos conduce, no obstante, a acercar las posiciones a un terreno común. El proposicionalista, en primer lugar, reconoce que los argumentos a favor del contraste saber-que/saber-cómo se apoyan en una concepción errónea del primero, puesto que puede prescindir de un “acto de captación intelectual previa” de las verdades operativas en su actuación y, al mismo tiempo, admitir que la capacidad de formulación de lo que se sabe no es una condición de posesión del saber. Fodor lo aclara en su revisión del problema:

Si las realizaciones inteligentes están controladas por reconocimientos anteriores de las proposiciones que se aplican en ellas, debe ser posible “reconocer” un principio (en cualquiera de los sentidos en que sea relevante para la operación del principio en el control de



la conducta), pero ser incapaz de formular ese principio cuando se le pide". (Fodor 1968, p. 634)

Esta estrategia lo conduce, no obstante, a tener que aclarar en qué consiste la relación epistémica peculiar que ha de tener con principios o reglas, sin implicar un *acto* de consideración acerca de la corrección de la regla ni una posibilidad de articular o expresar lingüísticamente la misma regla. Una alternativa plausible, por supuesto, es postular competencias proposicionales que proporcionan un *conocimiento tácito* que explica la corrección de las acciones que se exhiben. Un modelo de aprendizaje por internalización de las reglas acompaña naturalmente a esta estrategia, pues permite asegurar que las reglas permanecen *operativas* en la estructura psicológica del sujeto (éste es *sensible* de algún modo a la regla, aunque no medie ningún acto de captación de la regla ni sea capaz de explicitarla). El proposicionalista se compromete, pues, a proporcionar un modelo del conocimiento tácito que no renuncie a aplicar nociones como garantía o justificación epistémica.

Una alternativa consistiría en apostar por una verdadera traducción a una forma lógica proposicional de las expresiones de saber-cómo, y una insistencia en que las nociones de habilidad y ser capaz no son esenciales en el análisis del saber-cómo. El modo en que parece desconectar el saber-cómo de la acción hace de esta alternativa, en principio, un modelo poco admisible; sin embargo, aún mantiene su fuerza si se combina con la estrategia anterior: la habilidad para hacer  $x$  consiste en un conocimiento tácito de los medios para hacer  $x$ , en una identificación tácita de las reglas que conducen a una realización exitosa para hacer  $x$ .

Pero si el problema se reduce a explicar cómo es posible postular la existencia de una relación epistémica tácita de un sujeto con un conjunto de proposiciones necesarias para explicar que un sujeto  $S$  exhiba la conducta consistente en hacer  $x$ , entonces, ¿queda algún punto en que el proposicionalista discrepe de un ryleano que admita que no es suficiente con una apelación a disposiciones, que admita la necesidad de que el sujeto se guíe por reglas en las que está depositada la normatividad de la práctica e insista en la necesidad de una "comprensión" en

la práctica de esas reglas? El proposicionalista podría tener dificultades en elucidar en qué consiste el conocimiento tácito; el ryleano, en aclarar cómo las habilidades incorporan una dimensión epistémica. Ambos habrían de comprometerse a explicar en qué consiste *conocer* las reglas<sup>17</sup> que explican el éxito al hacer  $x$ .

#### VI. *Proposiciones, reglas y variedades de “saber-cómo”*

Las traducciones proposicionales del saber-cómo aceptan la idea de que todo conocimiento de este tipo no es más que la forma que alguien tiene de referirse al conjunto de proposiciones verdaderas que se *saben* en vistas a hacer algo, y se ven inclinadas a admitir que buena parte de este conocimiento proposicional permanece no-formulado. Todo lo que se requiere es que esta carpeta de proposiciones incorpore conceptos de acciones. Considérese “saber” como una actitud psicológica que un sujeto adopta hacia una proposición. Algo anómalo parece desprenderse de la relación entre las dos siguientes oraciones:

(10) Sé que  $S$  fabrica un violín.

(11) Sé cómo  $S$  fabrica un violín.

