

¿CÓMO?

*una introducción a
la epistemología
del saber cómo*

Felipe Morales Carbonell



montbretia

¿CÓMO?

*una introducción a
la epistemología
del saber cómo*

Felipe Morales Carbonell



montbretia

Copyright © 2025 Felipe Morales Carbonell
Santiago, Chile

Versión: 1.3 (14-04-2025)

Producido usando Typst.

ISBN: 978-956-420-770-4

Para los estudiantes,
los que he tenido,
y los que quiero tener

Tabla de contenidos

Prefacio	v
1. El problema	1
2. Enfrentando la imagen manifiesta	7
2.1. <i>Un montón de perogrulladas</i>	7
2.2. <i>Una red de conceptos y una red de fenómenos</i>	8
2.3. <i>Descripciones y explicaciones</i>	10
2.4. <i>La idea de análisis</i>	12
2.5. <i>¿Conservar o revisar?</i>	18
2.6. <i>Sobre la construcción y uso de modelos filosóficos</i>	19
2.7. <i>¿Los conceptos de quién?</i>	23
3. Un modelo tentador	27
3.1. <i>Conocimiento proposicional</i>	27
3.1.1. <i>Más allá de la creencia verdadera justificada</i>	29
3.1.2. <i>Las fuentes del conocimiento proposicional</i>	34
3.1.3. <i>En resumen</i>	36
3.2. <i>El saber cómo como conocimiento proposicional</i>	37
3.2.1. <i>Lo que distingue al saber cómo</i>	38
3.2.2. <i>Otra interpretación de 'se hace'</i>	43
3.3. <i>Resumen</i>	46
4. Contra el fantasma en la máquina	48
4.1. <i>Combatiendo un mito</i>	48
4.2. <i>Los argumentos de Ryle contra el intelectualismo</i>	53
4.2.1. <i>Contra la suficiencia</i>	54
4.2.2. <i>Contra la necesidad</i>	60
4.3. <i>El saber cómo como un tipo de habilidad</i>	66
4.4. <i>Una aplicación: saber cómo se siente</i>	71

5.	La disputa de las cien escuelas	74
5.1.	<i>El regreso del intelectualismo</i>	75
5.1.1.	Stanley & Williamson contra Ryle	75
5.1.2.	La diferencia aparente entre saber-que y saber cómo	76
5.1.3.	Saber-? y la semántica del saber cómo	78
5.1.4.	Contra Stanley & Williamson	85
5.2.	<i>El saber cómo y la suerte epistémica</i>	86
5.2.1.	Suerte epistémica	86
5.2.2.	El caso del saber cómo	90
5.3.	<i>Formas de intelectualismo menos tradicionales</i>	97
5.3.1.	Intelectualismo revisionario	99
5.3.2.	Intelectualismo no-proposicional	101
5.3.3.	Interrogativismo	107
5.3.4.	Revisando la distinción intelectualismo/anti-intelectualismo	109
5.4.	<i>El problema del testimonio</i>	110
5.4.1.	La epistemología del testimonio	112
5.4.2.	¿Puede el testimonio ser una fuente de saber cómo?	117
5.5.	<i>El contexto y las atribuciones de saber-cómo</i>	122
5.5.1.	Contextualismo	123
5.5.2.	Intelectualismo contextualista	125
5.5.3.	Anti-intelectualismo contextualista	128
5.5.4.	¿Un <i>impasse</i> ?	135
5.6.	<i>El saber-cómo como logro cognitivo</i>	136
5.6.1.	Valor epistémico	137
5.6.2.	El saber-que vs el saber-qué como logros epistémicos	141
5.6.3.	Autonomía	149
6.	Ciencia cognitiva y saber cómo	154
6.1.	<i>Representación mental</i>	155
6.2.	<i>Anti-representacionalismo</i>	162
6.3.	<i>El formato representacional del saber-cómo</i>	164
6.4.	<i>¿Pueden los agentes artificiales saber cómo?</i>	168
6.4.1.	El caso en contra	169
6.4.2.	El caso a favor	175
7.	Usando el mundo	179
7.1.	<i>Internalismo y externalismo</i>	179
7.2.	<i>La hipótesis de la mente extendida</i>	184
7.3.	<i>Saber-cómo extendido</i>	190

8. Haciendo cosas en conjunto	195
8.1. <i>Saber-cómo colectivo</i>	195
8.1.1. Las entidades colectivas, su agencia y creencias	196
8.1.2. Saber-cómo colectivo	200
8.2. <i>Saber-cómo social</i>	208
8.3. <i>El saber cómo en la ciencia</i>	211
9. Impedimentos	217
9.1. <i>Injusticia epistémica y saber-cómo</i>	217
9.2. <i>Vicios del saber-cómo</i>	223
10. Otras epistemologías	232
10.1. <i>Etnoepistemología</i>	232
10.2. <i>Epistemología mapuche: esbozo de una reconstrucción</i>	236
10.3. <i>“Aprender observando”, “aprender haciendo” y “aprender escuchando”</i>	243
10.4. <i>Conclusiones</i>	245
Apéndice A: Lógica	248
<i>Lógica proposicional</i>	248
<i>Lógica de predicados</i>	259
Apéndice B: Respuestas	266
Bibliografía	276

Prefacio

Este trabajo es parte del proyecto ANID Fondecyt de Postdoctorado 3220017 «Saber Cómo: Preguntas, Maneras e Intentos» (2022-2025). Agradezco enormemente la oportunidad y apoyo.

Gracias a los asistentes al grupo de lectura “Introducción a la epistemología del saber cómo” (2o semestre 2024), quienes me dieron ideas útiles mientras terminaba el borrador inicial. Especiales gracias a Francisco Barría y Héctor Mira, quienes además de participar en este grupo, colaboraron en la preparación de la versión final de este documento. Le agradezco además a los alumnos del seminario “Introducción a la epistemología del saber cómo” (1o semestre 2025) por su interés y comentarios.

Le agradezco también a Rodrigo González, Giulia Lorenzi, Sofia Mondaca, Sandra Visokolskis, Jan Heylen, Kristine Grigoryan y Sheena Ramkumar por conversar conmigo sobre los temas del libro. Muchas otras personas han influido indirectamente en este trabajo.

Finalmente, le agradezco a mi familia, en especial a mi madre.

Partes del texto han sido publicadas antes o han aparecido (o aparecerán) en otras formas:

- Partes de la sección 5.5 están basadas en Morales Carbonell, F. (2023). ¿Quién sabe cómo? Reexaminando las atribuciones de know-how en contexto. *Revista Palabra y Razón*, 24, 15-32. <https://doi.org/10.29035/pyr.24.15>.
- Parte del capítulo 9 está basado en Morales Carbonell, F. (2025c). *Vicios epistémicos del saber-cómo*.
- El capítulo 10 está basado en Morales Carbonell, F. (2025a). *El saber-cómo en la epistemología mapuche: un ensayo etnoepistemológico*.

1. El problema

¿Te has sorprendido alguna vez de haber hecho algo correctamente aunque no tenías claro si tu idea de cómo hacerlo iba a resultar? ¿Te has decepcionado por no haber logrado hacer algo a pesar de seguir todas las instrucciones que te dieron cuidadosamente? ¿Te preguntaste por qué fallaste o tuviste éxito? ¿Qué explicaciones te diste de tus logros y tus fracasos?

Ni este tipo de situaciones ni este tipo de preguntas son inusuales. Si algo es quizás característico de las acciones humanas, es que no son perfectas. Así como podemos tener éxito, podemos fallar. Y podemos tener éxito y fallar de distintas maneras. Por ejemplo, podemos tener éxito y tener razones para no estar satisfechos con la forma en que tuvimos éxito: fue solo causalidad, no estuvimos en control, fue suerte, etc. Pero cuando tenemos que repetir una acción, no podemos contar solamente con la suerte. Para estar en control de nuestras acciones, parece ser que tenemos que saber *qué* hacer. Parece que tenemos que saber *cómo* actuar, en un sentido amplio de “actuar”.

¿Y qué es eso de ‘saber qué hacer’ y ‘saber cómo actuar’? ¿Y por qué son tan importantes para tener control de nuestras acciones?

Las respuestas a estas preguntas no son obvias, aunque quizás tengamos de antemano alguna idea acerca de ellas. Ciertamente, algo entendemos ya acerca de qué es ‘saber qué hacer’ y ‘saber cómo actuar’, y tenemos la impresión de que estas nociones importan de alguna manera. Si no fuera así, no

Una clarificación inicial: la expresión “saber como actuar” puede sugerir la idea de saber cómo actuar bien, que tiene que ver con cuestiones morales; es decir, la idea de *conocimiento moral*. Si bien aquí nos van a preocupar algunas cuestiones normativas, nuestra preocupación no va a ser este tipo de conocimiento, sino lo que podríamos llamar conocimiento práctico en un sentido amplio.

podríamos hacernos estas preguntas—estas presuponen que hay algo que es ‘saber qué hacer’ y ‘saber cómo actuar’, y que hay alguna razón por la que importan para el control que alguien pueda tener sobre sus acciones. Uno podría pensar: ‘bueno, entonces bastaría con que clarifiquemos las ideas que ya tenemos acerca de estas preguntas’—podríamos pensar que bastaría con que hiciéramos explícito lo que ya sabemos implícitamente.

¿Y si no tuviéramos de antemano la respuesta a estas preguntas, si simplemente no hubiera nada que pudiéramos explicitar? Fácilmente, podría ser que no supiéramos qué son ‘saber qué hacer’ y ‘saber cómo actuar’, o por qué importan. ¿Cómo es que entendemos las preguntas? Quizás: estas preguntas simplemente apuntan a algo que podríamos querer saber, pero que ignoramos. ¿Cómo proceder en este caso?

¿O quizás tenemos alguna idea acerca del asunto, pero no es suficiente para que digamos que hay una respuesta clara a estas preguntas? En ese caso, tenemos un punto de partida, pero no necesariamente todos los materiales para poder resolver el problema. ¿De dónde podríamos sacar los materiales necesarios, y en primer lugar, cuáles son?

¿En qué posición estamos en lo que se refiere a estas preguntas? ¿Tenemos respuestas que debemos explicitar, estamos en la ignorancia completa, o estamos en algún punto intermedio? En cualquiera de estos casos, debemos buscar respuestas.

Este libro trata de explorar cómo se puede atacar estas preguntas acerca del ‘saber qué hacer’ y el ‘saber cómo actuar’. Nuestro objetivo a lo largo del libro será avanzar desde nuestro estado inicial de incógnita y mejorar nuestra posición acerca de estas preguntas. Mi objetivo no es ofrecerles una respuesta prefigurada acerca de esas preguntas, mi respuesta (aunque por supuesto tengo mis propias ideas acerca del asunto), sino guiarlos en su búsqueda de sus respuestas. Hemos de fingir que somos, de alguna manera, interlocutores—que tenemos un diálogo en el cual compartimos ideas y preguntas. No somos los primeros en hacer estas preguntas, y, por lo tanto, examinaremos las rutas que otros ya han atravesado para resolver estos problemas. Sin embargo, más importante que saber cómo otros hayan examinado estos problemas, debemos formar nuestra propia relación con estos problemas, acostumbrarnos a ellos, volvernos familiares con ellos, para poder navegarlos como haríamos con un lugar relativamente familiar, pero que aún puede guardarnos sorpresas. Y si al final del día no hemos podido salir de esta jungla de preguntas, si no hemos obtenido una solución, al menos debemos poder decir que nos hemos acostumbrado un poco a estar perdidos. El progreso en filosofía a veces se ve así.¹

¹Sobre la noción de progreso en filosofía, véase Dellsén et al. (2024).

Más explícitamente: este libro es una introducción a lo que podríamos llamar la filosofía del ‘saber cómo’, o más tradicionalmente, la epistemología del ‘saber cómo’. Esto requiere varias clarificaciones. La epistemología es concebida tradicionalmente como la rama filosófica que trata de la naturaleza y límites del conocimiento o saber. La expresión ‘saber cómo’ refiere a algo que inicialmente podemos caracterizar como una forma de conocimiento que es práctico, ‘saber cómo hacer algo’. La expresión en español es un préstamo un tanto artificial del inglés, donde se utilizan los términos *know-how* y *knowing-how*.

Una nota terminológica. Mientras que en inglés usamos el mismo verbo raíz “to know” para referirnos al conocimiento en todas sus formas, en español empleamos de manera diferencial los términos “saber” y “conocer”.

Compare:

inglés	español	español (alt.)
knows that it is raining	sabe que llueve	conoce que llueve
knows where it is	sabe dónde está	conoce dónde está
knows the answer	sabe la respuesta	conoce la respuesta
knows the plant	conoce la planta	sabe la planta ²
knows Felipe	conoce a Felipe	sabe a Felipe
knows how to solve it	sabe cómo resolverlo	conoce cómo resolverlo

Las entradas bajo la columna **español (alt.)** suenan incorrectas, o al menos peores que las de la columna **español**.

En otros idiomas también se hacen distinciones similares. Por ejemplo, comparen “connaitre” y “savoir” en francés, y “wissen” y “kennen” en alemán.

En tanto esta es una forma de conocimiento del algún tipo (y ya examinaremos las razones por las que podríamos pensar esto), su estudio cae naturalmente bajo la jurisdicción disciplinar de la epistemología. Pero esto es un tanto engañoso, porque las preguntas que aparecen al investigar los problemas relacionados con el saber cómo involucran varias disciplinas: epistemología, ciertamente, pero también metafísica, filosofía del lenguaje,

²Compárese con “sabe *de* la planta”.

filosofía de la mente, filosofía de la acción, lógica filosófica, filosofía del deporte, etc. En este sentido es más apropiado hablar de ‘filosofía del saber cómo’ para referir al conglomerado de preguntas relevantes que mezcla a todas esas disciplinas.³

La naturaleza compleja del tema deja básicamente dos opciones a quien quiera componer una introducción adecuada. Por una parte, podría dirigir la introducción a quienes ya tengan alguna idea de los pilares fundamentales de las disciplinas involucradas. Una introducción de este tipo sería más adecuada para un curso avanzado o un seminario. Por otra, podría preparar la introducción de modo que explique paso a paso todo lo necesario para entender los problemas a medida que los encuentra. Una introducción de este tipo puede emplearse en un curso más básico, o incluso puede ser leída con provecho por personas que no estudien filosofía, pero que estén interesadas. En este caso, adoptaré la segunda estrategia. Para quienes no requieran de tanta explicación y contexto, he organizado los materiales de modo que puedan ser empleados a distintos niveles.

Por otro lado, este libro busca enfatizar la práctica de la filosofía, es decir, la construcción de modelos y argumentos, el análisis de ejemplos y contraejemplos, y la evaluación de experimentos mentales. Por eso, creo que puede ser empleado además como una introducción a la metodología filosófica. No se puede aprender a filosofar, sino mediante hacerse preguntas concretas e intentar responderlas uno mismo. Las preguntas acerca del saber cómo son fascinantes (espero convencerme de ello durante el libro), y ofrecen una excelente oportunidad para ello.⁴

El libro procede en cuatro etapas.

Primero, en el capítulo 2, hacemos algunas observaciones acerca de nuestras ideas cotidianas acerca del saber cómo. El análisis filosófico no parte de cero, sino de lo que observamos acerca de algún asunto que es de cierta importancia. En este capítulo también examinamos algunas cuestiones metodológicas, como el rol de la evidencia y la naturaleza del análisis filosófico.

Luego, entre los capítulos 3 y 5, nos embarcamos en un análisis del debate central en la literatura acerca del saber cómo, la disputa entre los


³En efecto, las preguntas relevantes escapan también de la esfera de lo puramente filosófico; por ejemplo, las ciencias cognitivas, la psicología y las ciencias de la educación tienen bastante que decir acerca del saber cómo. Un tratamiento filosófico adecuado debe tomar nota de esto.

⁴Esto hace que el libro difiera de otros trabajos similares, como el excelente *A Critical Introduction to Knowledge-How* (2018) de J.A. Carter y T. Poston.

así llamados *intelectualistas* y los *anti-intelectualistas*. Lo que divide a estos bandos es su concepción de la naturaleza del saber cómo. Los así llamados intelectualistas proponen que el saber cómo no es *sui generis*, sino que es una forma del conocimiento proposicional – saber *cómo* hacer algo es, a grandes rasgos, saber que se puede hacer de cierta manera. Los anti-intelectualistas rechazan la idea, y a menudo proponen que el saber cómo debe entenderse como algún tipo de habilidad o disposición a actuar de cierta manera. Primero veremos un modelo intelectualista simplificado (capítulo 3), para luego examinar los argumentos clásicos en contra del intelectualismo (capítulo 4), y finalmente seguiremos varias direcciones que el debate ha seguido hasta el día de hoy (capítulo 5).

Tras esto, pasaremos a ocuparnos de preguntas que son de interés para tanto intelectualistas como para anti-intelectualistas, que tienen que ver con las formas que puede tomar el saber cómo. En primer lugar: *¿qué dicen las ciencias cognitivas acerca del saber cómo?* ¿Puede un agente artificial (un robot o una IA) tener saber cómo? (capítulo 6) En el siguiente capítulo examinaremos otra pregunta que puede abordarse desde la filosofía de la mente: *¿qué papel tiene el uso de herramientas en el saber cómo?* ¿Depende el saber cómo de nuestra capacidad para emplear herramientas, y cómo podemos dar sentido a esta idea? (capítulo 7). Y *¿es posible decir que grupos, y no solamente individuos, tienen saber cómo?* ¿Cómo entender el rol del saber cómo en el contexto de nuestra vida en sociedad? (capítulo 8).

Finalmente, examinaremos dos temas de interés más específico. Primero, *¿qué clase de impedimentos puede tener nuestro saber cómo?* ¿Podemos vernos coartados injustamente en nuestro saber cómo? Así como saber cómo hacer algo puede ser valioso, ¿puede haber vicios relacionados con el saber cómo? (capítulo 9). Finalmente, *¿cómo podemos evaluar el rol del saber cómo en una tradición filosófica distinta?* Las discusiones tradicionales acerca del saber cómo asumen que la naturaleza del saber cómo es indiferente a la cultura en la que lo evaluemos. Para examinar críticamente esa presuposición, exploraremos la concepción mapuche del conocimiento práctico (capítulo 10).

Durante el transcurso de cada capítulo presentaré una serie de preguntas que pueden servir para pensar más en detalle los problemas tratados, y al final del libro hay un capítulo con esbozos de respuestas para algunas de estas preguntas (cuando doy respuestas a esas preguntas, lo indico con el símbolo ; en la versión en PDF estos son hipervínculos en el documento, para tener fácil acceso a las respuestas).

Las preguntas van a aparecer en este formato.



Como es usual, el libro termina con una lista de referencias. Además de las referencias en el texto, he añadido referencias a otros trabajos relevantes.⁵ Cuando cito textos en inglés, he ofrecido mis propias traducciones, pero en la lista de referencias he añadido información sobre traducciones al español cuando hay disponibles.

Aunque asumo que el lector tiene alguna familiaridad con la lógica formal, incluyo como apéndice un resumen de lo mínimo de lógica que empleamos.

⁵En la edición en PDF, las fuentes BibTeX de la bibliografía se han incluido como adjuntos.

2. Enfrentando la imagen manifiesta

En este capítulo vamos a comenzar nuestra exploración del problema del saber cómo, esbozado en el capítulo anterior, desde la perspectiva de ciertas ideas preconcebidas que podríamos tener acerca del saber cómo—para emplear una expresión del filósofo Wilfrid Sellars, nuestra ‘imagen manifiesta’ acerca del saber cómo.⁶ Estas ideas sirven como datos para la elaboración de teorías más robustas, y daremos un breve repaso de los principales problemas que esto conlleva, las principales maneras en que podemos lidiar con ellos, y las limitaciones inherentes a estas metodologías. En el resto de este libro veremos como lidiar con esto más concretamente; por ahora nos limitaremos a la generalidad.

2.1. Un montón de perogrulladas

Comenzamos, entonces, nuestra investigación observando las cosas más elementales que podemos decir acerca del saber cómo desde nuestra perspectiva cotidiana.

En primer lugar, observamos que la vida humana está marcada por la acción—que las personas actúan. Que la acción está a menudo (si no

⁶Wilfrid Sellars (1912-1989) fue un filósofo norteamericano. En su ensayo ‘La Filosofía y la Imagen Científica del Hombre’ (1962), introduce una distinción entre la imagen manifiesta y la imagen científica del lugar del ser humano en el cosmos. Según Sellars, el objetivo de la filosofía es ‘entender cómo las cosas, en el sentido más amplio posible del término, se conectan unas con otras (hang together), en el sentido más amplio posible del término’. Sellars observa que es necesario que la filosofía resuelva la tensión que existe entre las maneras ordinarias, cotidianas, de entender al mundo (la ‘imagen manifiesta’) y las maneras científicas de entender el mundo. Ambas imágenes del mundo coexisten y pretenden ser completas, y es menester de la filosofía unificarlas en una visión armoniosa, lo que llama una visión estereoscópica.

siempre) guiada por propósitos o fines. Que la acción puede o no alcanzar esos fines. Que se puede llegar a un fin mediante varias acciones. Que la misma acción se puede realizar de distintas maneras. Que podemos tener control sobre nuestras acciones, porque podemos tener control sobre los fines y los medios para alcanzar esos fines.

De una persona que tiene control sobre sus acciones, decimos que sabe cómo actuar. De una persona que es competente en realizar una acción, decimos que sabe cómo hacerla. Es valioso saber cómo realizar una acción cuya realización es valiosa—saber cómo fabricar una herramienta puede ser valioso porque tener una herramienta útil puede ser valioso.

Saber cómo actuar parece depender de que sepamos también hechos relevantes acerca de lo que esas acciones requieren. Saber cómo cocinar requiere que sepamos cuáles son los ingredientes adecuados, dónde podemos conseguirlos, y cómo emplearlos. Sin embargo, saber muchas cosas no nos ayuda por sí solo a ser competentes en realizar esas acciones: necesitamos practicar. Mediante la práctica, obtenemos más información acerca de las acciones que realizamos y cómo pueden hacerse, y mejoramos nuestra habilidad para hacerlas. Nuestras habilidades son algo que ejercitamos y que podemos mejorar, mantener, y en algunos casos, también perder.

2.2. Una red de conceptos y una red de fenómenos

Las afirmaciones que acabo de hacer, estas perogrulladas acerca de la acción, el saber cómo, etc., expresan enunciados generales sobre una serie de fenómenos. Es probable que la mayoría de nosotros asienta a ellas porque las cree correctas. ¿Cómo las aprendimos, sin embargo? Básicamente, hay dos opciones:

1. Las aprendimos mediante el testimonio de otras personas que nos dijeron que eran ciertas, en quienes confiamos,
2. Las aprendimos mediante una inducción a partir de una serie de observaciones: notamos en una serie de casos que algo que tenía una propiedad tenía otra propiedad, hicimos una correlación, y formulamos un enunciado que expresa que esa correlación es un patrón con cierto nivel de generalidad.

En ambos casos es posible que, una vez que nos hayan informado acerca de estos asuntos o que hayamos hecho las generalizaciones relevantes, podamos obtener más generalizaciones mediante inferencias. Esto es posible porque estas perogrulladas (así como en general sucede con cualquier conjunto de enunciados que habla sobre un tema o una serie de temas que están

conectados) cumplen la función de establecer una estructura o andamiaje que permite vincular una serie de ideas y conceptos—la estructura en su totalidad nos da una imagen de esas ideas y conceptos. Esta estructura es lo que llamamos un marco conceptual. Uno podría decir que un marco conceptual constituye, si bien no una teoría sobre el saber cómo, algo suficientemente similar a una—es un cuerpo de enunciados a partir de los cuales podemos inferir ciertas cosas. Por ejemplo, podemos inferir que si tengo control sobre la manera en que conduzco, sé como manejar—este es un caso especial de la idea de que de una persona que tiene control sobre sus acciones decimos que sabe actuar. Obviamente, esto necesita precisarse más: parece ser que solo en ciertos casos (por ejemplo, si tengo cierto tipo de control, y no cualquier tipo de control) puedo decir que sé manejar. Puede ser que además de tener cierto tipo de control, algo más sea necesario. Quizás estas ideas todavía pertenezcan a la imagen ordinaria que tenemos acerca de saber cómo actuar y de control.



¿Por qué no decimos que la imagen manifiesta del saber cómo es una teoría?



En todo caso, si hacemos la asunción de que esta ‘imagen manifiesta’ funciona como una teoría, la siguiente pregunta que debemos hacernos es si puede construirse una teoría más robusta sobre esa base. El ejemplo que acabamos de considerar muestra que es fácil entrar en problemas: una vez que empezamos a tratar de ser más precisos respecto a nuestras opiniones ordinarias, se vuelve claro que además tenemos que tener claridad acerca de los conceptos auxiliares a los que acudimos (en nuestro ejemplo, tendríamos que clarificar que tipos de control podemos tener sobre nuestras acciones, entre otras cosas).

El hecho que este proceso de construcción consista en la revisión de redes de conceptos y enunciados, ¿significa que, al final del día, este tipo de investigaciones son acerca de esos conceptos en vez de acerca de los fenómenos mismos? La pregunta misma sugiere que estamos frente a dilema, pero en realidad la situación es más compleja y admite de soluciones más sutiles. En ciertos casos, ciertamente, la investigación filosófica consiste en el análisis cuidadoso de las maneras que tenemos o que podemos tener de concebir. En otros, sin embargo, lo que nos interesa realmente es cómo son las cosas en realidad. Cuando decimos que tratamos de entender el saber cómo, la manera en que tener cierto tipo de conocimiento es importante para nuestro comportamiento y éxito prácticos, nuestra preocupación no es solamente cómo pensamos acerca del saber cómo, sino con el fenómeno

mismo. Operamos bajo la asunción de que el estudio de nuestras concepciones acerca del fenómeno puedan servir como un elemento mediador para poder investigar los fenómenos mismos, aunque al final del día no podamos decir que nuestra red de conceptos acerca de estos calcen exactamente con la estructura de estos fenómenos.

2.3. Descripciones y explicaciones

Es importante observar que la imagen manifiesta incluye enunciados descriptivos y explicativos. Nuevamente, esto es típico de la manera en que funciona de una teoría: usar una teoría debería permitirnos, por un lado, describir adecuadamente los fenómenos de interés, y por otro, explicar las características y patrones de esos fenómenos. Por ejemplo, que valoremos el saber cómo es parte del contenido descriptivo de la imagen manifiesta.⁷ Pero esta no se detiene ahí, y parece ofrecer además una explicación de por qué los valoramos: porque valoramos los resultados de nuestras acciones, y tener saber cómo es instrumental para obtener esos resultados.

La distinción entre descripciones y explicaciones es importante cuando evaluamos distintas teorías. Supongamos que tenemos la intuición de que en un cierto caso X, alguien no sabe cómo hacer algo (por ejemplo, podríamos pensar, de una persona que a menudo no logra cocinar un plato, que no sabe cómo cocinarlo). Si nos preguntamos por qué no tiene saber cómo, podríamos decir que tal persona no sabe cómo cocinar ese plato porque solo en ciertas circunstancias sus creencias son verdaderas acerca de si la manera de actuar que ellos asocian con cocinar un plato es realmente una manera de cocinarlo (en otras palabras, sus creencias son solo accidentalmente exitosas en algunos casos). El par <observación, explicación> que tenemos aquí es parte de una teoría sobre el saber cómo. Pero podría haber explicaciones alternativas: por ejemplo, podría ser que el problema es que la persona no ha integrado adecuadamente la información que posee, de modo que no siempre puede hacer uso de ella adecuadamente. En este caso, la misma observación queda emparejada con una explicación diferente; las teorías tienen en este respecto el mismo contenido descriptivo, pero distinto contenido explicativo. Para decidir entre una y otra es necesario evaluar cuál es mejor en términos explicativos. Y para evaluar eso, necesitamos apelar

⁷Que parte de las descripciones de la imagen manifiesta acerca del saber cómo incorporen valoraciones sugiere que además deberíamos considerar una dimensión normativa como un componente adicional y esencial de la imagen manifiesta. El vínculo entre las maneras en que describimos el saber cómo y estas cuestiones normativas va a ser uno de los focos de discusión que nos va a interesar explorar en lo que sigue.

a distintos criterios: ¿se ajustan las explicaciones a las observaciones?, ¿son simples o complejas?, ¿cubren más o menos casos?, ¿qué consecuencias tienen si las aplicamos en otros casos, y son igualmente buenas en esos casos?, etc.

A veces se confunde entre el contenido descriptivo de una teoría y su contenido explicativo, y en efecto en muchos casos estos no son enteramente independientes. En muchos casos, las teorías que comparamos no tienen un contenido descriptivo idéntico, sino que son distintas tanto descriptiva como explicativamente. Por ejemplo, respecto al caso anterior, alguien podría formular la hipótesis de que en ese caso el problema es que el sujeto no tiene una competencia robusta, independiente de si tiene información acerca de cómo cocinar ese plato o no. En este caso, la teoría no solo ofrece una explicación distinta del fenómeno, sino que también ofrece una descripción distinta (en términos de competencias en vez de en términos de conocimiento). Para decidir entre una u otra descripción del fenómeno, es necesario apelar al valor de las explicaciones que estas descripciones hacen posibles.⁸

El juego entre estas dos dimensiones puede tomar múltiples variantes. Por ejemplo, a menudo las teorías describen los fenómenos imperfectamente; una teoría alternativa que describa los fenómenos de una manera más precisa puede permitir la formulación de explicaciones que sean mejores en algunos aspectos: por ejemplo, al introducir una variable que no esté presente en la teoría anterior, una teoría nueva podría explicar sutiles diferencias entre fenómenos que la teoría antigua explicaba de manera uniforme. En otros casos, una teoría que permite dar descripciones más simples podría dar pie a mejores explicaciones porque estas también resultarían ser más simples. O podría ser que el valor explicativo de una hipótesis sugiera que debemos además adoptar la descripción de los fenómenos que subyace esa hipótesis, aunque no se haya observado el fenómeno en esos términos directamente.

Sea como sea, la construcción de una teoría más robusta sobre el saber cómo requiere que seamos capaces de determinar qué es adecuado en el contenido descriptivo y explicativo de la imagen manifiesta, con lo que

⁸A menudo no es posible comparar la descripción que una teoría da de un fenómeno con una descripción independiente, por lo que no es posible evaluarla de forma directa. Aquí nos interesa un caso un poco más complicado: por un lado, tenemos una descripción independiente del saber cómo, la de la imagen manifiesta, y por el otro, tenemos varias posibles descripciones teóricas del saber cómo. Qué tan buenas sean esas descripciones puede evaluarse al menos en parte en términos de si reflejan adecuadamente la descripción de la imagen manifiesta.

podremos entonces contrastar el contenido descriptivo y explicativo de las teorías que construyamos para dar cuenta de esos mismos fenómenos.

2.4. La idea de análisis

Tanto para producir buenas descripciones de los fenómenos como para proveer de explicaciones para ellos, es necesario clarificar los conceptos que empleamos. Hay varias maneras de proceder con la tarea de elucidación conceptual.

Quizás la manera más clásica es proceder buscando las condiciones tanto necesarias como suficientes para que algo satisfaga un concepto—o en otras palabras, buscando su definición.

El así llamado *método de casos* consiste en identificar casos paradigmáticos de la aplicación de un concepto (casos que pre-teoréticamente aceptamos como ejemplos de cómo usar el concepto), y examinar qué se requiere para que podamos vindicar nuestros juicios acerca de esos casos. Proveer de las condiciones en que esos juicios son verdaderos es proveer un análisis de estos conceptos.

La justificación de esta metodología es lógica.⁹ Esquemáticamente, ‘si X , entonces Y ’ se formaliza como $X \rightarrow Y$.

Si $X \rightarrow Y$ es verdadero, decimos que X es una condición *suficiente* para Y (la intuición es que es suficiente que X se dé para que Y se dé), y Y es una condición *necesaria* para X (la intuición es que dado que es suficiente que X se dé para que Y se dé, si Y no se diera, entonces X no se daría – por tanto, Y es necesario para X).

Si además $Y \rightarrow X$ (es decir, si además Y es una condición suficiente para X y X es una condición necesaria para Y), se satisface el bicondicional $X \leftrightarrow Y$, que permite que substituyamos X e Y entre sí (la intuición es que X e Y representan las mismas condiciones). En este caso decimos que Y es una condición *necesaria y suficiente* para X .

Cuando Y es más fácilmente comprensible o más básico que X , decimos que X queda *definido* en términos de Y .

En general, en vez de definir una condición para la aplicación de un concepto en términos de la aplicación de un otro concepto, lo haremos en términos de un conjunto de condiciones (A, B, C, \dots). Cada una de estas condiciones serán *separadamente necesarias pero en conjunto suficientes* para la satisfacción de la condición que estamos analizando.

⁹Para un repaso de lógica elemental, véase el Apéndice A.

Si al aceptar un análisis como una definición reconocemos que dos condiciones son equivalentes, ¿cómo es posible que esto sea informativo? A esto se lo llama la *paradoja del análisis*: pareciera que un análisis no puede ser al mismo tiempo informativo y correcto. Supongamos que estamos analizando el concepto de ser bueno, y proponemos que ser bueno es ser F, donde F vale por la condición propuesta como análisis. Si preguntamos “¿es ser F ser bueno?”, y “ser F” significa lo mismo que “ser bueno”, ¿no es lo mismo que preguntar si ser F es ser F?. Una posible respuesta es que el paso inferencial entre el concepto de ser bueno y el concepto de ser F puede ser desconocido incluso si los conceptos representan las mismas condiciones.

El método de casos opera mediante el testeo de posibles contraejemplos. Un análisis de la forma $X \leftrightarrow A, B, C$ es falso en dos condiciones:

- X es verdadero, pero $A, B, C...$ en conjunto no son verdaderos,
- X es falso, pero $A, B, C...$ son verdaderos

En el primer caso decimos que $A, B, C...$ no son necesarios para la satisfacción de X , y en el segundo caso, que $A, B, C...$ no son suficientes. Si cualquiera de estas condiciones falla, el análisis es inadecuado. Para corregir la insuficiencia hay que introducir condiciones adicionales. Para corregir la falta de necesidad a menudo hay que restringir las condiciones.

A menudo, además, se asume que la verdad de un análisis es necesaria. En esos casos, para dar un contraejemplo no es necesario que demos un contraejemplo real, sino que basta con que mostremos que es *posible* que el análisis sea falso.¹⁰ La asunción aquí es que la lógica de la necesidad y la posibilidad obedece el principio de Dualidad

$$\Box p \rightarrow \neg \Diamond \neg p$$

Por contraposición,

$$\Diamond \neg p \rightarrow \neg \Box p$$

Entonces, si una teoría T implica $\Box p$, si encontramos un contraejemplo contrafáctico que valide $\Diamond \neg p$, tenemos que la teoría es falsa:

¹⁰Si el análisis no se presenta como una condición necesaria, mostrar que tiene un contraejemplo contrafáctico (i.e., meramente posible) es inefectivo. Si alguien defiende que la justicia de hecho consiste en A, B, y C, decir que si las cosas fueran muy distintas a como en realidad son podría haber justicia sin C, no mostraría que la justicia no consiste de hecho en A, B, y C, sólo que el hecho de que consista en A, B y C es contingente.

- 1) $T \rightarrow \Box p$ (premisa)
- 2) $\Diamond \neg p$ (premisa)
- 3) $\neg \Box p$ (2, Dualidad, contraposición)
- 4) $\neg T$ (3, 1, contraposición)

Del mismo modo, si una teoría implica que algo es imposible, mostrar que es posible derrota la teoría.

En el diálogo *El Político*, Platón emplea el método de división y sugiere que el ser humano es un animal bípedo sin plumas: «... debimos haber comenzado por dividir los animales terrestres entre bípedos y cuadrúpedos; y ya que aquellos con alas, y solamente ellos, caen bajo la misma clase que la del ser humano, deberíamos dividir a los bípedos entre los que tienen plumas y aquellos que no las tienen» (266e). Diógenes Laertio cuenta la historia de cómo Diógenes visitó a Platón, llevándole un pollo desplumado, y que le dijo que ahí tenía al ser humano. Diógenes dice que como resultado se añadió a la definición que el ser humano tenía uñas anchas. ¿Son estas buenas definiciones? ¿Aparte de ser correcta, hay otros requisitos que una definición debiera cumplir idealmente?



Tomemos por ejemplo el concepto de conocimiento. ¿Qué es el conocimiento? ¿Cómo usamos el concepto? El caso paradigmático de uso del concepto de conocimiento es aquel en que atribuimos conocimiento a alguien—el caso en que decimos ‘ella lo sabe’, ‘él sabe la respuesta’, etc. ¿En qué condiciones es verdadero un enunciado de este tipo? Ha habido muchos intentos filosóficos de dar una respuesta a esta pregunta. La propuesta más famosa es la de la teoría JTB (por *Justified True Belief*, creencia verdadera justificada). Según esta propuesta, alguien sabe algo si y solo si lo cree, lo que cree es verdadero, y tiene justificación para creerlo:

JTB un sujeto S sabe que p si y solo si:

- 1) p es verdadero,
- 2) S cree que p ,
- 3) S está justificado en creer que p

En muchos casos, esto parece ser satisfactorio: miro por mi ventana y veo el atardecer rojo. Sé que lo que veo es rojo: creo que lo es, es verdadero que lo es y tengo una justificación para creerlo (puedo en general tomar mi experiencia perceptual como una fuente confiable de conocimiento y estoy

Una clarificación terminológica: La noción de “creencia” que usamos aquí no tiene la connotación de “convicción religiosa” que la palabra tiene a veces en su uso en el español. Cuando decimos que alguien cree algo, simplemente decimos que lo acepta o asiente a ello de alguna manera, con alguna convicción.

en una situación normal donde puedo descontar que esté alucinando o que me equivoque).

Como Edmund Gettier observó en un ensayo en 1963, el análisis tiene contraejemplos. Una manera de presentar estos contraejemplos es en la forma de lo que podemos llamar *experimentos mentales*, casos imaginarios que nos fuerzan a considerar ciertas posibilidades. Imaginen el siguiente caso, que es uno de los ejemplos originales de Gettier:

Smith Smith cree, basado en buen evidencia, que su compañero de trabajo Jones recibirá una promoción, y que Jones tiene diez monedas en su bolsillo. Por tanto, razona (válidamente) que la persona que recibirá la promoción tiene diez monedas en su bolsillo. Ahora bien, resulta que no es Jones quien recibirá la promoción, sino Smith mismo. Y resulta que Smith también tiene diez monedas en su bolsillo. Entonces, Smith cree que la persona que recibirá la promoción tiene diez monedas en su bolsillo, es verdad que la persona que recibirá la promoción tiene diez monedas en su bolsillo, y Smith tiene justificación para creerlo.

Parece ser que algo está mal con decir que Smith sabe que la persona que recibirá la promoción tiene diez monedas en su bolsillo. Smith satisface las condiciones del análisis JTB (tiene una creencia verdadera y justificada), pero esto no basta para que tenga conocimiento.