Si “ $S$  fabrica un violín” es un hecho y  $S[\phi]$  la proposición correspondiente, donde  $S$  ocupa el lugar de una persona cualquiera y  $\phi$  el del concepto de la actividad de fabricar violines, ¿no resulta algo extraño admitir que la actitud psicológica hacia la misma proposición es en ambos casos diferente? Si fuera así, la diferencia en contenido entre ambos enunciados residiría en los predicados epistémicos mismos de saber-que y saber-cómo. El defensor proposicionalista negaría que estuviera implicada la misma proposición; en el segundo caso, habría que construir la proposición a partir de la reducción lógica introducida en (4''). La traducción sin embargo, no es obvia. Podría decirse que, en este caso, lo que sé es que existe un método (¿cuál?) que  $S$  utiliza para fabricar violines. ¿Podría afirmar al mismo tiempo la siguiente oración?:

<sup>17</sup> Parte de lo que se asume en la continuación del argumento sobre el conocimiento de reglas se puede encontrar en Fisher 1974.

## (12) Sé cómo se fabrica un violín

En cierto modo debería poder: (11) responde a la pregunta implícita con “*S fabrica un violín así*”; (12) es ambigua, pues puede querer decir tanto que sé cómo fabricar el violín como que sé simplemente identificar que alguien podría fabricar un violín de cierto modo. Las condiciones bajo las cuales podría identificar que alguien fabrica un violín de cierto modo y así justificar mi atribución serían especificables apelando a hechos como el de que hubiera observado a alguien realizar las acciones pertinentes o que hubiera extraído de un manual los pasos que alguien seguiría para fabricar un violín. Es evidente que en estos casos aún podría estar justificado sostener que *yo* no sé fabricar un violín.

Considero una buena estrategia para acercarse a las peculiaridades epistémicas del saber-cómo concentrarse en ciertos rasgos de los enunciados de primera persona. Así, en el primer caso, se podría decir que sería capaz de atribuir cierto saber práctico en la medida en que llevo a cabo una identificación meramente *objetiva* de los medios para fabricar un violín, y que tal identificación no sería suficiente para autoatribuirme tal saber; en el segundo caso, hablaré de identificación *subjetiva*. Lo que aquí se propone concierne a la especificidad epistémica del saber-cómo tiene menos que ver con la exclusión de aspectos proposicionales que con el papel que desempeñan en la estructura cognitiva del sujeto, tal que la justificación del hecho “*yo sé cómo hacer un violín*” tenga que ver con que esté informada por cierto tipo de pensamientos de acción integrados operativamente en el esquema de intenciones y de acciones de un sujeto. Es evidente que no se trata de que en el caso de la identificación subjetiva se haga concreto y particular un saber práctico objetivamente codificado (universal o general), del que las realizaciones particulares no son sino variantes, puesto que es obviamente posible que dos sujetos tengan identificaciones subjetivas perfectamente idénticas o trazables desde los mismos principios de operatividad de las proposiciones que constituyen su saber práctico. El único requisito es que las razones por las que son sostenidas por un sujeto las proposiciones que especificarían un procedimiento o conjunto

de medios estén integradas cognitivamente en sus competencias intencionales y den lugar a ese tipo de pensamientos de acción. Por tanto, las razones que intervienen en la especificación de  $M$  en una identificación *objetiva* y en otra *subjetiva* han de ser claramente diferenciables.

Considérense ciertos requisitos que pueden completar el cuadro trazado hasta el momento. Parece que, en primer lugar, es posible una especificación de las proposiciones que sabe todo sujeto que sabe cómo hacer  $x$  y que constituyen el conocimiento del *modo* de hacer  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . Así, que  $S$  sepa cómo hacer  $x$  significa que  $S$  conoce un conjunto de proposiciones  $P$  relevantes para la fabricación de  $x$ . No obstante, no sería suficiente con el conocimiento del conjunto  $P$ , sino que, en segundo lugar, requeriría que ese conjunto fuera suficiente en vistas a especificar y ordenar un plan de acción  $\Pi$ , cuyo resultado fuera  $x$ . Por eso, si  $S$  sabe cómo hacer  $x$  ha de saber al mismo tiempo que  $P$  especifica  $\Pi$  y que  $\Pi$  resulta en  $x$ .