¿Qué piensan del contraejemplo de Gettier? ¿Se les ocurren otros contraejemplos?



Consideremos un caso similar, quizás un poco más sencillo. Imaginen que un miembro de su familia está en el hospital, y que tienen el plan de ir a visitarlo al día siguiente. Normalmente, eso basta para que puedan decir con cierto grado de seguridad que sucederá lo que planean, de modo que creen que van a estar en el hospital el día siguiente. Sin embargo, resulta que cuando salgan a la calle, tendrán un accidente que los va a dejar hospitalizados y que va a impedir que visiten a su familiar. Su creencia de que van a estar en el hospital al día siguiente es verdadera y está justificada.

Sin embargo, pareciera que no saben que van a estar en el hospital al día siguiente. Y si nos preguntaran, al día siguiente, si sabíamos que íbamos a estar en el hospital, es probable que digamos que no, sino que meramente pensábamos o creíamos que íbamos a estar en el hospital.

Si aceptamos los juicios de Gettier sobre casos como esos, tenemos que aceptar que alguien tenga una creencia verdadera justificada no es suficiente para que tenga conocimiento—o al menos, esa es la lección que la mayoría de los filósofos ha extraído del problema presentado por Gettier.

La observación de Gettier dio pie a una verdadera industria de producir análisis revisados y nuevos contraejemplos.¹¹ En el caso del concepto de conocimiento, se ha llegado a proponer que el concepto de conocimiento es inanalizable y básico/primitivo. Por ejemplo, Linda Zagzebski (1994) argumenta en contra de la definibilidad del concepto de conocimiento, y Williamson (2000) ofrece una reconcepción de la epistemología basada en tomar el concepto de conocimiento como una noción primitiva. En modelos como esos uno podría sugerir, por ejemplo, que el concepto de creencia se explica en términos del concepto de conocimiento y no al revés. Esta estrategia no implica un rechazo de la idea clásica de análisis, pero nos muestra que no es siempre obvio cómo proceder.

En todo caso, a menudo se critica al modelo clásico de análisis por no tener un buen récord de éxitos. Algunos filósofos han ofrecido interesantes ideas sobre por qué. Wittgenstein (1953) cuestiona la asunción de que siempre es posible dar un conjunto de condiciones que indique que es común a todas las cosas de un determinado tipo. Wittgenstein nos hace examinar la pregunta de si hay algo común a todos los juegos:

Considera, por ejemplo, las actividades que llamamos ‘juegos’. Me refiero a los juegos de mesa, juegos de cartas, juegos de pelota, juegos atléticos, etc. ¿Qué tienen en común? – No digas: “*Tienen* que tener algo en común, de otro modo no serían llamados ‘juegos’” – en cambio, *atiende y observa* si hay algo que todos tienen en común. – Pues si los observas, no verás algo común a *todos* ellos, sino semejanzas, afinidades, y en efecto varios tipos de estas. (66)

Podemos tomar la exhortación de Wittgenstein a ‘atender y observar’ en dos sentidos. Por una parte, podemos tomarla como una propuesta de examinar caso a caso si los conceptos de interés tienen un análisis. Por otra, podemos tomarla como una sugerencia retórica de que cada vez que te pongas a

¹¹Shope (1983) da una vista panorámica a las propuestas de análisis del concepto de conocimiento desde el paper de Gettier hasta el inicio de los años 1980.

observar verás que no hay nada común a todos los casos que caen bajo un concepto—en este caso, no es necesario observar salvo para confirmar la tesis anti-definicional. Ciertamente, la primera opción es encomendable y la segunda repudiable. Bernard Suits (1978) sugiere que Wittgenstein mismo no ha hecho el intento de observar seriamente; de otro modo habría notado que si es posible dar una definición de lo que es un juego (Suits define jugar como ‘el intento voluntario de superar obstáculos innecesarios’ (41) – el lector puede formar su propia opinión acerca de si esta definición es adecuada).

Otro argumento es el de Waismann (1945): los conceptos en general tiene una textura abierta (es posible decir que ciertos objetos que nada determina ni si caen bajo el concepto ni que no caen bajo él). Por tanto, no es posible decidir en base al uso previo del concepto si sigue aplicando en usos nuevos, y en consecuencia, ningún análisis puede capturar todo lo que podríamos querer decir de un concepto. Un problema relacionado es el que presentan los conceptos *vagos*, que no tienen límites precisos. ¿Cuándo es *verdoso* un tono? ¿Existe un límite preciso entre lo que es *verdoso* y lo que no es *verdoso*? En casos como estos no parece que podamos identificar un conjunto de condiciones necesarias y suficientes para que algo caiga bajo el concepto.

A pesar de las dificultades con el análisis clásico, esto no significa que el tipo de elucidación que entrega no tenga ningún valor. Un modelo alternativo de análisis consiste en tomar las propuestas de análisis como una manera de ubicar el rol de los conceptos en juego. Este modelo de análisis se asemeja a los métodos de triangulación, en que se emplea información acerca de la ubicación de un conjunto de puntos para determinar o aproximar la posición de un punto distinto a estos. En este sentido, un análisis clásico puede ser tomado como un conjunto de condiciones casi necesarias y/o casi suficientes, que en vez de determinar una ubicación exacta para el concepto, apunta al área donde podemos encontrarlo. Mientras más puntos/conceptos conozcamos, mejor situados estaremos para dar con la posición de nuestro objetivo. Lo que importa en este caso es que tenemos una idea más precisa de cómo opera el concepto en distintos tipos de casos—tenemos un modelo del fenómeno.¹² En el caso límite, la construcción de un modelo de este tipo puede entregarnos una estimación arbitrariamente precisa de las condiciones en las que el concepto queda satisfecho.

¹²Williamson (2017) explora la importancia del uso de modelos en filosofía.

¿Tenemos que creer en la verdad literal de un análisis para que sea útil?



2.5. ¿Conservar o revisar?

Una vez que hemos identificado las asunciones ordinarias acerca del concepto que nos interesa, debemos decidir qué vamos a hacer con ellas.

Una posibilidad es que tomemos estas asunciones como puntos fijos que tenemos que conservar, en la medida en que sea posible, como parte de nuestra teoría. Supongamos que de acuerdo a nuestras asunciones ordinarias, en tal o cual situación, tal o cual sujeto sabe cómo hacer algo—por ejemplo, que el mejor ajedrecista del mundo sabe cómo jugar ajedrez. No parece que este veredicto pueda rechazarse: sea cual sea nuestra teoría acerca del saber cómo, esto es algo que la teoría debería poder vindicar. Cuando partimos desde ciertas ideas preconcebidas, siempre habrá un número de estas que presumiblemente no podría ni debería abandonarse. Estos elementos fijos son importantes porque sirven para calibrar el desarrollo de las teorías que construimos. Supón que introduces una idea nueva a tu teoría sobre X y que esta comienza a estar en conflicto con las ideas preconcebidas acerca de X. En este caso es necesario tomar una decisión: o bien rechazas las ideas preconcebidas (y mantienes la idea nueva), o bien minimizas la importancia de las ideas preconcebidas, o bien minimizas el impacto de la idea nueva, o bien mantienes las ideas preconcebidas (y rechazas la idea nueva). Esto dependerá de la promesa que tenga la idea novedosa, pero uno podría decir que como actitud por defecto, deberíamos ser conservadores respecto a modificar nuestras ideas preconcebidas.

Pero, ¿por qué? Una razón es que las ideas preconcebidas tienen a menudo un rol definicional: son las ideas iniciales que tenemos acerca de cómo son las cosas con respecto al tema que nos interesa. En este sentido nos ayudan a identificar y determinar cuál es el fenómeno. Si abandonamos todas las ideas preconcebidas acerca del saber como, por ejemplo, ¿cómo podríamos apresar el fenómeno? En efecto, podríamos tener que recomponer esas mismas ideas preconcebidas.

¿Deberíamos realmente tomar la postura conservadora acerca de las ideas preconcebidas como la postura por defecto?



Aun así, existe la posibilidad de revisar las ideas preconcebidas que tengamos acerca del fenómeno de interés, y volver a sopesar la importancia de estas en vistas a las revisiones que hagamos. Una razón para querer hacer esto es que se estime que el poder explicativo de las ideas preconcebidas puede ser débil, o que las consecuencias de estas están en conflicto con otros compromisos que creamos más importantes aún. Como ejemplo de lo primero: la idea de que la mente requiere de consciencia es algo que quizás podríamos llamar parte de una teoría ordinaria de la mente y, sin embargo, tomar a la consciencia como requisito de lo mental impide que se pueda explicar satisfactoriamente toda una clase de fenómenos. La hipótesis de que hay estados mentales inconscientes tiene un poder explicativo mayor que la hipótesis de que no los hay. Por lo tanto, nuestras teorías psicológicas más robustas abandonan este principio de la teoría ordinaria de la mente. El problema aplica también al caso del saber cómo: ¿puede alguien saber cómo hacer algo sin tener consciencia de que lo sabe? ¿Qué veredicto dan nuestras ideas preconcebidas, y qué veredicto debería dar una teoría robusta acerca del saber cómo? Por ahora, lo importante es observar que estos veredictos puede diferir.

2.6. Sobre la construcción y uso de modelos filosóficos

Antes dije que si bien las metodologías de análisis conceptual pueden tener limitaciones, no obstante son útiles para la construcción de lo que llamé *modelos filosóficos*. Pero, ¿en qué consisten estos modelos?

Para comenzar a dar una respuesta, observemos el caso de un modelo científico concreto. A finales de los años 1940, el actor y productor de teatro John Reber propuso un plan para transformar la embocadura del río Sacramento en la Bahía de San Francisco, construyendo varias represas y canales. Para evaluar el plan, la U.S. Army Corps of Engineers construyó un modelo a escala de la bahía y sus alrededores, con un sistema hidráulico para simular las mareas, la corriente del río y la barrera de salinidad que hay entre el agua dulce del río y el agua salada que proviene del Océano Pacífico. El uso de este modelo permitió predecir que el plan de Reber no era viable.¹³ El modelo no es una representación exacta de la bahía de San Francisco, pero sí representa una serie de aspectos de ella, que son relevantes para la evaluación de un plan como el de Reber. Si no tuviera una manera de simular las mareas, por ejemplo, no sería adecuado. Lo importante es que el modelo tiene una *estructura* común con la bahía, y es

¹³Weisberg (2013) examina este caso más en detalle.

eso lo que permite que el modelo funcione. Si bien esa estructura es algo que los diseñadores del modelo insertaron en este, los resultados que se pudo obtener de su aplicación pueden ser sorprendentes. Es decir, si bien sabemos ciertas verdades acerca del modelo, no sabemos de qué manera se va a comportar cuando alteramos ciertos elementos de este (por ejemplo, si se construye una barrera en el cauce del río). El modelo nos permite ver cómo se comportaría la estructura del fenómeno que nos interesa sin tener que intervenir el fenómeno.

Del mismo modo, un modelo filosófico debe al menos representar ciertos aspectos importantes acerca de los fenómenos que simulan. Como el modelo de la bahía, a menudo simplifican una serie de aspectos de los fenómenos, mediante una serie de idealizaciones. Lo importante es que lo hacen de una manera predecible. Por lo general, cuando notamos que un modelo omite un aspecto relevante de los fenómenos que estamos investigando, podemos ajustarlo.

Por ejemplo, en epistemología formal a menudo se hace la asunción de que los conceptos como el de conocimiento funcionan como lo que se llama *operadores intensionales*. Esta asunción permite que el concepto de conocimiento se pueda modelar de varias maneras.

Un operador intensional representa una función que (1) toma como argumento una proposición y forma otra proposición (como lo hacen operadores como el de negación, que toma una proposición (p) y genera una proposición nueva ($\neg p$)), tal que (2) el valor de verdad de la proposición final no depende tan solo del valor de la proposición en el mundo actual (a diferencia del caso de la negación). Un ejemplo de un operador de este tipo es el de “es posible que” (\Diamond). Supongamos que tenemos la proposición p de que los seres humanos tienen alas. Esta proposición es falsa en el mundo actual, porque los seres humanos de hecho no tienen alas. Sin embargo, quizás es posible que los seres humanos tengan alas, si es que hay una manera en que pudieran tenerlas (por así decirlo, si hay un mundo posible en que hay seres humanos con alas). $\Diamond p$ es verdadero porque es posible que p sea verdadero en un mundo que no es el actual. Conversamente, que algo sea necesario (\Box) también es una condición intensional. Algo puede ser verdadero en el mundo actual sin ser necesario. Yo tengo solo un tío, pero podría no haberlo tenido, o podría haber tenido más tíos.

Una manera en que podríamos decir que el concepto de conocimiento es intensional es que para que conozcamos una proposición p no basta con que la creamos en el mundo actual. Tenemos que creerla en todos los mundos posibles que son compatibles con nuestra evidencia (la idea es que esto está explicado porque nuestra creencia satisface las condiciones necesarias

para que cuente como conocimiento).¹⁴ Haciendo esta asunción, podemos construir modelos de situaciones que validen o refuten ciertas asunciones sobre el conocimiento. Por ejemplo, podríamos creer que hay proposiciones verdaderas que ignoramos, pero que todas las proposiciones verdaderas son cognoscibles (es decir, que pueden conocerse). Un argumento famoso muestra que esta asunción es incompatible con otras asunciones sobre el conocimiento (a saber, que conocer una proposición implica que es verdadera, y que conocer una conjunción implica conocer los conjuntos de esa conjunción): se puede mostrar que dadas todas esas asunciones en conjunto, no solamente todas las proposiciones son cognoscibles, sino que todas son de hecho conocidas. Esto se lo conoce como la *paradoja de la cognoscibilidad de Fitch* (véase el apartado). Este argumento muestra que ciertas maneras de modelar el conocimiento no funcionan, y una respuesta a esta dificultad es que deben construirse mejores modelos o teorías sobre el conocimiento.

Los experimentos mentales, como el que vimos antes de Gettier, constituyen otro tipo importante de modelo en filosofía. Un experimento mental es un modelo de un fenómeno en el sentido de que es una descripción simplificada de algo que podría pasar, que nos permite apreciar ciertos aspectos importantes acerca del fenómeno. Es importante apreciar que a menudo vale la pena ajustar ciertos parámetros en los experimentos mentales, para ver cómo cambian nuestros diagnósticos de los casos. Por ejemplo, en el experimento mental de Gettier, Smith tiene justificación para creer una serie de cosas sobre Jones. ¿Qué pasaría si no tuviera esa justificación? Podemos simplemente examinar qué consecuencias se siguen de ese ajuste al experimento mental.¹⁵ Un caso en que es más obvio qué podríamos obtener mediante los ajustes que podríamos hacer a un experimento son las innumerables variaciones al experimento mental del Trolley:

Trolley La línea del tren bifurca en dos ramas. En una, hay una persona atada a los rieles, y en la otra hay 5 personas atadas a los rieles. Hay una palanca que fija por qué rama de la línea seguirá el tren. El tren está llegando a la bifurcación. Si no mueves la palanca, el tren arrollará a

¹⁴Otro criterio para clasificar a un operador como intensional es que cree un contexto donde no se pueda sustituir ciertas expresiones extensionalmente equivalentes (i.e., que refieran a lo mismo). El conocimiento es intensional en este sentido también: puedo saber que Clark Kent trabaja en el *Daily Planet*, sin saber que Superman trabaja en el *Daily Planet*, aunque “Clark Kent” y “Superman” refieran a la misma persona.

¹⁵En *Intuition Pumps and Other Tools for Thinking* (2014), Daniel Dennett sugiere que lo más característico de los experimentos mentales (Dennett les llama «bombas de intuiciones») es que son ajustables en relación a distintos aspectos, lo que permite ver qué relaciones existen entre los componentes del experimento mental.

El argumento que lleva a la paradoja de Fitch es el siguiente. Primero, hay una serie de asunciones sobre el conocimiento, que describen el modelo:

- A) $\forall p(p \rightarrow \Diamond K p)$ *(toda proposición es cognoscible)*
- B) $\exists p(p \wedge \neg K p)$ *(hay proposiciones que son desconocidas)*
- C) $K p \vdash p$ *(el conocimiento es factivo)*
- D) $K(p \wedge q) \vdash K p \wedge K q$ *(si se conoce una conjunción, se conocen sus conjuntos)*

Es obvio que esto no es una teoría completa sobre el conocimiento; la idea es simplemente examinar como esas asunciones interactúan entre sí.

Además, necesitamos un par de principios lógicos usualmente aceptados:

- I) Si $\vdash p$, entonces $\vdash \Box p$
- II) $\Box \neg p \vdash \neg \Diamond p$

Primero, mostramos que no es posible conocer que se ignora algo:

- 1) $K(p \wedge \neg K p)$ *(suposición, se sabe que se desconoce algo)*
- 2) $K p$ *(1, D)*
- 3) $K \neg K p$ *(1, D)*
- 4) $\neg K p$ *(3, C)*
- 5) \perp *(2, 4)*
- 6) $\neg K(p \wedge \neg K p)$ *(1, 5, reductio)*
- 7) $\Box \neg K(p \wedge \neg K p)$ *(6, I)*
- 8) $\neg \Diamond K(p \wedge \neg K p)$ *(7, II)*

Pero esto está en conflicto con nuestras asunciones, pues estas implican que es posible saber que se ignora algo:

- 9) $(p \wedge \neg K p)$ *(instancia de B, hay algo desconocido)*
- 10) $(p \wedge \neg K p) \rightarrow \Diamond K(p \wedge \neg K p)$ *(instancia de A)*
- 11) $\Diamond K(p \wedge \neg K p)$ *(9, 10, modus ponens)*
- 12) \perp *(11, 8)*
- 13) $\neg \exists (p \wedge \neg K p)$ *(B, 12, reductio)*

Lo que es equivalente a que todas las proposiciones verdaderas sean conocidas:

$$\forall p(p \rightarrow K p)$$

¿Cómo creen que podemos evitar la paradoja?



las 5 personas, pero se salvará la persona en la otra rama. Si mueves la palanca, el tren arrollará a esa persona, pero se salvarán las 5 personas. ¿Mueves la palanca o no?¹⁶

Parece plausible que, en vistas a las consecuencias de hacer una u otra cosa, la opción de mover la palanca es preferible. ¿Qué pasaría si cambias la situación? Por ejemplo, qué pasa si en vez de las 5 personas uno de tus familiares está atado a la línea, y en la otra línea hay 10 personas? ¿Mueves o no la palanca? Si decides salvar a tu familiar, 10 personas morirán. ¿Es consistente ese resultado con el criterio que usaste para evaluar el caso original?

2.7. ¿Los conceptos de quién?

Hasta ahora, hemos asumido que podemos comenzar nuestras investigaciones filosóficas simplemente sobre la base de nuestras propias observaciones acerca de la manera en que usamos ciertos conceptos. Hay varios potenciales problemas con esta asunción, y es importante tenerlos en vista.

Primero: ¿hasta qué punto son nuestras ideas preconcebidas representativas de la manera en que se piensa acerca de los temas que nos interesa examinar? ¿No es posible que nuestras ideas sean meras idiosincrasias nuestras?

Quienes hacen filosofía son representantes de distintas clases de individuos. Sería implausible que sus opiniones no estuvieran influenciadas por esto, ya que es el trasfondo de cómo las adquirieron. Supongamos que tomemos como una perogrullada que podemos tener saber cómo sin tener la habilidad de explicar por qué haríamos las cosas de una manera determinada. ¿Es esto una verdad conceptual independiente de los valores e ideas de la sociedad en la que emitimos esta opinión, algo a lo que debería asentir cualquier individuo que tenga el concepto de ‘saber cómo’, o es una opinión que proviene de un trasfondo como ese? El problema es que nuestras opiniones preconcebidas pueden ser criticadas en términos de cuán objetivas son. Si dependen de nuestra perspectiva, ¿en qué sentido representan fielmente a los fenómenos que estamos estudiando?

El problema de la representatividad se vuelve más presente dado que los filósofos son a menudo altamente inusuales en sus opiniones: a menudo tienen creencias que o bien no son intuitivas para quienes no son filósofos, o que simplemente no han sido pensadas por ellos (en ambos casos las opiniones de los filósofos son sorprendentes para quienes no son filósofos).

¹⁶El problema fue planteado por primera vez por Phillipa Foot (1967).

Incluso si tomamos las posiciones promedio de la totalidad de los filósofos, encontraremos que como grupo no son necesariamente representativos del total de la población.¹⁷

Una respuesta al problema es que los filósofos representan, no a los individuos promedio en la realidad, sino la posición del individuo promedio ideal, que tuviera la capacidad de reflexionar sobre sus opiniones sobre el asunto de interés. Donde el individuo promedio real no puede hacer explícitos sus principios, el filósofo sí puede; donde el individuo promedio tiende a no hacer cierta inferencia lógicamente válida, el filósofo siempre la hace; y así.

Supongamos que los filósofos pueden ser representativos, o que sus opiniones representan lo que un individuo tendría que pensar si reflexionara sobre el asunto en cuestión. Todavía hay otro problema: es posible que las ideas preconcebidas y los métodos que tenemos para formar nuestras opiniones al respecto carezcan de justificación suficiente. La respuesta habitual a esta preocupación es que los filósofos son más confiables que el individuo promedio en formar sus opiniones, por hacer mayor uso de métodos reflexivos y racionales. Según esta forma de ver las cosas, los filósofos serían, en cierto sentido, expertos en cuestiones conceptuales. Nótese que esto va más allá de la respuesta al problema de la representatividad. Uno puede ser representante del ideal del sujeto promedio sin ser un experto—excepto en ser un sujeto promedio.¹⁸

Ciertos filósofos han desafiado la idea de que los filósofos son expertos en lidiar con problemas conceptuales. Una línea de ataque en este sentido es que no es razonable adoptar una metodología que se base en el uso de “intuiciones” (que al filósofo le parezca que una idea es verdadera o falsa, o plausible o implausible), pues o bien no existen razones para indicar que estas estén basadas en la evidencia, o si bien pueden estar basadas en algún tipo de evidencia, no son confiables, o están sistemáticamente determinadas por factores culturales que las distorsionan. Por tanto, deberíamos adoptar metodologías que no se basen en las intuiciones. Algunos filósofos (como Herman Cappelen, 2012) han argumentado que los filósofos nunca en realidad han basado su trabajo en intuiciones, pero supongamos que existe alguna manera de sostener la idea de que sí lo hacen. Una posibilidad, la

¹⁷El problema es similar al que Henrich et al. (2010) examinan en el caso de los estudios en psicología, que emplean de manera excesiva datos sobre miembros de sociedades WEIRD (*Western, Educated, Industrialized, Rich, Democratic* – Occidentales, Educadas, Industrializadas, Ricas, Democráticas).

¹⁸Esto asume, por supuesto, la mediocridad del individuo promedio. En una comunidad de expertos en un tema, el individuo promedio (y, por tanto, el individuo promedio ideal) es un experto.

de los ‘filósofos experimentales’, es la de usar metodologías empleadas en psicología y las ciencias sociales para obtener datos robustos sobre qué ideas tiene la población en general acerca de asuntos de relevancia filosófica, no solamente los filósofos. En efecto, como veremos después, el problema del saber cómo ha sido examinado también desde la perspectiva de la filosofía experimental. Para evaluar estas contribuciones debemos primero entrar en la tarea concreta de examinar cómo se construye una teoría sobre el saber cómo.



Este capítulo esboza una forma de pluralismo metodológico: hay una multitud de métodos que son aplicables en distintas situaciones, y que en muchos casos son compatibles. ¿Qué tan razonable es esta postura? Por ejemplo, ¿son realmente compatibles la construcción de modelos y la filosofía experimental?



Lecturas recomendadas

El libro de Bernard Suits *The Grasshopper: Games, Life and Utopia* (1978), es probablemente la mejor iniciación que hay al método de análisis. A través de un dialogo, vemos como se crea, ajusta y defiende una propuesta de análisis sobre un tema que no es trivial: la definición de qué es un juego.

The Philosophy of Philosophy, de Timothy Williamson (2007, 2a ed. 2021) es un importante punto de referencia para los debates contemporáneos acerca de la metodología filosófica. Williamson defiende la posibilidad (aunque no la necesidad) de que se pueda hacer buena filosofía desde el sillón que trate de asuntos que no son puramente conceptuales o lingüísticos, y defiende el uso de modelos filosóficos. Williamson también ha escrito un libro más accesible, *Doing Philosophy: From Common Curiosity to Logical Reasoning* (2018), que esboza su manera de ver cómo funciona la filosofía.

Un libro sobre metodología filosófica más reciente es *Philosophical Methodology: From Data to Theory* (2022), de John Bengson, Terence Cuneo y Russ Shafer-Landau. Los autores dan una formulación compacta de los criterios que debe satisfacer una teoría filosófica:

Quando se construye una teoría sobre un dominio dado, los teóricos deben articular un conjunto de tesis sobre el dominio que (i) acomoden y expliquen los datos, (ii) estén ellas mismas substantiadas e integradas, y (iii) posean virtudes teóricas específicas.

(108)

Para una introducción al uso de modelos en general, un excelente punto de partida es el libro de Axel Gelfert (2016), *How to Do Science with Models: A Philosophical Primer*.

Sobre los experimentos mentales, el libro *Experimentos Mentales y Filosofías de Sillón* (2017), de Rodrigo González, reúne una colección importante de ensayos sobre su uso filosófico.

El libro *Experimental Philosophy: An Introduction* (2012), de Joshua Alexander, provee una introducción razonable a la metodología de la filosofía experimental, y la defiende de varias críticas comunes.

3. Un modelo tentador

En este capítulo, entramos derechamente en la tarea de construcción de teorías acerca del saber cómo. La primera opción que veremos es la de modelar al saber cómo como una forma de *conocimiento proposicional*. Primero, esbozaremos una teoría del conocimiento proposicional. Luego, mostraremos cómo puede construirse una teoría del saber cómo sobre esa base. En este modelo, el saber cómo es simplemente un tipo de conocimiento proposicional, conocimiento de que ciertas acciones se hacen de ciertas maneras. Este tipo de teoría se suele llamar *intelectualista*. En el siguiente capítulo veremos que este tipo de modelo presenta varias dificultades, y veremos un modelo alternativo *anti-intelectualista*, el del saber cómo como habilidad.

3.1. Conocimiento proposicional

Se ha derramado mucha tinta acerca del conocimiento, su naturaleza, sus límites, y su valor. En la mayoría de los casos, sin embargo, los filósofos se han referido a lo que podríamos llamar conocimiento *proposicional*. La razón es que el conocimiento proposicional tiene una relación importante con el tema de la verdad. Una *proposición*, en el sentido más tradicional (que no vamos a cuestionar aquí), es precisamente algo que puede ser tomado como verdadero o falso. Es lo que expresa una afirmación, y el contenido de los pensamientos que pueden ser verdaderos o falsos. El presupuesto metafísico es que, por un lado, tenemos al *mundo*, que es de una manera u otra (contiene montañas y ríos, partículas fundamentales que se comportan de ciertas formas, hechos, instituciones, etc.), y, por otro lado, a los *sujetos*, que tienen distintas relaciones con el mundo. Una de estas relaciones es la de *creer* que el mundo es de cierta manera. Supón que el mundo contiene una

rosa roja en tu jardín. Podrías creer que no hay una rosa roja en tu jardín—en este caso, tu creencia es falsa. Podrías creer que sí hay una rosa roja en el jardín—en este caso, tu creencia es verdadera. *Lo que crees* en un caso u otro es el *contenido* de tu creencia. Esto es la proposición.¹⁹ En el primer caso, la proposición es ‘no hay una rosa roja en el jardín’, y en el segundo ‘hay una rosa roja en el jardín’. Aparte de poder creer estas proposiciones, uno podría tomar distintas *actitudes* hacia ellas—estas son distintas maneras en que el mismo contenido proposicional puede ser tomado (hablaremos en este caso de *actitudes proposicionales*). Por ejemplo, podríamos simplemente *aceptar* que hay una rosa roja en el jardín, sin creerlo, o podríamos *suponer* que hay una rosa roja en el jardín, o *estimar* que la hay, o podríamos tener la *convicción* de que la hay.

También podríamos *querer* que haya una rosa en el jardín, o tener la *esperanza* de que la haya, o tener la *intención* de que haya una. Pero estos casos son distintos a los anteriores de una manera que vale la pena enfatizar. Es posible creer en algo que no es verdad, y también es posible desear que algo sea de una manera que de hecho no es. Por ejemplo, podría querer tener hortensias en mi jardín, en vez de rosas. Mi deseo se vería satisfecho si tuviera hortensias en mi jardín, si el mundo se ajustara a mi deseo. Pero mi creencia de que hay rosas en el jardín es verdadera o falsa sólo si mi creencia se ajusta al mundo. Si bien podemos decir que el contenido de un deseo podría ser una proposición, la *dirección de ajuste* es distinta a la de la creencia. Aquí nos vamos a preocupar solamente de actitudes cuya dirección de ajuste es de la mente al mundo, si en cierto sentido al tenerlas nuestra mente *tiene* que ajustarse al mundo.

¿Qué nos sugiere esto acerca del conocimiento? Como la creencia, tener conocimiento es una manera en que la mente se ajusta al mundo. Se ajusta al mundo porque su contenido, que es proposicional, tiene que ser verdadero.²⁰

¹⁹Existe toda una discusión acerca de la naturaleza metafísica de las proposiciones, que nos saltamos aquí.

²⁰Por supuesto, cómo debemos entender esto depende de nuestra teoría de la verdad. Alguien podría concebir a la verdad en términos de correspondencia entre la proposición y algún hecho en el mundo (por ejemplo, mi creencia de que hay una rosa en el jardín es verdadera porque corresponde con un hecho en el mundo, el hecho de que hay una rosa en el jardín). En este caso, el ajuste al mundo coincide con la relación de correspondencia. Si concebimos la verdad en términos de coherencia, la cuestión del ajuste es más complicada. En este caso, mi creencia se ajusta al mundo porque es coherente con otras creencias (el mundo podría ser simplemente la totalidad de lo que puede ser coherente entre sí). Si concebimos la verdad en términos de utilidad, el ajuste al mundo podría explicarse en términos de la posibilidad de guiar la acción de manera confiable. De momento no nos vamos a preocupar demasiado por estas complicaciones, aunque eventualmente

Ahora bien, tener una creencia falsa es menos valioso que tener una creencia verdadera (una creencia verdadera puede guiarme a actuar de manera apropiada con el mundo, mientras que una falsa puede llevarme al error), y tener una creencia por malas razones es menos valioso que tener una creencia por buenas razones (presumiblemente, tener malas razones para creer algo puede llevarnos a creer falsedades, incluso si en algunos casos accidentalmente nos lleva a la verdad). Por lo tanto, en muchos casos lo que queremos tener son creencias verdaderas justificadas por buenas razones. Esto, precisamente, es el concepto tradicional de conocimiento proposicional, lo que en el capítulo anterior llamamos el análisis JTB del concepto de conocimiento.

3.1.1. Más allá de la creencia verdadera justificada

Ya vimos en el capítulo anterior que hay razones para pensar que el análisis JTB del concepto de conocimiento es insuficiente. Contraejemplos del tipo de Gettier parecen mostrar que es necesario incluir alguna condición que impida que estos casos cuenten como conocimiento. Consideren este escenario:

Granero falso Al dar un paseo por el campo, llegas a un lugar en el que pueden verse varias estructuras que tienen la apariencia de graneros, y al ver una de estas estructuras formas la creencia de que hay un granero. Sin embargo, en realidad la mayoría de las estructuras son meras fachadas hechas de papel maché. Afortunadamente, la estructura que elegiste y sobre la cual formaste la creencia de que hay un granero en efecto era un granero, no solamente una fachada—es más, era el único granero genuino en aquel lugar.

La intuición es que en este caso no sabemos que hay un granero, a pesar de que nuestra creencia es verdadera y tiene una justificación. El diagnóstico clásico es que es simplemente *afortunado* en estos casos que nuestra creencia tenga estas propiedades. El mecanismo mediante el cual llegamos a esta creencia no es lo suficientemente confiable, ya que fácilmente habríamos llegado a una creencia falsa si tan solo las circunstancias hubiesen sido levemente distintas; por ejemplo, si hubiésemos mirado en la dirección a otra de las aparentes fachadas en el campo.

querremos que nuestra teoría acerca del conocimiento práctico sea al menos coherente con una visión desarrollada acerca de esos asuntos.

Como ya vimos en el capítulo anterior, la estrategia habitual de resolver el problema es requerir que el conocimiento satisfaga una condición adicional. Por ejemplo, podríamos requerir que los métodos mediante los cuales obtenemos conocimiento sean *confiables* en el sentido de que no son susceptibles a la suerte de la manera en que —en este caso, obviamente, tendríamos que explicar qué significa ‘ser confiable’. Como el lector puede imaginarse, no hay una escasez de propuestas respecto a eso. Sin embargo, hay algunas que vale la pena mencionar.

Primero, uno podría requerir que las creencias satisfagan lo que a menudo se llama una condición *modal* (una condición definida en términos de ciertas posibilidades). Algunos epistemólogos²¹ han propuesto que se requiera que las creencias sean ‘sensitiva’ (*sensitive*):

Sensitividad Una creencia *c* de un sujeto *s* es sensitiva si y solo si *s* no creería que *c* si *c* fuera falsa.²²

Tomen el caso de las fachadas de graneros. Imaginen que en el campo sólo hubiese fachadas falsas—en este caso, cualquier creencia de que hay graneros en el campo sería falsa. Pero es claro que el mecanismo mediante el cual uno ha formado la creencia de que hay un granero en el campo podría conducir a que uno creyera que hay un granero en el campo incluso en este caso. Por lo tanto, la creencia no es sensitiva—el mecanismo mediante el cual uno forma la creencia no es capaz de discriminar los casos que son falsos.

Un problema con esto es que parece estar en conflicto con un principio que muchos epistemólogos desean mantener sobre el conocimiento, el de *cierre*:

Cierre Si *s* (1) sabe que *p*, (2) sabe que si *p*, entonces *q*, (3) y cree que *q* porque *s* es suficientemente competente para inferir de acuerdo a la consecuencia lógica de (1) y (2), entonces sabe que *q*. Esquemáticamente:

$$Kp \wedge K(p \rightarrow q) \wedge B_{(p \rightarrow q)} q \rightarrow Kq^{23}$$

²¹Cf. Nozick (1981).

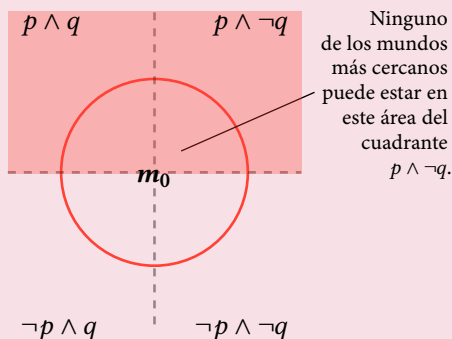
²²Estrictamente, uno debería relativizar a un método también: la idea es que una creencia formada de cierta manera es sensitiva si el método no haría creer que algo es verdadero si fuera falso.

²³Es más habitual omitir la tercera condición (el principio de cierre en ese caso es $Kp \wedge K(p \rightarrow q) \rightarrow Kq$), pero aquí la dejo explícito para expresar que el sujeto tiene que haber hecho la inferencia.

La condición de Sensibilidad está formulada como un condicional contrafáctico: “si p no fuera verdadero, s no creería que p ”. Esquemáticamente:

$$\neg p \Box \rightarrow \neg C(s, p)$$

La manera tradicional (aunque no la única) de entender estos condicionales es en términos de la semántica de mundos posibles. Un mundo posible es una manera en que el mundo podría ser. El mundo actual (m_0) es el mundo posible que de hecho es el caso. Los mundos posibles son más o menos cercanos/lejanos al mundo actual dependiendo de qué tan distintos sean al mundo actual (e.g., un mundo en que tengo un pelo más en la cabeza es más cercano que uno en el que tengo tentáculos en vez de pelo). $p \Box \rightarrow q$ es verdadero si en todos los mundos posibles más cercanos al mundo actual en que p es verdadero, q es verdadero. Qué tan lejanos puedan ser los mundos posibles que vayan a considerarse como los más cercanos depende del contexto.



Entonces, lo que Sensibilidad dice es que en todos los mundos más cercanos al actual en que p no es verdadero, tampoco es el caso que s cree que p .

El principio de cierre parece reflejar la idea de que podemos extender nuestro conocimiento si reconocemos las consecuencias lógicas de nuestras creencias. Sin embargo, Cierre y Sensibilidad son incompatibles. Imagine-mos la siguiente variación del caso de los graneros.²⁴ En este caso, las fachadas falsas están todas pintadas verdes. En el medio del campo, hay un granero verdadero pintado de rojo. Al mirar el campo, llegas a creer que lo

²⁴Esta versión la da Kripke (2011, p. 186).

que parece ser un granero rojo es en efecto un granero rojo, y por tanto, inferes que es un granero (esto parece ser un caso de un principio lógico válido). Si lo que creemos que es un granero no fuera rojo—por ejemplo si estuviéramos mirando a otra de las fachadas—no parecería rojo (en este contexto, si lo que creemos que es un granero no fuera rojo se vería verde), y, por lo tanto, tu creencia es sensitiva. Pero si lo que parece un granero no fuera un granero, de todas maneras parecería ser un granero (porque sería una mera fachada, que se ve como un granero). Pero entonces, tu creencia de que lo que parece un granero es un granero no es sensitiva—y por tanto, no sabes que es un granero, ¡aunque sabes que es un granero rojo! Esta consecuencia es un poco sorprendente, así que muchos han preferido rechazar Sensitividad en vez de Cierre.

Otros han propuesto que las creencias deben ser ‘seguras’ (*safe*):

Seguridad Una creencia *c* de un sujeto es segura si y solo si la creencia en *c* de *s* no podría ser fácilmente falsa.²⁵

La idea de que algo podría haber sido fácilmente de una manera u otra es la idea de que en las posibilidades más similares a la actual, las cosas habrían sido de esa manera; por ejemplo, es más fácil que leas esta oración que leas el libro completo. Es claro que la seguridad, entendida en estos términos, es una propiedad gradual: una creencia podría ser más o menos segura (más o menos más fuerte, más o menos débil). En todo caso, lo que importa aquí es que el método garantice (al menos) que no sus veredictos no serían fácilmente falsos. Esto también resuelve el caso de los graneros original: en ese caso, la creencia de que hay un granero en el campo no es segura: fácilmente podría haber sido falsa (por ejemplo, si todas las fachadas fueran falsas).

El problema del granero rojo no afecta a la condición de la seguridad: si es seguro que hay un granero rojo en el campo, también es seguro que hay un granero: ¡sería muy difícil que no lo hubiese—en efecto, imposible! En vistas a su capacidad para resolver problemas como este, la estrategia de adoptar una condición de seguridad ha sido más popular. Sin embargo, no carece de problemas propios; uno de ellos nos permitirá examinar un tipo distinto de caracterización del concepto de conocimiento.