(SC2)<sup>18</sup> “ $S$  sabe cómo hacer  $x$ ” si y sólo si

(SC2.1)  $S$  sabe que  $P$

(SC2.2)  $S$  sabe que  $P$  especifica  $\Pi(x)$ <sup>19</sup>

Cualquiera de las versiones (SC1–SC2) requiere que el sujeto *capte* aquellos conceptos de acción implicados en el conjunto de proposiciones  $P$  o de reglas  $R$  que sirven para la especificación de  $\Pi(x)$  o  $M(x)$  y, por tanto, que pueda sostener cierto tipo de *pensamientos de acción* que involucren estos conceptos. Así, esencialmente, el conocimiento práctico que se expresa mediante la construcción de saber-cómo consiste en el sostenimiento de

<sup>18</sup> (SC2) no se presenta como una alternativa a (SC1) sino como una forma más de expresar la reducción proposicional.

<sup>19</sup> Una tercera forma de expresar una formulación proposicional semejante sería en términos de reglas (que representaría el conjunto suficiente de  $P$  que permite especificar  $\Pi(x)$ ): (SC3) “ $S$  sabe cómo hacer  $x$ ” si y sólo si (ER)  $S$  sabe  $R$ , tal que  $R$  especifica  $\Pi(x)$ . Hay cierta ambigüedad tanto en SC2 como en SC3, con relación al saber que  $P$  o  $R$  especifica  $\Pi$ , o que sólo es necesario que sirva para esa especificación, y la relación con la identificación de  $Mx$ .

ese tipo de pensamientos. Una posibilidad sería pensar que involucra *juicios* referidos a los contenidos que incorporan descripciones de acciones. Tales juicios podrían permanecer implícitos o tácitos, pero *operativos* en la estructura de pensamiento del sujeto. La especificación de su contenido sería tarea para una teoría del conocimiento práctico.

Para nuestro argumento, basta simplemente con enfatizar ciertos rasgos asociados a la identificación de los medios, tales que se hace imposible que saber-cómo sea exclusivamente una consideración de cierto conjunto de proposiciones que especificarían tales medios. Para ello consideraré una *identificación* como la obtención de cierta información tal que desempeña un papel concreto en la estructura cognitiva de un sujeto. Así una identificación subjetiva ha de permitir cierta movilización operativa de esa información para sostener ciertos pensamientos de acción y la correcta ejecución de planes de acción. Sólo una identificación de este tipo podría justificar mi autoatribución de saber práctico. En caso contrario, podría considerar que alguien fabrica un violín según cierto procedimiento y que él tiene cierto acceso cognitivo a tales identificaciones subjetivas de los medios sin que pudiera integrar *prácticamente* tales medios en mi repertorio de acciones.

Así, pues, la partícula interrogativa “cómo” encierra una ambigüedad que corresponde a dos sentidos en que puede hablarse de saber-cómo: uno *objetivo* y otro *subjetivo*. Si *S* está haciendo un violín y uno se pregunta cómo lo hace, una respuesta podría consistir en especificar  $M(x)$ , “cómo se hace un violín”; otra, en especificar “lo que *S* concibe como sus *medios* para hacer un violín”,<sup>20</sup> o mejor la *captación práctica* de tales medios. El saber práctico *objetivo* podría ser entendido como una forma

<sup>20</sup> Hornsby (1980) distingue claramente entre “saber cómo se hace algo” en cuanto posesión de “conocimiento teórico de que se hace de cierto modo” y el “saber cómo hacer”, aunque este último simplemente excluiría la consideración del modo en que se hace y que se adquiriría al considerar las acciones según ciertas descripciones. La intención de Hornsby es dar sentido a cierta definición de una acción básica. Desde mi punto de vista, la distinción es independiente de esta cuestión y además ofrece la posibilidad de que saber cómo hacer  $x$  (porque se identificaran subjetivamente los medios) pudiera también ser expresado y descrito teóricamente.