Consideren el caso siguiente:

Niño mimado Luis es el hijo mimado de Ramiro y Lucía. Ellos se esmeran para que su hijo no se frustre; lo que más ansiedad le causa es equivo-

²⁵Esta es la formulación de Williamson (2000). Sosa (1999) ofrece una formulación diferente, pero en el mismo espíritu: una creencia *c* de un sujeto *s* es (fuertemente) segura si y solo si si *s* creyera que *c*, *c* sería verdad.

carse. Por tanto, cada vez que Luis emite una opinión, Ramiro y Lucía ponen todo su esfuerzo en hacer que las cosas sean tal y como Luis cree que son: cuando Luis cree que los árboles son amarillos, Ramiro y Lucía los pintan amarillos, cuando Luis dice que van a ir a la playa, van a playa, etc.

En este caso, las creencias de Luis son seguras—gracias a los esfuerzos de sus padres, no serían fácilmente falsas (no es necesario que *siempre* tenga la razón, así que sus padres pueden fallar a veces, pero suponemos que logran anticipar sus creencias la mayoría de las veces). Ahora bien, Luis es *demasiado* afortunado: es fácil tener la impresión de que no podemos decir que tenga conocimiento. Un diagnóstico que podemos dar es que no tiene conocimiento porque la seguridad de su éxito no se debe a sus esfuerzos cognitivos, sino meramente al hecho de que vive en un ambiente favorable (empleando un poco de la terminología que empleamos antes, pareciera que la dirección de ajuste del estado cognitivo de Luis es problemática—sus creencias funcionan como deseos que se satisfacen). El punto del problema es que la condición de seguridad no es suficiente para completar el análisis del concepto de conocimiento.

Una alternativa es decir que el conocimiento debe ser el producto de las *competencias* o *habilidades* del sujeto (esta es la idea central de lo que se ha llamado *epistemología de las virtudes*). Ernest Sosa, por ejemplo, propone que el conocimiento puede evaluarse en los mismos términos que evaluamos el actuar de alguien. En general, si haces algo, lo que haces puede ser (1) acertado (*accurate*), (2) manifestar alguna habilidad (diestro o hábil, *adroit*), y además (3) ser acertado *porque* manifiesta esa habilidad (apto, *apt*)—Sosa llama a esto la estructura AAA de los logros (por *Accurate*, *Adroit* y *Apt*). Imagina a alguien que trata de dibujar una mariposa. Su intento puede ser acertado, en el sentido de crear una representación claramente correcta de una mariposa; pero también puede fallar en el sentido de producir algo que claramente *no* se ve como una mariposa. Independientemente, su intento puede manifestar una habilidad—incluso si no logra ser acertado. Y además, puede ser acertado porque manifiesta una habilidad especial para dibujar. Lo mismo sucede en el caso del conocimiento: alguien puede tener una creencia acertada, es decir verdadera, formarla mediante un método coherente o confiable, y puede pasar que la creencia es verdadera porque el método que se usó para formarla garantiza en cierto sentido su acierto. Cuando se satisfacen todas estas condiciones, podemos decir que nuestras creencias constituyen conocimiento de manera no-accidental, y en efecto, de una manera que nos hace responsables y atribuibles por el éxito de tener ese conocimiento.

¿Resuelve esto el problema completamente? Consideren el siguiente caso:

Barney Barney forma una creencia verdadera de que hay un granero frente a él mediante el uso de sus habilidades cognitivas. Sin embargo, como en la versión original del experimento mental, fácilmente habría formado una creencia falsa de haber mirado en la dirección de cualquiera de las fachadas falsas que rodean el granero que miró. Fue por tanto meramente afortunado que sus habilidades cognitivas entregaran el veredicto correcto, aunque de todas maneras su éxito se puede atribuir a ellas.

La lección parece ser que los recursos de la epistemología de las virtudes tampoco parecen ser suficientes para dar cuenta de casos como este.

Hay varias maneras de responder a este desafío. La respuesta de Sosa es ampliar el modelo de la epistemología de las virtudes. Según él, hemos de distinguir entre conocimiento que satisface las condiciones AAA, lo que llama *conocimiento animal*, y un nivel cognitivo más alto que llama *conocimiento reflexivo*, que requiere ser sensible a las posibilidades de caer en el error.²⁶ Otra manera es la de combinar los dos enfoques. En este caso terminamos con una teoría de las virtudes resistente al problema de la suerte (*anti-luck virtue epistemology*, usando la terminología de Pritchard (2012), de donde he sacado el caso de Barney). La propuesta es que ‘el conocimiento es creencia segura que emerge de los rasgos cognitivos confiables que constituyen nuestro carácter cognitivo, de tal modo que nuestro éxito epistémico es atribuible a nuestro carácter cognitivo’ (54).²⁷ { “uloco/bluloco.nvim”, lazy = false, priority = 1000, dependencies = { “rktjmp/lush.nvim” }, config = function() – your optional config goes here, see below. end, },

3.1.2. Las fuentes del conocimiento proposicional

Sea cual sea la naturaleza del conocimiento, es importante observar que lo obtenemos de una multitud de maneras. Sé que hace frío porque lo siento, sé que la hojas de mi peperomia están sanas porque veo que tienen un color

²⁶Sosa (2010a) introduce el concepto de conocer plenamente bien (*knowing full well*), que consiste en conocimiento que se obtiene mediante un proceso que es guiado por una evaluación del riesgo que es ella misma reflexivamente apta.

²⁷Otro enfoque es el de Beddor & Pavese (2018). Ellos introducen una noción de habilidad (*skillfulness*) como un tipo de *robustez modal*: en una proporción suficientemente alta de posibilidades cercanas relevantes donde uno realiza un acto similar, uno es exitoso. Entonces, el conocimiento podría caracterizarse como una creencia máximamente hábil (*skillfull*). En los capítulos 4 y 5 volveremos a la noción de habilidad.

verde intenso y que no tienen manchas cafés ni marcas de mordeduras de insectos, sé que $10+27=37$ porque he realizado el cálculo mentalmente, sé que el valor de cambio del dólar a pesos chilenos al día de hoy es de 862.85 pesos por dólar porque lo leí en el diario, sé que mi madre habló con mi hermana anteayer porque me lo dijo, sé lo que cuesta un libro que quiero comprar porque lo vi en algún momento y lo recuerdo, sé que podría poner a mi oponente en el ajedrez en jaque porque imagino una secuencia de movimientos que podría llevar a cabo para ello, etc.

Las maneras en que obtenemos conocimiento en cada caso son lo que podemos llamar las *fuentes* de ese conocimiento. Algunas de estas son:

1. *La percepción*. El funcionamiento de nuestro aparato sensorial parece ser una fuente relativamente confiable de justificación y conocimiento, aunque ciertamente falible (como lo demuestra la posibilidad de las ilusiones perceptuales). Una característica importante de la percepción es que parece ser una fuente *inmediata* de conocimiento: no requiere de que ya tengamos conocimiento.
2. *El razonamiento*. Nuestra capacidad de razonar lógicamente parece ser una fuente de conocimiento de suyo propio, aunque a diferencia del caso de la percepción, el razonamiento no es una fuente inmediata de conocimiento. Al inferir, podemos llegar a saber algo nuevo; no sabemos todas las consecuencias de aquellos que creemos o sabemos.²⁸ También razonamos en un sentido más amplio de manera ampliativa, mediante la inducción (por ejemplo, mediante generalizaciones a partir de un número limitado de casos) y la abducción (por ejemplo, mediante inferencias a la mejor explicación).
3. *La intuición racional*. Algunos epistemólogos argumentan que tenemos la capacidad de obtener conocimiento mediante juicios intuitivos, inmediatos, que no requieren de la experiencia (en este caso se habla de conocimiento *a priori*). Por ejemplo, hay quienes argumentan que nuestro conocimiento acerca de los axiomas matemáticos depende de que ‘veamos’ intelectualmente que son necesariamente verdaderos.
4. *La memoria*. A menudo podemos decir que sabemos cosas que de momento ni percibimos ni inferimos, porque las hemos percibido, inferido, u obtenido de otro modo, y las recordamos.
5. *El testimonio*. En muchos casos dependemos de lo que otros sujetos nos dicen para formar nuestras opiniones. Cuando ellos saben lo que dicen, parece que podemos obtener conocimiento a través de su testimonio.

²⁸Recuerden la discusión acerca del principio de Cierre en la sección anterior.

6. *La imaginación*. Si bien tenemos cierto control sobre lo que imaginamos, a menudo podemos constreñir el funcionamiento de nuestra imaginación para poder ‘simular’ situaciones que no son reales, sino meramente posibles.

Esta lista no pretende ser exhaustiva, e incluso podría argumentarse que incluye algunos ítems que son algo dudosos (por ejemplo, hay serios debates sobre las preguntas de si existe la intuición racional y de si la imaginación es una fuente genuina de justificación). Sin embargo, da una idea general acerca de a qué fuentes puede apelarse cuando nos preguntamos cómo obtenemos conocimiento. *¿Y qué fuentes tiene el saber cómo?*

No todas las fuentes de conocimiento son *básicas*, en el sentido de no depender de otras fuentes de conocimiento. Por ejemplo, si bien el testimonio nos provee de conocimiento, depende de que podamos percibir lo que otros sujetos nos digan o comuniquen. Del mismo modo, parece que la imaginación sólo puede ser una fuente de conocimiento si es constreñida por conocimiento que presumiblemente proviene de *otras* fuentes.

René van Woudenberg (2021) argumenta que la lectura es una fuente distintiva de conocimiento. ¿Puede ser una fuente básica de conocimiento? Considere: ¿podemos llegar a saber cómo hacer algo mediante la lectura?



3.1.3. En resumen

Hemos dado un tour expreso de algunas ideas importantes acerca de la noción de conocimiento proposicional. Vale la pena resumir un poco. El conocimiento proposicional es un estado cognitivo que un sujeto tiene con relación a una proposición, que es algo que puede ser evaluado como verdadero o falso, y que sirve como el contenido del estado de conocimiento. Para que un estado de creencia como este cuente como conocimiento tiene que satisfacer algunas condiciones: mínimamente, la proposición en cuestión debe ser verdadera, y debe haber una justificación para creer en la verdad de la proposición. Además de esto, la manera en que se obtiene conocimiento debe ser apropiada. Si se dan estas condiciones, se está en un estado cognitivo que es positivamente evaluable por sobre la ignorancia, el mero opinar, y el tener creencias que son accidentalmente verdaderas. Obtenemos conocimiento proposicional de muchas maneras: perceptualmente, razonando, mediante el testimonio de otros, etc.

3.2. El saber cómo como conocimiento proposicional

Ahora que sabemos un poco más acerca del conocimiento proposicional, deberíamos tener una mejor idea de cómo podríamos esbozar una hipótesis acerca del saber cómo:

Intelectualismo El saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional

Según esta hipótesis, saber cómo hacer algo (por ejemplo, saber cómo tocar el piano) consiste en tener cierto conocimiento proposicional. Esto significa que el saber cómo debería tener las propiedades *genéricas* que tiene el conocimiento proposicional en general (cuando decimos que los leones son mamíferos, esperamos que tengan las propiedades comunes a todos los mamíferos, pero no esperamos que ser un león consista solo en tener esas propiedades genéricas—lo mismo pasa aquí). Esto hace que la hipótesis sea muy potente: nos permite predecir una serie de verdades acerca del saber cómo. Si tener conocimiento proposicional es estar en un estado cognitivo que tiene como contenido proposiciones verdaderas, también el saber cómo debe ser un estado cognitivo que tiene como contenido proposiciones verdaderas. Si tener conocimiento proposicional no es solamente tener una creencia verdadera justificada, tampoco el saber cómo puede ser solamente tener creencias verdaderas justificadas—es decir, debe ser posible construir casos como el de Gettier para el saber cómo. El conocimiento proposicional parece ser transmisible mediante el testimonio: por tanto, el saber cómo debería ser transmisible mediante el testimonio también. Etcétera.



¿Por qué no podría diferenciarse al saber cómo de otras formas de conocimiento proposicional por las fuentes mediante las cuales lo obtenemos?



¿Puedes imaginar un caso del tipo de Gettier para el saber cómo?
(*Discutiremos casos como estos en el capítulo 5*)

En otras palabras, desde la perspectiva intelectualista una teoría acerca del saber cómo debe incluir las generalidades de una teoría acerca del conocimiento proposicional. A este nivel general, tal teoría acerca del saber cómo simplemente replicaría lo que dice aquella. Esto tiene las ventajas teóricas de que la teoría resultante es simple (no necesita de la postulación de elementos nuevos) y bien unificada (el fenómeno en cuestión—el saber cómo—queda

conectado con otros más generales—el conocimiento proposicional). Es una asunción tradicional que una teoría con estas características es particularmente valiosa, pues ellas son tomadas como indicios de que la teoría es probablemente verdadera.²⁹

Es importante notar desde ya, que precisamente este poder predictivo de la hipótesis dará pie luego a la manera más usual de atacarla: si se muestra que estas predicciones fallan, es decir, si hay casos de saber cómo que no tienen estas propiedades genéricas, entonces la hipótesis falla también. Veremos esto en más detalle luego (los dos capítulos que siguen abordarán el debate que surge a partir de esta posibilidad), pero por ahora nos interesa más entender cómo formular la hipótesis intelectualista y el alcance que tiene.

Stephen Hetherington (2011) argumenta que saber que X es saber cómo es que X, es decir, de qué manera es que X. Hay que prestar atención a que en este caso se habla de maneras de ser, y no de hacer. Pero Hetherington avanza una segunda hipótesis, que es que saber que X es saber cómo registrar acertadamente que X, donde ‘registrar’ quiere decir ‘responder, replicar, representar o razonar’. ¿Qué consecuencias podría tener esto para la distinción entre el saber cómo y otras formas de conocimiento proposicional?



3.2.1. Lo que distingue al saber cómo

Aparte de proveer de las características genéricas del saber cómo como un tipo de conocimiento proposicional, una implementación de la idea intelectualista tiene que clarificar qué propiedades *específicas* tiene el saber cómo, es decir, qué lo diferencia de otras formas del conocimiento proposicional. ¿Qué diferencia hay entre saber cómo fabricar queso, y saber que el agua hierve alrededor de los 100 grados Celsius en condiciones normales a nivel del mar, por ejemplo?

Esta pregunta, aparentemente inocua, puede llevarnos en varias direcciones, incluso dentro de los confines de las teorías intelectualistas del saber cómo. Pero una respuesta prometedora es que el saber cómo es conocimiento proposicional de un cierto tipo de cosa específico. Saber cómo fabricar queso es saber algo acerca de *cómo se hace* algo, a saber, saber *que el queso*

²⁹Cf. Kuhn (1977a). Longino (1995) ofrece una lista alternativa de valores científicos que pone en cuestión que los valores científicos tradicionales sean satisfactorios.

se fabrica de cierta manera. En general, saber cómo hacer algo sería saber que se hace de cierta manera o maneras—puesto de otro modo: sería saber, de una manera, que es una forma de hacerlo. Formulemos esto como una primera versión del intelectualismo:

Intelectualismo 1 S sabe cómo hacer X si y solo si sabe que X se hace de una cierta manera o maneras M

Saber que el agua hierve alrededor de los 100 grados Celsius en condiciones normales a nivel del mar *no es* saber que algo *se hace* de una cierta manera u otra. Lo mismo vale acerca de saber que mi peperomia está sana, que $10+17$ son 27, cuál es el cambio de dólar a pesos, etc. De este modo, esta propuesta logra resolver el problema de distinguir al saber cómo de otras formas de conocimiento proposicional.

Sin embargo, esta versión del intelectualismo tiene un problema: no es precisa, al menos no para propósitos filosóficos. ¿Qué quiere decir, por ejemplo, que X ‘se hace’ de una cierta manera o maneras? Para entender esta pregunta, piensa en las condiciones en las que dirías que algo ‘se hace’ de cierta manera. Por ejemplo, sabes escribir tu nombre, y lo has hecho una multitud de veces durante tu vida. Hay una manera de hacerlo que es *tu* manera de hacerlo, la manera en que lo haces usualmente. Sabes también que tus amigos tienen sus propias maneras de escribir tu nombre, pero tu conocimiento de esas maneras es distinto al que tienes de tu manera de escribir tu propio nombre. ¿Basta con saber tu manera para que digas que sabes la manera en que ‘se hace’, o tienes que saber todas las maneras de todos quienes puedan escribir tu nombre? Lo primero parece ser un poco limitado (por ejemplo, seguramente sabes cómo escribir tu nombre de una manera que no es la usual para ti), y lo segundo parece demasiado exigente (podría haber una infinidad de maneras de escribir tu nombre). Es claro que para precisar lo que queremos decir tenemos que responder al menos estas dos preguntas: ¿*quiénes* tienen que hacer X de tal o cual manera para que esa manera o maneras sean las que tienes que conocer para saber como se hace X? ¿Y *qué tan frecuentemente* tiene que hacerse X de esa manera o maneras?



¿Por qué podría no ser suficiente saber que hacer algo es posible de alguna manera para saber cómo se hace?



Supón que digamos que basta con que sepas que X se puede hacer a tu manera y que usualmente haces X de esa manera; en ese caso, el análisis intelectualista tomaría la siguiente forma:

Intelectualismo 2 S sabe cómo hacer X si y solo si S sabe que S usualmente hace X de cierta manera M

A primera vista, esta versión me parece mucho menos plausible que la formulación menos específica—me imagino que tú tampoco estás demasiado impresionado. Sin embargo, en filosofía una partida falsa a menudo puede enseñarnos algo. Examinemos por qué esta formulación es insatisfactoria. En este caso, es fácil imaginar contraejemplos al análisis: alguien podría saber cómo hacer algo sin hacerlo de ninguna manera específica usualmente (por ejemplo, alguien podría hacer algo de distinta manera cada vez), o alguien podría saber cómo se hace algo porque sabe cómo alguien más lo hace (sé cómo se prepara una cazuela porque sé como mi madre la prepara, pero yo nunca he cocinado una). El análisis pretende dar las condiciones necesarias y suficientes para que alguien sepa cómo hacer algo, pero las condiciones que ofrece no son necesarias.³⁰

De este modo, con esta formulación del intelectualismo no hemos logrado capturar el sentido de lo que queríamos decir con que X ‘se hace’ de cierta manera u otra, lo que era nuestro propósito. En casos como este a menudo es útil hacer variaciones al análisis, guiadas por consideraciones acerca de casos específicos como las observaciones que acabamos de hacer. Por ejemplo, podríamos relajar el requisito de que X se haga usualmente de manera M (uno puede saber cómo hacer X de cierta manera aunque no siempre, y ni siquiera a menudo, se haga de esa manera)—quizás basta con que digamos que X se hace en algunos casos de manera M. O podríamos decir que basta con que S sepa que otros sujetos hagan X de cierta manera (esto queda sugerido por el hecho de que hayamos dicho que ‘se’ hace de una manera, en vez de decir que ‘uno’ hace X de una manera, y podemos pensar también en casos en que uno diría que sabe cómo se hace algo porque puede reportar a otros cómo alguien más lo hace—por ejemplo, yo sé cómo se fabrica la pasta de miso, pero nunca la he hecho yo mismo). O podríamos hacer ambos cambios, y obtener un análisis como este:

Intelectualismo 3 S sabe cómo hacer X si y solo si S sabe que alguien hace X en algunos casos de cierta manera M

Este análisis parece resolver las dificultades que acabamos de considerar.

³⁰El caso de Intelectualismo 2 ilustra que dar una condición suficiente no ilumina el contenido de un concepto. Saber como alguien hace algo usualmente es saber cómo alguien hace algo, pero la derivación es trivial. Para entender que alguien hace algo usualmente de cierta manera es necesario entender que hace algo de cierta manera, pero es precisamente eso lo que buscamos entender.

De todas maneras, hay un problema más serio aún que también afecta a este análisis del saber cómo. Piensa en casos en que querrías decir que saber cómo hacer algo que *no* has intentado hacer antes. Sabes que tus amigos lo han hecho, pero tú aún no. Sabes, entonces, que hay maneras de hacerlo que *podrían* ser maneras en que tú podrías hacerlo, o en que alguien más podría hacerlo. ¿Es necesario que se haga X *de hecho* de cierta manera para que esa manera sea la que tienes que conocer para saber cómo se hace X, o es suficiente que sepas que X se *puede* hacer de cierta manera? Lo segundo parece más plausible; por ejemplo, parece razonable pensar que alguien puede saber cómo hacer algo que nadie, ni siquiera ellos mismos, haya hecho antes (por ejemplo, podría haber ‘descubierto’ cómo hacerlo). Podemos revisar el análisis introduciendo esta idea de posibilidad de la siguiente manera:

Intelectualismo 4 S sabe cómo hacer X si y solo si S sabe que alguien puede hacer X de cierta manera M³¹

Esta versión parece mucho más satisfactoria que las anteriores. Eso sí, hay que tener cuidado en distinguir dos maneras de entender la posibilidad de la que habla este análisis. Por un lado, puede entenderse en términos de que para alguien que pertenece al mundo actual (una persona real) sea posible hacer X de cierta manera. Por otro, puede entenderse en términos de que exista la posibilidad de que alguien haga X de cierta manera, en cuyo caso quien puede hacer X no tiene que ser parte del mundo actual—en este caso diríamos que hay un *mundo posible* distinto al actual donde alguien hace X de cierta manera.³² La primera interpretación es más fuerte que la segunda, en el sentido de que la implica (si hay alguien en el mundo real que puede hacer algo, hay una posibilidad en la que alguien lo hace, pero lo inverso no es verdad). Por ahora no tenemos que decidir entre estas interpretaciones, así que asumiremos la más débil.

³¹Noten que en este caso eliminamos la cláusula de que alguien haga X en algunos casos: eso queda implícito en que puedan hacer X.

³²Estrictamente, la diferencia es entre si los sujetos relevantes pertenecen o no al mundo al que S pertenece. Imagine a Pedro Urdemales, una persona que actualmente no existe, pero que *podría* existir. Podemos decir que Pedro sabe cómo engañar al diablo porque sabe que hay una manera en la que alguien podría engañarlo en su mundo o en otro mundo que es posible desde la perspectiva de su mundo. Así como Pedro no tiene por qué existir en nuestro mundo, la persona que puede engañar al diablo no tiene por qué existir en el mundo actual (el nuestro).

¿Cuál de las dos interpretaciones del Intelectualismo 4 te parece más apropiada para capturar la idea ordinaria de saber cómo? ¿Por qué?



Pensemos un poco en el tipo de conocimiento proposicional del que hablan estos análisis. No es necesariamente conocimiento de hechos actuales, sino de posibilidades. ¿Cómo sabemos que algo es posible, y sobre todo, cómo sabemos que algo es posible si no ha sido realizado ya?³³ No existe una respuesta unívoca a esta pregunta; la disciplina que la estudia es la *epistemología modal* o de la modalidad. En el caso de este tipo de conocimiento acerca de cómo alguien puede hacer algo, hay varias alternativas plausibles. Por ejemplo, puede ser que tengamos la capacidad de percibir la posibilidad de hacer algo en un entorno dado, lo que a veces se llama una *affordance*.³⁴ O puede ser que tengamos la capacidad de imaginar situaciones que nos permitan formar creencias justificadas acerca de qué es posible o no.³⁵ O puede que en algunos casos podamos inferir la posibilidad de actuar de cierta manera, o que mediante la observación de casos similares en los que ciertas acciones se han realizado, podamos llegar inductivamente al juicio de que son posibles en el caso presente.³⁶ De momento no tenemos que decidir (aunque una teoría intelectualista del tipo que hemos esbozado aquí eventualmente debería dar alguna explicación de cómo obtenemos el conocimiento modal en el que consistiría el saber cómo), y en todo caso, es posible que no exista una única fuente de conocimiento modal.

Quizás nuestras formas de saber qué es posible son dudosas, y en realidad no tenemos conocimiento acerca de cómo podemos hacer lo que podemos hacer. ¿Qué consecuencias traería eso para el modelo intelectualista del saber cómo? ¿Podría decirse que podemos tener saber cómo incluso si no tenemos conocimiento modal?



Introducir al análisis la idea de posibilidad además permite dar sentido a otra versión de intelectualismo, que en vez de permitir que alguien sepa

³³ Véase Inwagen (1998).

³⁴ La noción de *affordance* viene de Gibson (1966). Strohminger (2015) sugiere que es posible percibir posibilidades no-actualizadas. Vetter (2021) también elabora esta idea.

³⁵ Yablo (1993) y Chalmers (2002) defienden epistemologías modales basadas en la capacidad de concebir situaciones. Williamson (2017) defiende el uso de la imaginación para la evaluación de condicionales contrafácticos, y generaliza a las nociones de posibilidad y necesidad.

³⁶ La idea de apelar a la inducción es elaborada por Roca-Royes (2016).

cómo hacer algo si sabe que alguien más pueda hacerlo de cierta manera, requiere que el sujeto mismo pueda hacerlo:

Intelectualismo 5 S sabe cómo hacer X si y solo si S sabe que ellos mismos pueden hacer X de cierta manera M³⁷

Esta versión resiste el argumento que dimos antes contra Intelectualismo 2, de que en algunos casos uno puede adscribir saber cómo a alguien que solamente puede reportar que alguien más hace algo de cierta manera: en algunos de esos casos, la adscripción será correcta porque el sujeto de la adscripción puede hacerlo de esa manera, o porque se puede presuponer que puede hacerlo, a pesar de no hacerlo como cuestión de hecho.

¿Qué versión del análisis intelectualista es preferible? ¿Es importante que quien sabe cómo hacer algo pueda él mismo hacerlo de cierta manera, o no? Y si fuera importante, ¿no sería mejor decir que lo crucial es que el sujeto pueda hacerlo, no necesariamente que *sepa* que pueda? Esta va a ser precisamente la propuesta de algunos anti-intelectualistas.

3.2.2. Otra interpretación de 'se hace'

Como ya he indicado, el análisis intelectualista que esbozamos en la sección anterior puede describirse como un análisis *modal* del saber cómo, en tanto que fija las condiciones para saber cómo en términos de que ciertas acciones sean *posibles*. Según este análisis, para saber cómo es suficiente que se sepa que hay una manera posible de hacerlo. Sin embargo, hay otra manera de entender, de una manera de hacer algo, que sea como eso 'se haga'. La idea es la siguiente: como se hace algo es como *debería* hacerse. Podríamos pensar que cuando alguien le demuestra a otro cómo hacer algo (por ejemplo, cómo cocinar *pad thai*), lo que hace es demostrar cómo debería hacerlo, no solamente que puede hacerse de cierta manera. Así, uno podría formular una versión del intelectualismo como sigue:

Intelectualismo 6 S sabe cómo hacer X si y solo si S sabe que X debería hacerse de cierta manera M

Este análisis puede describirse como *deóntico*, porque habla acerca de ciertos *deberes*. Una ventaja de este análisis sobre el modal es que permite esbozar una explicación del hecho de que valoremos el saber cómo: saber nuestros deberes es valioso, porque valoramos actuar bien (de acuerdo a

³⁷ Este análisis es muy similar al de Stanley & Williamson (2001) y Stanley (2011). Volveremos a su propuesta en el capítulo 4.

nuestros deberes), y saber cuáles son nuestros deberes permite que guiemos nuestra conducta de acuerdo a ellos.

En la práctica el análisis deóntico establece un criterio más exigente para el saber cómo que el análisis modal. Por ejemplo, previene que se pueda decir que alguien sabe cómo hacer algo si sabe una manera de hacerlo, pero que no es la que debería realizar. Por supuesto, todo depende de cómo definamos lo que tiene que hacerse y cómo debería hacerse. Es bien conocida la historia de Alejandro Magno y el nudo Gordiano. La profecía era que quien desatara el nudo tendría el control de Asia. Alejandro cortó el nudo. ¿Es esto una manera de desatarlo? ¿Y si lo es, es *la* manera en que debería haberlo hecho? ¿Diríamos que Alejandro supo cómo hacerlo?

Una manera de presentar este problema con el análisis deóntico es que no parece acomodar casos en que hay más de una manera *permisible* de realizar una acción. Una forma de responder al problema es apelar a que podemos describir una manera de hacer algo a distintos niveles de detalle, y que no todos los detalles acerca de cómo podemos describir una manera de hacer algo son importantes—no todos esos detalles son parte de lo que *debemos* hacer. Por ejemplo, cuando cocinamos a menudo hay pasos que son esenciales, y otros que son opcionales (mi salsa *arrabiata* técnicamente no necesita *gochugaru*, pero de todas maneras me gusta añadir un poco). Cuando hay más de una manera permisible de realizar una acción, uno podría suponer que las diferencias entre las distintas maneras permisibles radican precisamente en aquellos aspectos que no son importantes, y que todas las distintas maneras permisibles de hacer algo realizan los aspectos que sí son importantes (mi salsa *arrabiata* es distinta a la de mi madre, pero ambas cumplen con todos los aspectos esenciales de cómo deben prepararse).

Esta respuesta puede generalizarse apelando a ciertos vínculos conceptuales sistemáticos que hay entre que algo sea un deber y que algo sea permisible. Si debemos hacer algo de *una* manera, no parece coherente decir que además debemos hacerlo de *otra* manera; entonces, si algo debe hacerse de una manera, no está permitido que se haga de ninguna otra manera. Pero en muchos casos es permisible hacer algo de distintas maneras. Una forma de acomodar estas ideas es suponer que cuando varias maneras M_1, M_2, \dots, M_n son permisibles para hacer X , es cierto que si ha de hacerse X , debe hacerse o bien de manera M_1 , o bien de manera M_2 , etc.³⁸ Entonces, al ejecutar cualquiera de esas maneras, cumplimos el deber de hacer X . Esto

³⁸ Esto es más general que la idea de que cuando hay una multitud de maneras de hacer algo hay algo común que es constitutivo de todas y que representa lo que se debe hacer en todos los casos, porque es compatible con que no haya tal elemento común. Pero si hay

sugiere que saber cómo hacer algo podría consistir en saber que si ha de hacerse, debería hacerse de una u otra manera. Como en el caso del análisis modal, quizás no sea necesario que se sepan todas las maneras en que es permisible hacer X—basta conocer *alguna* manera que sea permisible. Haciendo el ajuste necesario al análisis deóntico obtenemos:

Intelectualismo 7 S sabe cómo hacer X si y solo si S sabe que si X ha de hacerse, debería actuarse de cierta manera M tal que M es permisible para hacer X

Una característica interesante es que el conocimiento que atribuye al sujeto tiene la forma de un tipo de condicional que es importante en el contexto de la deliberación, porque conecta fines y medios. La expresión ‘si X ha de hacerse’ en el antecedente del condicional es equivalente en este sentido a ‘si se tiene como fin hacer X’. El consecuente del condicional determina los medios mediante los cuales se puede llegar a ese fin. Por tanto, alguien que sabe que existe esa conexión puede deliberar que debe ejecutar esos medios para conseguir esos fines.³⁹ Saber cómo hacer algo sería entonces saber cómo emplear los medios adecuados para ciertos fines.⁴⁰ Estas son muy buenas noticias, porque entre otras cosas querríamos decir que el saber cómo tiene un rol que jugar en la manera en que guiamos nuestras acciones (recuerden las perogrulladas acerca del saber cómo que enumeramos en el capítulo anterior), y el modelo deóntico parece capturar esta conexión de una manera muy clara.

El modelo modal no parece capturar esta idea de una manera tan directa. Sin embargo, es posible acomodarla. Podríamos apelar a algún principio

un elemento común que todas las maneras de hacer algo deben cumplir, si ha de hacerse, entonces debe realizarse o bien una manera u otra entre ellas.

³⁹Aristóteles en la *Ética a Nicómaco* propone que la deliberación procede mediante silogismos prácticos, que tienen una estructura similar y que quizás valga la pena contrastar con el análisis que hemos construido aquí. En un silogismo práctico aristotélico, uno concluye que debe realizar una acción a partir de una premisa mayor que identifica un fin o bien y una premisa menor que habla de la situación actual. Por ejemplo: de la premisa mayor ‘para ser virtuosa, una persona con los medios debería ayudar a los pobres’ y la premisa menor ‘soy una persona de medios’, puede concluirse ‘debo ayudar a los pobres’. Lo mismo vale para la decisión de ejecutar ciertas acciones como medios para un fin práctico: para armar un escritorio, se deben seguir las instrucciones que vienen en el paquete, y voy a armar uno, por tanto, debo seguir las instrucciones. La premisa mayor es general, la menor es particular, y la conclusión es acerca de cómo realizar el objetivo que determina la premisa menor.

⁴⁰Uno podría generalizar y proponer que lo importante del análisis es que apela al conocimiento de la conexión entre fines y medios, y no a los deberes de actuar según esos medios para obtener esos fines.

que permita, por ejemplo, intentar hacer algo de alguna manera, si sabemos que esa manera es posible o si sabemos que si la ejecutáramos, lograríamos satisfacer nuestros objetivos. Estos principios son plausibles. Uno podría razonar que dado que sabemos cierta manera de hacer X es posible, es razonable intentar hacerlo de esa manera y, por lo tanto, decidir intentarlo. Así que el modelo puramente modal también puede dar cuenta de la conexión entre el saber cómo y la acción.

Por otro lado, el análisis deóntico que acabamos de esbozar aquí requiere que tengamos una noción de en qué condiciones una manera de hacer algo es permisible. Es plausible que para que sea permisible hacer X, hacer X debe ser posible.⁴¹ Pero en ese caso el análisis depende de que aceptemos algo así como el análisis modal. Quizás en ciertas circunstancias para adscribir saber cómo a alguien no solo requiramos que sepan cómo alguien podría hacer algo, sino cómo deberían hacerlo.⁴² Pero este requerimiento parece ir más allá del concepto básico de saber cómo, que parece quedar captado por el análisis modal.

Arriba vimos que hay distintas posibles soluciones para el problema de cómo podemos saber que algo *puede* hacerse de cierta manera. ¿Cómo podemos saber que algo *debe* hacerse de cierta manera?



3.3. Resumen

En este capítulo, hemos dado los primeros pasos para construir una teoría del saber cómo. Primero, examinamos las características del conocimiento proposicional (qué condiciones son necesarias para que se dé, y qué fuentes puede tener), y esbozamos la hipótesis de que el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional—esta hipótesis es conocida como *Intelectualismo*. Siguiendo esta hipótesis es posible construir una teoría del saber cómo con cierto poder explicativo acerca de sus características generales. Al tratar de explicar qué es lo distintivo del saber cómo como conocimiento proposicional, empezamos a enfrentar una serie de problemas, y revisamos nuestras

⁴¹Uno podría sugerir que el consecuente del análisis deóntico implica al consecuente del análisis modal, mediante la aplicación de un principio del tipo de si se debe hacer X, se puede hacer X. En realidad, para derivar el análisis modal del deóntico es necesario poder pasar de que se *sepa* que se debe hacer X a que se *sepa* que se puede hacer X. ¿Pero realmente no es posible saber que uno debe hacer algo que no se puede hacer?

⁴²En el capítulo 5 examinaremos cómo las circunstancias pueden afectar el que sea correcto decir que alguien tiene saber cómo.

ideas iniciales acerca de cómo podría formularse una teoría intelectualista. En efecto, reconstruimos dos versiones de intelectualismo que tienen cierta plausibilidad, una modal, y otra deóntica, y vimos como varias ideas acerca del saber cómo pueden desarrollarse dentro el marco de estos modelos. El modelo intelectualista tiene una serie de virtudes, incluso en las formas simplificadas que hemos esbozado en este capítulo. En el próximo capítulo revisaremos una serie de argumentos clásicos contra el intelectualismo, y en el subsiguiente evaluaremos versiones más sofisticadas del intelectualismo y del anti-intelectualismo.

Lecturas recomendadas

Una excelente introducción a la epistemología es el librito de Stephen Hetherington, *What is Epistemology?* (2019). Para quienes quieran más detalle, Clayton Littlejohn & Adam Carter tienen un libro llamado *This is Epistemology: An Introduction* (2021). En español, están la *Introducción a la Epistemología Contemporánea* (1993) de Jonathan Dancy, y el libro *Teoría del Conocimiento* (2004), de Josep Blasco y Tobies Grimaltos.

Sobre la epistemología modal, una buena introducción es el artículo de la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*, ‘The Epistemology of Modality’, de Antonella Mallozi, Anand Vaidya & Michael Wallner, <https://plato.stanford.edu/entries/modality-epistemology/>.

4. Contra el fantasma en la máquina

En el capítulo anterior esbozamos una teoría del saber cómo intelectualista. Según esta teoría, el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional; a saber, conocimiento acerca de cómo alguien puede o debe hacer algo. El modelo intelectualista es prometedor en varios sentidos: nos permite predecir las características generales del saber cómo en tanto que conocimiento proposicional, tiene una propuesta razonable acerca de qué propiedades específicas tiene el saber cómo versus otros tipos de conocimiento proposicional, y puede dar cuenta de algunas maneras en que el saber cómo intuitivamente está vinculado con las maneras en que podemos guiar nuestras acciones.

Parecería entonces que estamos encaminados a obtener una teoría razonable acerca del saber cómo de corte intelectualista. Puede ser. Sin embargo, antes de comprometernos con el intelectualismo y embarcarnos en ese proyecto, tenemos que considerar algunas objeciones importantes que se han hecho a este. Hasta ahora los problemas que hemos considerado acerca del modelo intelectualista han sido muy menores, meras complicaciones acerca de cuál puede ser la mejor manera de formular la idea central intelectualista. Pero hay objeciones más sustantivas que sugieren que ninguna versión del intelectualismo es aceptable. Según quienes alzan estas objeciones, los *anti-intelectualistas*, es necesario desarrollar una teoría alternativa del saber cómo. En este capítulo vamos a examinar estas objeciones fundamentales anti-intelectualistas y algunos de los modelos alternativos que proponen.

4.1. Combatiendo un mito

Los argumentos anti-intelectualistas que nos van a preocupar en este capítulo fueron esgrimidos por primera vez por el filósofo inglés Gilbert Ryle

(1900–1976) en un ensayo llamado ‘Knowing How and Knowing That’ (KH, 1947) y en su libro *The Concept of Mind* (CM, 1949). En efecto, en estos trabajos Ryle impuso el marco conceptual dentro del cual se han llevado a cabo todas las discusiones posteriores acerca del saber cómo. Fue él quien planteó el problema como un dilema entre una postura intelectualista y otra anti-intelectualista.⁴³

El objetivo de Ryle era más amplio que el de rechazar al intelectualismo acerca del saber cómo. Para él, la cuestión del saber cómo era un aspecto de un problema más general, que es el de entender la naturaleza de la mente y su función en el actuar humano. El proyecto de Ryle tiene una parte negativa o crítica y una parte positiva o propositiva. En su parte negativa, Ryle cuestiona lo que llama la ‘doctrina oficial’ sobre la mente y su rol en la acción. Según Ryle, esta doctrina es fundamentalmente errónea, es un ‘mito’ filosófico, y lo que es peor aún, es un impedimento para que puedan considerarse alternativas razonables. En su parte positiva, Ryle ofrece una manera distinta de entender a la mente y la acción. La propuesta positiva de Ryle es radical, y a menudo no se la ha apreciado suficientemente. Antes de llegar a ella, es preciso que entendamos el diagnóstico de Ryle acerca de la ‘doctrina oficial’.