de conocimiento teórico del modo de hacer  $x$ , el conocimiento de que  $x$  es hecho de cierta manera. Quizá, podría incluso admitirse que el sujeto sería capaz de enumerar una serie de creencias acerca de la secuencia medios-fines que acompaña a  $M(x)$  o  $\Pi(x)$ . En qué medida este conocimiento teórico de los medios es *suficiente para ser capaz de hacer  $x$* , es lo que estaba en juego en la discusión anterior acerca de la relación saber-cómo y habilidades. Nótese además que no sólo podría dudarse de su suficiencia, sino igualmente de su necesidad para entender el saber-cómo. Así podría ocurrir que  $S$  no tuviera un conocimiento *objetivo* de *cómo  $x$  es hecho* y saber aún cómo hacer  $x$ , pues “capta” sus medios para hacerlo. Ése es el caso de la posesión de habilidades y capacidades prácticas, como las del fabricante de violines, cuya *ejecución* no podría ser *explicada* exclusivamente a partir de creencias sobre los medios sino que requeriría una “captación práctica” de su forma de hacer el violín. En otras palabras, alguien que fabrica violines puede tomar como fundamento de su realización no el saber teórico de cómo se fabrica un violín (especificado según SC1–SC3), sino un saber práctico. Al menos ésa es la hipótesis que está dispuesto a sostener un defensor de la peculiaridad del saber-cómo frente al saber-que.

El saber que capacita prácticamente para hacer  $x$  concierne a la captación de las acciones que un agente podría realizar fiablemente y con éxito, y que define aquello que tiene la capacidad de hacer. Este tipo de saber-cómo no apela ni necesaria ni exclusivamente a un conocimiento teórico sobre el modo en que algo es hecho. No obstante, queda aún abierta la pregunta sobre los rasgos epistémicos que caracterizan esta concepción práctica de los medios. Además, el defensor de la peculiaridad del saber-cómo hacer  $x$  tendría que dar cuenta de en qué consiste la diferenciación entre un “conocimiento práctico” de los medios de hacer  $x$  y un “conocimiento teórico” de “esos” medios, todo ello sin caer en la tentación de apelar a una interpretación meramente disposicional de las capacidades, puesto que, como se ha visto, dejaría sin fuerza *normativa* al predicado “saber”. Espero que la diferenciación entre identificaciones objetivas y subjetivas (que, por supuesto, no son excluyentes) ayude en la tarea; en principio, sirven para explicar un rasgo específico de

los usos del saber-cómo, la defendibilidad epistémica de algunos enunciados del tipo “ $S$  sabe cómo hacer  $x$ , pero yo no”.

### VII. *De nuevo traducciones proposicionales*

Considérese de nuevo la traducción proposicional introducida en la sección IV y su aplicación a ciertas formas de atribución. Cuando atribuyo justificadamente conocimiento proposicional a un sujeto  $S$  (y enuncio la atribución), entonces de algún modo me autoatribuyo ese conocimiento. Sería extraño, incluso absurdo, emitir un enunciado de que “ $S$  sabe que  $p$ ” a menos que yo mismo supiera que  $p$ . Parece claro que si afirmo que “mi hermano sabe que el Tibet está situado en Asia”, no sería muy coherente por mi parte añadir: “pero yo no sé que el Tibet está situado en Asia”. Quizá la incoherencia no resida en la oración “ $S$  sabe que  $p$ , pero yo no sé que  $p$ ” sino en la misma afirmación de que yo no sepa que  $p$  (o que no crea que  $p$ ), si afirmo  $p$ . Pero ambos problemas forman parte de la misma dificultad, una dificultad que no surge para el caso en que otro hablante *pretenda* —al establecer un enunciado— que  $p$ , pero yo sepa que no es verdad. Y es claro que tampoco surge para el uso de algunas cláusulas interrogativas con verbos epistémicos. Si afirmo que  $S$  sabe cuál es el caballo que ganó la carrera, no hay nada que impida que yo lo desconozca. O si afirmo que  $S$  sabe si  $C$  ganó la carrera, aún sería coherente afirmar de mí que no sé si  $C$  ganó la carrera. Tomando prestada la terminología de Hintikka, podría decirse que

(13)  $S$  sabe que  $p$ , pero yo no sé que  $p$

es epistémicamente indefendible si es un enunciado de mi parte: por eso mismo se autorefuta, ya que el hablante (yo) da las claves al oyente para rechazar la validez del enunciado. Toda atribución justificada de conocimiento proposicional es, al mismo tiempo, una autoatribución de conocimiento proposicional. No ocurre así con oraciones como las siguientes:

(14)  $S$  sabe si  $p$ , pero yo no sé si  $p$

(15)  $S$  sabe qué caballo ganó, pero yo no sé qué caballo ganó.

(16) *S* sabe cómo hacer  $x$ , pero yo no sé cómo hacer  $x$ .