¿En qué consiste la ‘doctrina oficial’? Es la unión de tres ideas:

1. Las personas *poseen* una mente y un cuerpo, o bien *son* una mente y un cuerpo.
2. Los cuerpos de las personas existen en el espacio y obedecen las leyes mecánicas a las que obedecen todas las cosas materiales. Las mentes no existen en el espacio ni están sujetas a las leyes mecánicas de las cosas materiales.
3. Lo que sucede a los cuerpos es algo que es en principio observable por terceros, y por tanto público. Lo que sucede a las mentes solo puede ser conocido por el sujeto que las tiene, y por tanto son privadas.

La combinación de estas tesis da pie a dos problemas filosóficos que la tradición ha considerado importantes: el problema de la relación entre la mente y el cuerpo (si la mente y el cuerpo obedecen distintos tipos de leyes, ¿cómo es que parecen tener influencia entre sí, y cómo interactúan?), y el problema de las otras mentes (si las mentes son privadas, ¿cómo podemos saber algo acerca de la mente de otras personas?). Aquí nos preocuparemos solo del primer problema.

⁴³Con esto no quiero decir que Ryle inventó la distinción. Kremer (2017) muestra convincentemente que el uso de Ryle de los términos ‘intelectualista’ y ‘anti-intelectualista’ se sitúa en un contexto en que estos términos ya estaban en voga.

La formulación de estos problemas recuerda las preocupaciones filosóficas, tanto metafísicas como epistemológicas, de Descartes, y en efecto Ryle traza la historia de la doctrina oficial a la influencia de las ideas de Descartes acerca de la mente. Como es sabido, en sus *Meditaciones Metafísicas* Descartes se pregunta acerca de la naturaleza de su existencia, y responde:

[...] entonces ¿qué soy? Una cosa que piensa. ¿Qué es una cosa que piensa? Es decir una cosa que duda, que concibe, que afirma, que niega, que quiere, que no quiere, que también imagina, y que siente.⁴⁴ (AT VII 22)

Pero una cosa que piensa no es una cosa que ocupa un lugar en el espacio. Puedo concebir cuerpos sin mentes, y también mentes sin cuerpos (veo clara y distintamente, dice Descartes, que a la naturaleza de la mente corresponde solo el pensar, y no el ocupar un espacio, y que a la naturaleza de los cuerpos corresponde solo el ocupar un espacio, y no el pensar). Sin embargo, la mente y el cuerpo están conectados en la persona humana, en ambas direcciones: mi cuerpo parece responder a mi voluntad, pero también mis sentimientos parecen responder al estado de mi cuerpo; ‘no estoy solamente alojado en mi cuerpo como un piloto en su navío, sino que, más allá de ello, estoy unido a él muy estrechamente, y confundido y mezclado de tal manera que compongo con él como un solo todo’ (AT VII 64). Justamente por ello es necesario dar una explicación de la interacción entre ambos; la solución que Descartes mismo propuso no fue aceptada por la posteridad, y por tanto dejó el problema abierto (en justicia a Descartes, ninguna propuesta para resolverlo ha sido aceptada hasta ahora tampoco).

El problema, desde la perspectiva de Ryle, tiene que ver con los efectos que tiene adoptar una metafísica de la mente como esta en la descripción y explicación de la vida humana, sobre todo en su dimensión activa. Si la mente y el cuerpo no obedecen a las mismas leyes por tener distintas naturalezas, pareciera que muchas de nuestras acciones cotidianas deberían describirse y explicarse en términos de la ocurrencia de *tres* cosas: eventos y procesos corporales, eventos y procesos mentales, y la interacción entre estos. Por ejemplo, cuando resolvemos un puzzle, podríamos describir lo que hacemos en términos de nuestro movimiento de las piezas, de nuestros pensamientos acerca de cómo podríamos moverlas, y del modo en que guiamos nuestros movimientos en base a lo que pensamos. En cierto sentido, movemos las piezas de tal o cual forma *porque* pensamos que hacer esos movimientos es la manera apropiada de actuar. Es precisamente en estos

⁴⁴Cito a Descartes con el esquema AT + libro (AT VII son las *Meditaciones* en la edición de Adam y Tannery) + página, usado por la mayoría de las ediciones de uso académico.

términos que Ryle, en su momento, describió retrospectivamente el objetivo de su crítica en CM:

Pensé que la filosofía de la mente había sido torcida por un error conceptual generalizado—a saber, el error de tratar a una persona como si consistiera en dos compartimientos, su mente y su cuerpo, siendo estos el terreno de dos tipos de causalidad diferentes. Me pareció que esta asunción de que había una causalidad bifurcada era el resultado de una visión de la vida humana [...] según la cual cada parte de la vida de una persona tenía que ser un par de partes de otras dos vidas sincrónicas, misteriosamente unidas por conexiones causales que tenderían un puente entre la causación mecánica y física. (Ryle (1962, p. 196))

El tipo de explicación de la acción que la doctrina oficial ofrece es tentadora; y en efecto, Ryle sugiere que la razón por la que se adoptó fue el potencial explicativo que ciertas hipótesis acerca del funcionamiento de la mente presentaban:

Cuando Galileo mostró que sus métodos para el descubrimiento científico podían entregar una teoría mecánica que abarcara a todos los ocupantes del espacio, Descartes se encontró impulsado por dos motivaciones en conflicto. Por una parte, como una persona de cierto genio científico no podía sino aceptar las aseveraciones de la mecánica, pero como una persona religiosa y moral no podía aceptar, como hizo Hobbes, la consecuencia deprimente de esas aseveraciones, a saber, que la naturaleza humana solo difiere de la relojería por su grado de complejidad. Lo mental no podía ser solamente una variedad de lo mecánico.

Él y los filósofos que lo sucedieron se dieron, natural pero erróneamente, la siguiente escapatoria. Ya que las palabras para describir la conducta mental no podían significar la ocurrencia de procesos mecánicos, debían significar la ocurrencia de procesos no-mecánicos; ya que las leyes mecánicas explican los movimientos en el espacio como efectos de otros movimientos en el espacio, otras leyes debían explicar el funcionamiento no-espacial de las mentes como el efecto de otras operaciones no-espaciales de las mentes. [...]

Las diferencias entre lo físico y lo mental se representaron entonces como diferencias en el marco común de las categorías de 'cosa', 'materia', 'atributo', 'estado', 'proceso', 'cambio', 'causa' y 'efecto'. Las mentes son cosas, pero de un distinto tipo que los cuerpos; los procesos mentales son causas y efectos, pero de un

distinto tipo que los movimientos corporales. Y así. [...] Quienes repudiaban al mecanicismo representaron a las mentes como el centro extraordinario de procesos mentales, parecidos a las máquinas pero al mismo tiempo considerablemente distintos. Su teoría era una hipótesis para-mecánica. (CM, 8-9)

Esto es un problema porque aplica un modelo de explicación, el modelo mecánico, a algo de lo cual no es seguro que ese modelo realmente aplique. La hipótesis para-mecánica fue un intento de resolver una dificultad científica genuina, pero trajo consigo una serie de problemas, como ya vimos. Esto se debe, según Ryle, a que la distinción de la doctrina oficial entre mente y cuerpo no es una categorización adecuada, sino lo que podemos llamar un *error de categoría*.⁴⁵ Un error de este tipo consiste en emplear un concepto o un conjunto de conceptos a un tipo de cosa a la que no aplica. Por ejemplo, decir ‘los domingos bailan’ es gramaticalmente aceptable, pero emplea el concepto de *bailar* a algo a lo que no aplica, un día de la semana. Según Ryle, es característico de la filosofía que debe examinar y corregir el uso de categorías conceptuales de modo que no se caiga en este tipo de errores. En efecto, el ataque de Ryle a la doctrina oficial en CM es un intento de mostrar el poder de estas ideas sobre la naturaleza del trabajo filosófico. Es por eso que en la introducción Ryle enfatiza que ‘la filosofía es el reemplazo de hábitos categoriales por disciplinas categoriales’ (lxi), es decir, el reemplazo de maneras enraizadas pero irreflexivas de usar los conceptos, por otras que sean reflexivas y responsables.

¿Un juicio que expresa un error de categoría es falso o absurdo?



El diagnóstico de Ryle es entonces que al introducirse y adoptarse la doctrina oficial no se descubrió una serie de preguntas importantes, sino que generó una serie de problemas ficticios, un ‘mito’ filosófico—el así llamado *mito del fantasma en la máquina*—que tiene su raíz en un error de categoría respecto al tipo de explicaciones que puede tener cierto tipo de actividades humanas, como hemos visto. El objetivo expreso de Ryle en CM es disolver ese mito, para así poder adoptar una mejor manera de entender la naturaleza de la vida, y en particular de la acción, humanas. Aquí nos interesa en particular cómo Ryle intento dismantelar la parte del mito que es relevante al saber cómo.

⁴⁵Ryle introdujo el nombre de ‘error de categoría’ en CM, aunque ya discute la idea en su ensayo ‘Categories’ de 1938. Para un examen exhaustivo de distintas maneras de entender el concepto de error de categoría, véase Magidor (2013).

4.2. Los argumentos de Ryle contra el intelectualismo

En el capítulo anterior, describimos al intelectualismo como la teoría del saber cómo que afirma que este es un tipo de conocimiento proposicional. Según Ryle, algo como esa idea es característico de la doctrina oficial. Como apuntaba antes, el problema radica en la manera en que la doctrina oficial describe ciertos fenómenos. Consideren, nos pide Ryle, cómo podemos explicar el significado de ciertos términos asociados con la manera en que evaluamos el hacer y el pensar: ‘inteligente’, ‘astuto’, ‘metódico’, ‘estúpido’, etc. Desde la perspectiva de la doctrina oficial, es plausible que digamos lo siguiente: actuar y pensar inteligentemente, de manera astuta, estúpidamente, etc., dependen de que antes de actuar, pensemos que esas cosas se tienen que hacer de algún modo. Si estos pensamientos son adecuados y nos guiamos por ellos, decimos que hemos actuado inteligentemente, sagazmente, etc. Si nuestros pensamientos son adecuados, o si simplemente no logramos pensar antes de actuar, hemos actuado estúpidamente, torpemente, etc. Es decir, que un acto merezca los epítetos de ‘inteligente’, ‘sagaz’, etc. depende de si va acompañado por ciertos actos del intelecto, que a su vez consisten en la consideración de proposiciones verdaderas:

La doctrina dominante [...] mantiene: (1) que la Inteligencia es una facultad especial, cuyos ejercicio consiste en aquellos actos internos específicos que son llamados actos del pensar, a saber, las operaciones de considerar proposiciones, y (2) que la actividad práctica merecen el título de ‘inteligente’, ‘ingenioso’, etc., solo porque va acompañada de tales actos internos de considerar proposiciones (proposiciones ‘regulativas’, en particular). Es decir, hacer algo nunca es en sí mismo un ejercicio de la inteligencia, sino a lo más un proceso iniciado y de algún modo conducido por un acto adicional de teorización. (Se asume también que el teorizar no es un tipo de hacer, como si ‘hacer internamente’ fuera un tipo de contradicción.)’ (KH, 222)⁴⁶

Aquí vale la pena distinguir entre dos tesis intelectualistas:

⁴⁶Cf. CM, p. 15: ‘[...] tanto los filósofos como la gente común tienden a tratar las operaciones intelectuales como el centro de la conducta mental; es decir, tienden a definir todos los otros conceptos de conducta mental en términos de conceptos cognitivos. [...] [Ciertos teóricos (Ryle probablemente está pensando en Platón y Aristóteles, nota F.M.C.)] dejaron como herencia la idea de que la capacidad de obtener conocimiento de la verdad era la propiedad definitoria de la mente. Los otros poderes humanos solo podían ser clasificados como mentales si pudiera mostrarse que de algún modo están piloteados por la aprehensión intelectual de proposiciones verdaderas. Ser racional era ser capaz de reconocer verdades y las conexiones que hay entre ellas. Por lo tanto, actuar

Intelectualismo sobre la mente Para todo estado mental s de un sujeto x , s es un estado intelectual si y solo si en ese estado x considera proposiciones

Intelectualismo sobre el hacer Para todo sujeto s y acción a , s hace a inteligentemente si y solo si su acción es iniciada y/o guiada por estados intelectuales de s , presumiblemente acerca de a ⁴⁷

Podemos definir el saber cómo en términos de la primera de estas ideas: es un tipo de ejercicio del intelecto, y por lo tanto consiste en la aprehensión de ciertas proposiciones (presumiblemente, proposiciones verdaderas acerca de cómo se hace algo):

Intelectualismo sobre el saber-cómo Para todo sujeto s y acción a , s sabe cómo hacer a si y solo si aprehende ciertas proposiciones verdaderas acerca de cómo hacer a

Este análisis queda coordinado con la idea intelectualista acerca del hacer: actuar inteligentemente depende de saber cómo actuar.

Estos análisis pueden decomponerse en dos partes: una parte establece la suficiencia de una condición definitoria, y otra establece la necesidad de esa condición (efectivamente, corresponden a distintas direcciones del bicondicional). En el caso del saber cómo tenemos:

Suficiencia Para todo sujeto s y acción a , s sabe cómo hacer a si aprehende ciertas proposiciones verdaderas acerca de cómo hacer a

Necesidad Para todo sujeto s y acción a , s sabe cómo hacer a solo si aprehende ciertas proposiciones verdaderas acerca de cómo hacer a

Cuando tenemos un análisis en términos de condiciones suficientes y necesarias, podemos objetarlo poniendo presión en el requerimiento de suficiencia, en el requerimiento de necesidad, o en ambas. Ryle presenta una serie de argumentos contra ambas condiciones. Según él, la aprehensión de proposiciones verdaderas acerca del saber cómo no es ni suficiente ni necesaria para saber cómo hacer algo.

4.2.1. Contra la suficiencia

En KH, los argumentos centrales en contra del intelectualismo son argumentos en contra de la tesis de Suficiencia. El argumento central podría llamarse el *argumento del tonto*, y Ryle lo introduce de la siguiente manera:

racionalmente era controlar las propensiones extra-teoréticas mediante la aprehensión de verdades acerca de cómo conducir la vida.'

⁴⁷Cf. Bengson & Moffett (2011a, p. 7).

¿Qué hechos o tipos de hechos son conocidos por el sensato que no son conocidos por el insensato? Por ejemplo, ¿qué verdades conoce el ajedrecista astuto que serían una revelación para su oponente estúpido? Obviamente, no hay verdad o conjunto de verdades de las cuales podríamos decir 'si tan solo el jugador estúpido hubiese sido informado de esto, habría sido un jugador astuto', o 'en cuanto sepa esas verdades, jugará bien'. Podemos imaginar a un jugador astuto impartiendo generosamente a su oponente estúpido tantas reglas, máximas prácticas, 'consejos' (*wrinkles*), etc., que no sabría qué más decirle; su oponente podría aceptarlas y memorizarlas todas; y podría estar preparado para recitarlas correctamente si se lo pidieran. Aun así, podría jugar ajedrez estúpidamente, es decir, ser incapaz de aplicar las máximas inteligentemente, etc.

(225–226)

Sin importar cuántos estratos de saber-que se postulen, siempre volvemos al mismo quid: un tonto podría tener todo ese conocimiento sin saber cómo actuar [...]

(228)

Estrictamente, estas observaciones no son aún un argumento en contra del intelectualismo. En este caso, se plantea una posibilidad: que es posible tener mucho conocimiento acerca de como hacer algo y aun así no saber cómo hacerlo. ¿Qué muestra esto acerca del intelectualismo? Lo siguiente: si el intelectualismo fuera verdadero, eso no debería ser posible. Pero lo es. Por lo tanto, el intelectualismo no puede ser verdadero. Una vez que enmarcamos la observación de Ryle acerca de la posibilidad de la insuficiencia, tenemos un argumento contra el intelectualismo *por medio de* la tesis de suficiencia.

A veces es útil ser un poco más rigurosos con la formulación de un argumento. Primero, a menudo necesitamos clarificar algunos términos que van a ser útiles. Por ejemplo, en este caso necesitamos comparar el conocimiento de distintos sujetos; ¿qué significa que alguien sepa más o lo mismo que otra persona? Digamos que si tenemos un sujeto s y una tarea t , el conocimiento proposicional de s sobre la tarea t es un conjunto de proposiciones, $\text{Prop}(s, t)$. Digamos que alguien s_1 sabe estrictamente más que otra persona s_2 sobre una tarea t ($\text{Prop}(s_1, t) > \text{Prop}(s_2, t)$) si para toda proposición p en $\text{Prop}(s_2, t)$, p está contenida en $\text{Prop}(s_1, t)$, y si hay proposiciones en $\text{Prop}(s_1, t)$ que no están contenidas en $\text{Prop}(s_2, t)$. Digamos que alguien s_1 sabe lo mismo que otra persona sobre una tarea t ($\text{Prop}(s_1, t) = \text{Prop}(s_2, t)$) si todo el conocimiento de s_1 está contenido (en el sentido que clarificamos antes) en el conocimiento de s_2 y viceversa.⁴⁸

⁴⁸Otra manera de pensar en la equivalencia entre el conocimiento de dos personas es que el conocimiento de estas personas sea lógicamente equivalente (si todo lo que puede

Volvamos al argumento. Informalmente, supón que Camila sabe estrictamente más que Pedro en este sentido, y que además es apropiado decir que Camila sabe cómo jugar al ajedrez. Desde la perspectiva del intelectualismo, si Pedro supiera lo mismo que Camila, sabría jugar al ajedrez también. En realidad, esto podría derivar de un principio más general que parece ser apropiado para el intelectualismo, que es que si dos individuos tienen el mismo conocimiento proposicional, ejemplifican las mismas características intelectuales (si uno es astuto, el otro es astuto, si una es inteligente, la otra es inteligente, si uno sabe cómo..., la otra también, etc.). Es decir:

- 1) Si el intelectualismo es verdadero, entonces necesariamente para cada tarea t , concepto intelectual F (relativo a esa tarea) y sujetos s_1 y s_2 , si $\text{Prop}(s_1, t) = \text{Prop}(s_2, t)$, entonces si Fs_1 , Fs_2 .

Entonces, la situación que describimos antes es una instancia de este principio:

- 1') Si el intelectualismo es verdadero, entonces necesariamente si respecto a la tarea t de jugar ajedrez, $\text{Prop}(\text{Camila}, t) = \text{Prop}(\text{Pedro}, t)$, y si Camila sabe jugar ajedrez, entonces Pedro sabe jugar ajedrez.

En esencia, con su argumento del tonto, Ryle muestra que este principio intelectualista tiene contraejemplos.⁴⁹ El experimento mental que Ryle nos propone es que en casos concretos en que el antecedente de (1) se satisface, el consecuente es falso. Supón que Pedro supiera lo mismo que Camila. Ryle sugiere que incluso en esa condición es posible que Pedro no sepa jugar

derivarse lógicamente del conocimiento de uno puede derivarse del conocimiento de otro, y viceversa). Una consecuencia de esta definición es que todos los sujetos tienen el mismo conocimiento de verdades necesarias, incluyendo las verdades lógicas (las tautologías se siguen lógicamente de cualquier proposición). Esta idealización a menudo es útil, pero aquí sería problemática: precisamente, la diferencia entre una persona astuta y otra tonta podría ser una diferencia en sus capacidades lógicas (como veremos, parte del argumento de Ryle se basa precisamente en esta observación).

⁴⁹Carter & Poston (2018) reconstuyen el argumento de Ryle usando un principio aparentemente distinto:

- (A) Si el intelectualismo es verdadero, s sabe cómo hacer ϕ si existe un conjunto de proposiciones P tal que para cada p en P , s sabe que p .