Todas ellas son epistémicamente defendibles, expresan un contraste epistémico genuino.<sup>21</sup> Puedo estar justificado en afirmar ambas partes del enunciado.

En principio, la cuestión podría plantearse en los siguientes términos: en el caso de las expresiones epistémicas interrogativas, se necesita un criterio de identificación para saber si lo que se afirma se da o no, para saber qué, saber dónde, quién, cómo, etc. Pero el criterio no está dado en las cláusulas proposicionales que traducirían las expresiones. Por eso, parece coherente afirmar que ‘*S* sabe cómo hacer un violín, pero yo no sé’. Pero, ¿es esto lo que realmente está en juego? He aquí posibles traducciones de (16).

(16′) *S* sabe que  $M$  es el modo de hacer  $x$ , pero yo no sé que  $M$  es el modo de hacer  $x$ .

(16′′) *S* sabe cómo se hace  $x$ , pero yo no sé cómo se hace  $x$ .

El enunciado (16′) mantiene la ambigüedad de las expresiones de saber-cómo. Tomémoslo como un enunciado proposicional típico. En el caso del conocimiento proposicional, parece que, si uno está justificado en afirmar de otra persona que sabe que  $p$ , es porque está uno justificado en creer que sabe que  $p$ . Es posible que esté en un error o que no haya razones que justifiquen la creencia en  $p$ ; pero la atribución a *S* de que sabe  $p$  se ha de basar, al menos, en razones que justifican la creencia en la verdad de  $p$ , por lo que tendría al mismo tiempo razones para

<sup>21</sup> Hay que resaltar que las razones de la defendibilidad epistémica de tales asertos podrían ser diferentes aún entre los casos de saber-cómo y el resto de las expresiones interrogativas. De nuevo, lo que expongo es una razón de tal defendibilidad para el saber-cómo basada en la distinción entre identificaciones objetivas y subjetivas. Es obvio igualmente que la indefendibilidad epistémica no se presenta como un criterio de distinción (y, por tanto, que impide la “traducción” proposicional); funciona exclusivamente como un aspecto propio de las expresiones de saber-cómo (y que comparte con otros muchos tipos de expresiones) y cuya particularidad debe ser explicitada en cualquier reflexión epistémica.



creer en la verdad de esa proposición.<sup>22</sup> Si (16') se lee de esta forma, si estoy justificado en mi atribución de la proposición “que  $M$  es el modo de hacer  $x$ ” a  $S$ , entonces, en cierto sentido me debería poder atribuir el conocimiento de esa proposición. La cuestión sólo puede elucidarse si se especifican las razones de la atribución, y en eso se asemeja a los casos de saber-cómo. En las atribuciones de saber-cómo, mi justificación para enunciar la atribución no dice nada sobre que sepa o no sepa cómo hacer  $x$ . ¿Por qué no puede ser esto así en el caso del saber-cómo? ¿Cuál es la evidencia suficiente para afirmar que  $S$  sabe cómo hacer  $x$  sin que me ofrezca “razones” para saber cómo hacer  $x$ ?<sup>23</sup> La evidencia depende de que la identificación de  $M$  se lleve a cabo de manera *objetiva* por parte de quien emite la atribución. Es el análisis de (16) a partir de (SC1), junto con la asunción de que los medios se identifican objetivamente, lo que genera la indefendibilidad epistémica de (16'). Habría aún una posibilidad de que en (16') se supusiera una identificación subjetiva por parte de  $S$  de los medios en que consiste  $M$ , tal que yo no compartiese con él esa identificación: no sería capaz de que mi autoatribución de saber-cómo estuviese informada por ciertos pensamientos de acción y por la posibilidad de formar ciertas intenciones. En otros términos, la identificación objetiva hace indefendible epistémicamente (16'); la identificación subjetiva explicaría una posible lectura como (16'').

<sup>22</sup> Nótese que el razonamiento no da la vuelta a lo dicho en la sección II sobre las atribuciones de conocimiento, pues en ningún caso se presupone que aquella persona que tiene conocimiento de que  $p$  haya de poder autoatribuirse ese conocimiento. Podría darse perfectamente el caso de que  $S$  sabe que  $p$ , pero no piense que lo sabe, y yo le atribuya el conocimiento de que sabe que  $p$ , para lo cual tengo que mostrarle la evidencia de que realmente lo sabe. El mismo tipo de argumento se aplica en el caso del saber-cómo. La no-equivalencia de ambos casos se centra en una distinción entre el tipo de evidencia que mostraría que  $S$  sabe cómo hacer  $x$  desde el punto de vista del que atribuye y aquello que justifica a  $S$  en su saber cómo hacer  $x$  (puesto que de otro modo, si no hay nada normativo en el hecho de que  $S$  sepa cómo hacer  $x$ , la explicación en términos disposicionales podría seguir vigente).

<sup>23</sup> Evidentemente, podría tener razones para afirmar que sé o que no sé hacer violines, pero no que constituyen las razones del mismo saber cómo fabricarlos.

El siguiente argumento enfatiza este punto. Supóngase que yo realizo los siguientes enunciados:

- i) S sabe que existe un  $M$  tal que  $F(M, x)$  y yo no sé que existe un  $M$  tal que  $F(M, x)$  [ $K_s$  (EM)  $F(M, x)$  & (no)  $K_y$  (EM)  $F(M, x)$ ]
- ii) Si yo sé que existe un  $M$  tal que es aquél con el cual  $S$  fabrica  $x$ , entonces sé que existe un  $M$  tal que  $F(M, x)$  [ $K_y$  (EM)  $F_s(M, x) \rightarrow K_y$  (EM)  $F(M, x)$ ]
- iii) Si afirmo que  $S$  sabe que existe un  $M$  tal que  $F(M, x)$ , entonces sé que existe un  $M$  tal que  $S$  fabrica  $x$  según  $M$  [ $K_s$  (EM)  $F(M, x) \rightarrow K_y$  (EM)  $F_s(M, x)$ ]

De lo anterior se deriva

- iv) Sé que existe un  $M$  tal que  $F(M, x)$

Por consiguiente, i) es indefendible epistémicamente.

En i) no se especifica  $F(M, x)$  en relación con el hecho de que uno de los dos sujetos sea quien ejecute las disposiciones propias de hacer un violín. Pero es trivial que si soy capaz de identificar uno de los modos en que  $S$  fabrica violines, entonces sé que existe un  $M$  tal que sirve para fabricar violines. A pesar de todo, ¿qué hace plausible iii)? Recuérdese que lo que está en juego es mi justificación para atribuir ese conocimiento a  $S$ : iii) es un condicional que afirma que si estoy justificado en atribuir a  $S$  un conocimiento de un  $M$  para fabricar  $x$ , entonces estaría justificado en decir que conozco que  $S$  mismo fabrica  $x$  con  $M$ . La pregunta es la siguiente: ¿podría ocurrir que tuviera razones para afirmar que  $S$  sabe que existe un  $M$  tal que  $F(M, x)$  y que no fueran las razones por las cuales sé que  $F_s(M, x)$ ? De nuevo, las razones de la atribución en este caso han de ser las razones por las que sé que ése es el modo de hacer  $x$  para  $S$ , y esto sólo es posible si están identificadas objetivamente. Es esta conjunción la que provoca la indefendibilidad epistémica. Y es, en este punto, donde encuentra su límite el análisis: *la identificación subjetiva que  $S$  tiene de las razones que justifican*

*su saber-cómo no es necesariamente equivalente a una mera identificación objetiva de los medios por mi parte.*

Por tanto, esta diferencia en las atribuciones de conocimiento apunta a una conclusión más general sobre la traducción del saber-cómo (y otras expresiones interrogativas) al saber proposicional. La reducción proposicional ofrecía finalmente varias formas de establecer las condiciones necesarias y suficientes para saber cómo hacer  $x$ , compatibles con el conocimiento proposicional de los medios, métodos o reglas que conducen al éxito en la ejecución. Una de ellas establecía: “ $S$  sabe cómo hacer  $x$ ” si y sólo si (EM)  $K_s F(M, x)$ . Así, una vez que se traduce un enunciado como (16) según esta lectura, parecería que el resultado tendría que ser un enunciado epistémicamente indefendible como lo muestra el uso de las atribuciones tradicionales de conocimiento proposicional en (13).

(17) (EM)  $K_s F(M, x)$  & (no)[(EM)  $K_y F(M, x)$ ]

¿Es epistémicamente indefendible? Parece que lo es, pues si lo especificado en (SC1) proporciona una condición suficiente para saber cómo hacer  $x$ , entonces por el hecho de que sepa que existe un modo de hacer  $x$  y además sea capaz de identificar ese modo, entonces sé cómo hacer violines. Si afirmo que  $S$  sabe cómo hacer  $x$ , sería implausible que yo no supiera cómo hacerlo.

Si esto es así, entonces la traducción proposicional introducida en (SC1) (y sus versiones) es, en cierto modo, insuficiente, puesto que no da cuenta de la defendibilidad epistémica de (16). Repasemos de nuevo en qué se funda la indefendibilidad epistémica en los casos de saber proposicional: el sujeto que hace el aserto se basa en la evidencia de la verdad de la creencia de que  $p$  para decidir si  $S$  sabe o no sabe que  $p$ . Si el mismo modelo funcionara para el saber-cómo y, por tanto, (SC1) pudiera proporcionar un análisis aceptable, entonces el sujeto que afirma de otro que sabe cómo hacer  $x$  se ha de basar en la evidencia que me justifica en saber que existe un modo  $M$  para hacer  $x$  y en saber identificar ese modo. Esto sería plausible si la condición de (SC1) fuera suficiente para que el sujeto que hace la atribución sepa cuáles son todas las acciones que han de ejecutarse para llevar a cabo  $x$ , que esas acciones sean las correctas y que esté justificado en

considerar que son las correctas. De otro modo, por el simple hecho de que sepa que existe un modo de hacer violines y sea capaz de discernir  $M$  como el modo en que alguien los hace, habría de poder afirmar que conozco todos los pasos que me conducirían a su fabricación, y nada impediría realmente decir que sé cómo hacer violines. Pero es evidente que esto no es así y parezco justificado, incluso aunque *vea o sea capaz de identificar* a alguien haciendo violines, en afirmar que no sé como hacer violines.

La dificultad con un análisis como (SC1) se pone de manifiesto igualmente si se considera la relación entre las dos formas de hablar de saber-práctico. Nada permite extraer de “ $x$  fabrica un violín así” todo el conocimiento suficiente que da sentido a “yo fabrico un violín así”. O en otros términos los criterios de *identificación objetiva* de un modo para hacer  $x$  no agotan la *identificación subjetiva* que exigiría el hecho de que *yo* supiera cómo hacer  $x$ . La descripción de los medios, reglas y acciones que identificaría  $M$  no es suficiente para identificar lo que un sujeto *sabe* en vistas a hacer  $x$  de modo fiable y exitoso. Tomando prestada terminología russelliana, el conocimiento por descripción ha de encontrar su anclaje en un conocimiento por familiaridad que aclara lo que es “el conocimiento en el modo ejecutivo” al que apelaba Ryle o la necesidad de “comprensión práctica” de las reglas que libera al intelectualista de las amenazas de argumentos de regreso o circulares.

### VIII. *Conclusión*

El debate sobre la naturaleza del saber-cómo no puede quedar reducido al enfrentamiento entre proposicionalistas y disposicionalistas en el análisis del conocimiento. Habrían de admitir ambos bandos que saber cómo hacer  $x$  incorpora la normatividad en que consistiría el conocimiento y aplicación de reglas. No obstante, aún se mantiene una diferencia en cuanto a las condiciones de “captación” del contenido de las mismas y su “presencia” en la práctica misma. Ryle llegó a resumir su posición en que “reconocer las máximas de una práctica presupone saber cómo realizarla” (Ryle 1945–1946, p. 11); pero quizá

debería haber dicho “saber cómo realizar  $x$  requiere una captación práctica de las máximas”. De este modo, el contraste con ciertas versiones proposicionalistas del conocimiento habría sido menos marcado. Por otro lado, tanto los argumentos ryleanos a favor de la peculiaridad epistémica del saber-cómo, como los intentos de reducción proposicional —ninguno de ellos exento de dificultades—, conducen el debate a postular dos nociones igualmente problemáticas: el conocimiento tácito de las reglas y la comprensión práctica o aplicada de las mismas. En ese terreno, ambas posiciones están más cercanas de lo que a primera vista pareciera. No obstante, el contraste entre un tipo de conocimiento teórico de los medios o reglas para hacer  $x$  y un conocimiento práctico aún se sostiene, ya que no es suficiente la posibilidad de una identificación objetiva de los medios para una comprensión práctica de los mismos, condición necesaria de su identificación subjetiva y del hecho de que  $S$  sepa cómo hacer  $x$ . Explicar la peculiaridad del saber-cómo exige elucidar en qué consiste esa “comprensión práctica” a la que Ryle se refería con el “conocimiento ejecutivo”, “operativo” o “artesanal”. La misma discusión ha permitido igualmente dejar abiertas algunas líneas para avanzar en el análisis del saber-cómo: *ser capaz de hacer* aparece como una condición necesaria de todo saber-cómo y una vía para sortear los argumentos de regreso; existe una conexión entre saber-cómo y la posibilidad de que un sujeto  $S$  intente realizar una conducta; en alguna medida, las capacidades que se suponen al saber cómo hacer  $x$  son aprendidas; la identificación subjetiva de las reglas para hacer  $x$  nace de una familiaridad y experiencia con las prácticas mismas.

#### BIBLIOGRAFÍA

- Brett, N., 1974, “Knowing How, What and That”, *Canadian Journal of Philosophy*, no. 4, pp. 293–300.
- Brown, D.G., 1974, “Reply to Brett”, *Canadian Journal of Philosophy*, no. 4, pp. 301–303.
- , 1971, “Knowing How and Knowing That, What”, en O.P. Wood y G. Pitcher (comps.), *Ryle*, McMillan, Londres, pp. 213–248.

- Craig, E., 1990, *Knowledge and the State of Nature*, Clarendon Press, Oxford.
- Fisher, J., 1974, "Knowledge of Rules", *Review of Metaphysics*, no. 28, pp. 237–260.
- Fodor, J.A., 1968, "The Appeal to Tacit Knowledge in Psychological Explanation", *The Journal of Philosophy*, no. 65, pp. 627–640.
- Franklin, B.L., 1981, "Knowledge, Belief and Understanding", *The Philosophical Quarterly*, no. 31, pp. 193–208.
- Ginet, C., 1975, *Knowledge, Perception and Memory*, Reidel, Dordrecht.
- Hartland-Swann, J., 1957, *An Analysis of Knowing*, George Allen & Unwin Ltd., Londres.
- Hintikka, J., 1996, "Knowledge Acknowledged: Knowledge of Propositions vs. Knowledge of Objects", *Philosophy and Phenomenological Research*, no. 56, pp. 251–276.
- , 1992, "Different Constructions in Terms of 'Knows'", en J. Dancy y E. Sosa (comps.), *A Companion to Epistemology*, Basil Blackwell, Oxford, pp. 99–104.
- , 1971, "On the Different Constructions in Terms of the Basic Epistemological Concepts", en R.E. Olson y A.M. Paul (comps.), *Contemporary Philosophy in Scandinavia*, Johns Hopkins Press, Baltimore.
- y Halonen, I., 1996, "Semantics and Pragmatics for Why-Questions", *Journal of Philosophy*, no. 92, pp. 636–657.
- Hornsby, J., 1980, *Actions*, Routledge & Kegan Paul, Londres.
- Kripke, S., 1982, *Wittgenstein on Rules and Private Language*, Basil Blackwell, Oxford.
- Price, H.H., 1967, *Belief*, George Allen & Unwin, Londres.
- Rowland, J., 1958, "On 'Knowing How' and 'Knowing That'", *Philosophical Review*, no. 67, pp. 379–388.
- Ryle, G., 1945–1946), "Knowing How and Knowing That", *Proceedings of the Aristotelian Society*, no. 46, pp. 1–16.
- , 1949, *The Concept of Mind*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Vendler, Z., 1972, *Res Cogitans*, Cornell University Press, Ítaca.
- White, A.R., 1982, *The Nature of Knowledge*, Rowman & Littlefield.
- Woozley, A.W., 1953, "Knowing and not Knowing", *Proceedings of the Aristotelian Society*, no. 153, pp. 151–172.
- Ziff, P., 1984, *Epistemic Analysis*, Kluwer, Dordrecht.

*Recibido 12 de julio de 2000; revisado 8 de mayo de 2001; aceptado 6 de junio de 2001*