Esta es una formulación de la tesis de suficiencia. Sin embargo, (A) se sigue de (1). En este caso, reemplazamos F en (1) por saber cómo hacer ϕ . En vez de comparar el conocimiento de dos sujetos, comparamos el conocimiento de un sujeto con un *estándar* que especifica qué debe conocerse para saber cómo hacer ϕ —un conjunto de proposiciones que alguien podría saber que describe una manera de hacer ϕ . Por definición, saber ese conjunto de proposiciones es equivalente a saber cómo hacer ϕ , de modo que alguien que sepa ese conjunto de proposiciones sabe cómo hacer ϕ .

ajedrez, aunque Camila sí sepa. La diferencia no puede explicarse en términos de cuanto conocimiento tenga Pedro. Es decir, estos casos muestran que

- 2) Es posible que haya dos sujetos s_1 y s_2 tales que respecto a una tarea t , $\text{Prop}(s_1, t) = \text{Prop}(s_2, t)$, y sin embargo haya un concepto intelectual F tal que Fs_1 es verdad, pero no Fs_2 .

Si eso es posible, el consecuente de (1) es falso, y por contraposición, el antecedente es falso también. Es decir:

- 3) El intelectualismo es falso.

Mi formalización toma inspiración de ciertas ideas de Häggqvist (2017). Häggqvist sugiere que en una formalización de un experimento mental, cada premisa debe corresponder con una manera en que alguien podría estar en desacuerdo con el argumento, e identifica tres premisas. La primera afirma la posibilidad de un caso A (simbolizamos la posibilidad usando el operador \Diamond):

1. $\Diamond A$,

La segunda muestra las consecuencias de esa posibilidad,

2. $A \Box \rightarrow B$

(ojo, que aquí el condicional es *subjuntivo*: lo leemos ‘si A fuera el caso, B sería el caso’), y la tercera muestra que esas consecuencias están en conflicto con alguna tesis T que el experimento mental pone a prueba:

3. $T \rightarrow (A \Box \rightarrow \neg B)$

Supon que la tesis T es verdadera. Entonces, por (3), se sigue que $A \Box \rightarrow \neg B$. Pero eso está en conflicto con (2). Por tanto, podemos concluir que la tesis T es falsa:

4. $\neg T$

En nuestra reconstrucción del argumento de Ryle, según el modelo de Häggqvist, habría que considerar como premisa adicional el principio que hace explícita la incompatibilidad de la posibilidad de (2) con el consecuente de (1), es decir

$$\begin{aligned} & ((\text{Prop}(s_1, t) = \text{Prop}(s_2, t)) \wedge Fs_1 \wedge \neg Fs_2 \\ & \rightarrow \neg(\text{Prop}(s_1, t) = \text{Prop}(s_2, t) \rightarrow (Fs_1 \rightarrow Fs_2))) \end{aligned}$$

En este caso lo omito porque la incompatibilidad es meramente lógica.

La conclusión se sigue lógicamente de las premisas. Sin embargo, ¿son verdaderas las premisas de este argumento?

Un intelectualista podría decir que (1) es un principio demasiado general —por ejemplo, podría decir que no *todos* los conceptos intelectuales dependen de ese modo de la posesión de cierto conocimiento proposicional, así que no es cierto que si dos personas tienen el mismo conocimiento proposicional, deban tener las mismas propiedades intelectuales. Sin embargo, un intelectualista no podría dejar de aceptar algo similar sin abandonar la tesis de la suficiencia. Emplear una premisa específica acerca de una única propiedad intelectual como (1') es suficiente para mostrar que esta forma de intelectualismo es problemática. Obviamente, el anti-intelectualista querrá decir además que el problema con el intelectualismo es sistemático, en el sentido de que debe haber una clase de conceptos a los que aplica un principio como (1)—si bien no es necesariamente obvio qué contenga esa clase, que la haya es una consecuencia de la tesis de suficiencia. De modo que estas preocupaciones sobre (1) no son graves.

Como discutimos antes, uno podría reemplazar la premisa (1) del argumento contra la tesis de suficiencia por un principio acerca de un concepto intelectual específico. Por ejemplo, un podría adoptar:

1") Si el intelectualismo es verdadero, entonces necesariamente para cualesquiera sujetos s_1 y s_2 , si $\text{Prop}(s_1, T) = \text{Prop}(s_2, T)$, entonces si s_1 es astuto, s_2 es astuto.

Supón que el concepto de *ser sagaz* satisfaga un principio similar. ¿Podría pasar que alguien fuese *ambas* cosas, astuto y sagaz, y si eso es posible, cómo podríamos explicar la diferencia entre estas propiedades dentro de una perspectiva intelectualista como la que ataca Ryle? ↻

La premisa (2), que dice que es posible que dos personas tengan el mismo conocimiento pero que uno tenga una determinada característica intelectual mientras que el otro no la tiene, es más problemática. Una parte del problema es epistemológica: ¿qué soporte tiene la premisa? Al imaginar un caso como el de Camila y Pedro, parecería que de algún modo podemos *ver* que son posibles. Sin embargo, la imaginación es falible, y la justificación que nos entrega puede ser cuestionada. Precisamente, el intelectualista podría objetar que lo que imaginamos en estos casos no es que dos personas tengan 'realmente' el mismo conocimiento. ¿En qué consiste que imaginemos el caso de Camila y Pedro? Quizás, en que imaginamos que Pedro pueda afirmar los mismos juicios que Camila acerca de cómo hacer algo. ¿Es suficiente eso

para poder decir que Pedro realmente sabe esas proposiciones? Una razón por la que la imaginación podría fallarnos es que puede no estar suficientemente atada a la verdad. Así, el problema epistemológico puede llevarnos a problemas conceptuales. Una objeción que el intelectualista podría hacer es que cuando intentamos imaginar de esa manera la posibilidad de que una persona inepta pueda saber realmente esas proposiciones, fallamos porque si Pedro *realmente* supiera lo mismo que Camila, *sería* igualmente capaz intelectualmente. Es decir, el intelectualista podría objetar que Ryle emplea una noción insuficiente de conocimiento proposicional. Sin embargo, no es claro qué tan robusto tenga que ser el conocimiento real; Ryle observa que alguien podría saber las reglas acerca de cómo hacer algo tan bien que podría enseñarlas, y a pesar de eso ser estúpido al aplicarlas.⁵⁰ ¿No es ese tipo de conocimiento suficientemente *real* aún?⁵¹

En KH, Ryle ofrece un argumento adicional que da soporte a esta premisa, en la forma de un argumento de regreso al infinito:⁵²

Un pupilo no logra seguir un argumento. Entiende las premisas y entiende la conclusión. Sin embargo, no logra ver que la conclusión se sigue de las premisas. Su profesor piensa que él es bastante tonto, pero trata de ayudarlo. Así que le dice que hay una proposición adicional que no ha considerado, a saber, que *si estas premisas son verdaderas, la conclusión es verdadera*. El pupilo entiende, y cuidadosamente recita esto junto con las otras premisas, pero aun así no logra ver cómo se sigue la conclusión de esas premisas incluso cuando se las acompaña por la afirmación de que esas premisas implican esa conclusión. De modo que se añade una segunda proposición hipotética a su repertorio; a saber, que *la conclusión es verdadera si las premisas y la primera proposición hipotética, de que si las premisas son verdaderas entonces la conclusión es verdadera, son verdaderas*. Aun así el pupilo no logra ver el punto. Y así siguen, sin fin. El pupilo acepta reglas en la teoría, pero esto no lo fuerza a aplicarlas en la práctica. (226-227)

⁵⁰Cf. KH 230.

⁵¹Al final de KH Ryle avanza una hipótesis aún más radical: el conocimiento proposicional depende del saber cómo, o puede reducirse a este. Por una parte, descubrir una verdad requiere el ejercicio de la inteligencia, y por otra, el uso efectivo del conocimiento requiere saber cómo emplear ese conocimiento (cf. págs. 234-235). En otras palabras: el mero conocimiento proposicional que se manifiesta en la capacidad de recitar hechos no merece ser considerado como conocimiento propiamente hablando. Ryle acusa al intelectualista de emplear una noción de conocimiento debilitada. Hartland-Swann (1956) critica a Ryle por no haber mantenido esta doctrina en CM.

⁵²Ryle toma el argumento de Carroll (1895).

Si Ryle creyera que es suficiente mostrar que es posible que alguien sepa lo mismo que otra persona y, sin embargo, tener distintos perfiles intelectuales, quizás bastaría ver la diferencia entre el perfil intelectual del pupilo y su profesor al principio del argumento. El pupilo no sabe cómo conectar las premisas y la conclusión, aunque sabe tanto las premisas como la conclusión. ¿Qué falta? Bueno, quizás falta que el pupilo sepa que existe esa conexión entre las premisas y la conclusión; esto es algo que parece que el profesor sabe, y el pupilo no. En un segundo momento, entonces, suponemos que el pupilo *también* llega a saber eso. Sin embargo, eso tampoco es suficiente. Suponiendo que en este caso el conocimiento del pupilo y el profesor sea equivalente, ¿por qué seguir con el argumento? Es posible que aún no hayamos capturado un caso en que el conocimiento del pupilo y el maestro sean equivalentes. Que podamos seguir añadiendo más premisas al conocimiento del pupilo eventualmente muestra algo más: *siempre* faltará algo. Es decir, no solamente es posible que el conocimiento proposicional sea insuficiente para la posesión del saber cómo, sino que es *necesariamente* insuficiente. O al menos eso es lo que Ryle sugiere con este argumento.⁵³

El regreso de Carroll, al menos en la forma que usa Ryle para atacar la tesis de la suficiencia, parece mostrar que saber cómo inferir no puede consistir en conocer *cierto* tipo de proposiciones, a saber, proposiciones acerca de la conexión entre premisas y conclusiones. ¿Podría consistir en conocer otro(s) tipo de proposiciones?



4.2.2. Contra la necesidad

En la sección anterior, vimos que un problema con el argumento contra la tesis de la suficiencia es que podría depender de cierta concepción incorrecta de lo que es tener conocimiento proposicional. En relación con esto, tenemos que considerar dos ideas:

- Si aceptar una proposición justificadamente es suficiente para conocerla, conocer ciertas proposiciones relevantes a cómo hacer algo no puede ser suficiente para saber cómo hacer algo.

⁵³Estrictamente, lo que Ryle muestra con este argumento no es que la insuficiencia del conocimiento proposicional para el saber cómo es posible *porque* es necesariamente posible, sino que *si* es posible, es necesariamente posible. Por lo tanto, para afirmar que es necesariamente posible tenemos que tener soporte para la tesis de que es posible. En Ryle, eso proviene del argumento previo acerca de (2).

- Si aceptar una proposición justificadamente no es suficiente para conocerla, conocer ciertas proposiciones relevantes a cómo hacer algo puede ser suficiente para saber como hacer algo.

Ahora bien, tanto el intelectualista como el anti-intelectualista pueden aceptar ambas tesis. Hay cierta ambigüedad en el concepto de conocer que permite decir que si bien conocer en cierto sentido (lo que podemos llamar *conocimiento débil*, y que podemos asimilar a la idea de aceptar una proposición justificadamente) es insuficiente para saber cómo, conocer en otro sentido (lo que podemos llamar *conocimiento fuerte*) sí podría serlo. Solo si hay una única manera de entender el concepto de conocimiento hay un problema. Pero eso no parece plausible. Supongamos que un compañero más listo le pregunta al pupilo del argumento de Ryle si la conclusión del argumento que les está enseñando su profesor se sigue de sus premisas. A pesar de no ver la conexión entre las premisas y la conclusión, el pupilo podría *informar* que la conclusión se sigue de las premisas a su compañero, quien sí podría reconocer la conexión entre las premisas y la conclusión. Si bien esta forma débil de conocimiento es un estado epistémico limitado, parece tener cierta importancia. Una persona que tiene conocimiento débil puede informarnos correctamente, y esa parece ser una función importante del conocimiento.⁵⁴ De modo que hay razones para aceptar la distinción entre conocimiento débil y fuerte que son independientes de la disputa entre intelectualismo y anti-intelectualismo.

Hay, entonces, al menos tres opciones para el anti-intelectualista respecto a la tesis de la suficiencia:

1. Independientemente de si el intelectualista acepte que el conocimiento débil es insuficiente para el saber cómo, el anti-intelectualista podría insistir en que incluso el conocimiento fuerte no es suficiente para el saber cómo, o
2. El anti-intelectualista podría rechazar la introducción del concepto de conocimiento fuerte, y decir que en esos casos lo crucial es lo que parece acompañar en esos casos al conocimiento proposicional débil,⁵⁵ o
3. Si el intelectualista acepta que el conocimiento débil es insuficiente para el saber cómo, el anti-intelectualista podría decir que esa es una concepción suficiente de parte del intelectualista, y abandonar la estrategia de atacar la tesis de la suficiencia,

⁵⁴Sobre la función del conocimiento, véanse Craig (1990) y Hannon (2019).

⁵⁵O aceptar la introducción del concepto de conocimiento fuerte pero decir que ese tipo de conocimiento queda explicado en términos de saber cómo (véase nota 39).

Cualquiera de estas opciones es válida como estrategia, y aquí dejaremos abierto cuál es preferible.

En cualquier caso, ciertas formas de intelectualismo reductivo quedan descartadas. Sin embargo, el ataque de Ryle al intelectualismo no se limita a eso. Ryle también pretende atacar la tesis de necesidad; es decir, no solamente ciertas formas de conocimiento proposicional son insuficientes para el saber cómo, sino que en general, el conocimiento proposicional es innecesario para el saber cómo.

Una manera típica de atacar una tesis como la de necesidad es mostrar que tiene contraejemplos, que es la estrategia que vimos que Ryle toma contra la tesis de la suficiencia. En este caso, habría que mostrar que hay casos en que alguien sabe cómo hacer algo sin tener conocimiento proposicional acerca de ello. Ryle persigue esta estrategia haciendo algunas observaciones sobre varios casos: podemos hacer bromas divertidas sin tener conocimiento de principios que las hacen buenas o malas, podemos razonar sin tener conocimiento de los principios que supuestamente rigen al razonamiento, podemos pescar sin que tener una teoría de la pesca, etc. Vale la pena notar que en los casos que Ryle considera lo que no es necesario es la posesión previa de algo así como una teoría sobre hacer algo, y esto da pie a varias dificultades. Por ejemplo, que no se tenga conocimiento de principios relativos a cómo algo se puede hacer no significa que no se tenga conocimiento acerca de cómo se puede hacer. Esto hace posible que desde el intelectualismo se objete estos supuestos contraejemplos como irrelevantes acerca de la viabilidad del intelectualismo en general (por ejemplo, un intelectualista podría decir que ellos solo serían efectivos contra ciertas formas implausibles o irrelevantes de intelectualismo). Desde la perspectiva de Ryle, sin embargo, la viabilidad de formas más sofisticadas de intelectualismo era incierta, y criticarlo desde ese punto de vista es anacrónico. En el capítulo siguiente examinaremos formas más sofisticadas de intelectualismo. Por otro lado, la dificultad o imposibilidad de que alguien formule expresamente su conocimiento acerca de cómo se haga algo no significa necesariamente que no tenga ese conocimiento. Sin embargo, aquí nuevamente entramos en la discusión de qué cuenta como conocimiento o no.

¿Qué razones podemos tener para decir que alguien tiene conocimiento si no puede expresarlo?



En CM, Ryle ofrece un argumento distinto contra la tesis de necesidad, que parece evitar estas dificultades, al menos en parte. Resumiendo su objeción, nos dice:

La consideración de proposiciones es ella misma una operación cuya ejecución puede ser más o menos inteligente, más o menos estúpida. Pero, si para que cualquier operación sea ejecutada inteligentemente debiera haber una operación teórica previa que fuera realizada inteligentemente, sería una imposibilidad lógica que alguien pudiera romper el círculo. (p. 19)

Ryle parte de la observación de que en el modelo intelectualista, la acción inteligente tiene que estar, de algún modo, precedida por una operación mental, que consistiría en la consideración de alguna proposición regulativa, una regla que indica qué hay que hacer dadas ciertas circunstancias. Es decir, el intelectualista debería estar comprometido con un principio como el siguiente:

- (A) Toda operación inteligente está precedida por una operación inteligente que consiste en la consideración de proposiciones.

Pero esto lleva a un regreso al infinito: si toda operación inteligente está precedida por una operación inteligente, debe estar precedida por una serie infinita de operaciones inteligentes, pues cada operación que precede a una operación inteligente debe estar ella misma precedida por otra operación inteligente. Pero esto choca con la observación de que realizamos operaciones inteligentes a pesar de ser incapaces de considerar una serie infinita de proposiciones. Por tanto, (A) no puede aceptarse.

Respecto a la tesis de necesidad sobre el saber cómo, lo que Ryle sugiere aquí es que la condición de considerar proposiciones no puede ser necesaria para el saber cómo, porque es imposible satisfacer lo que esto implica. En cierto sentido, esto es lo inverso del argumento de regreso infinito contra la suficiencia: mientras que en ese caso el argumento muestra que una condición siempre se va a satisfacer (la posesión de cierto conocimiento proposicional siempre será insuficiente para el saber cómo), en este caso el argumento va a mostrar que una condición es imposible (nunca puede completarse la serie de las operaciones mentales requeridas para el saber cómo).

Podemos formular el argumento contra el intelectualismo por medio de la tesis de necesidad de manera más explícita de la siguiente manera:

- 1) Si los requisitos de una condición concerniente a un concepto mental consisten en una serie infinita, estos requisitos no pueden satisfacerse. (Principio)
- 2) Tenemos saber cómo, de modo que los requisitos para el saber cómo pueden satisfacerse. (Observación)

- 3) Si el intelectualismo es verdadero, el saber cómo requiere de la previa consideración inteligente de proposiciones relevantes. (Esta es la tesis de necesidad aplicada al saber cómo)
- 4) Si el intelectualismo es verdadero, la consideración de proposiciones solo puede hacerse inteligentemente si previamente se consideran proposiciones relevantes. (Esta es la tesis de necesidad aplicada a la consideración de proposiciones)
- 5) Supongamos que el intelectualismo es verdadero. Entonces:
 - a) El saber cómo requiere de la consideración previa de proposiciones relevantes. (3, 5, MP)
 - b) La consideración de las proposiciones requeridas en (5a) solo puede hacerse inteligentemente si previamente se consideran proposiciones relevantes, (5a, 4)
 - c) La consideración de las proposiciones requeridas en (5b) solo puede hacerse inteligentemente si previamente se consideran proposiciones relevantes, (5b, 4)
 - d) La consideración de las proposiciones requeridas a cada nivel requiere de la previa consideración de otras proposiciones, *ad infinitum*. Por tanto, los requisitos para la consideración inteligente de proposiciones consiste en una serie infinita. (Por inducción)
 - e) Los requisitos para considerar proposiciones inteligentemente no pueden satisfacerse. (1, 6d, MP)
 - f) Los requisitos para el saber cómo no pueden satisfacerse. (3, 4, 5e)
- 6) Si el intelectualismo es verdadero, los requisitos para el saber cómo no pueden satisfacerse. (5, prueba condicional)
- 7) El intelectualismo es falso. (6, 2, MT)

El argumento es un poco indirecto, porque pasamos de los requisitos para el saber cómo a los requisitos de la consideración inteligente de proposiciones.⁵⁶ Si en vez de (2) hubiésemos tomado como premisa la observación de que los requisitos para considerar proposiciones inteligentemente pueden satisfacerse, habríamos podido llegar a la misma conclusión más rápidamente, inmediatamente después de 5e. Otra manera de terminar el argumento es en la forma de una *reductio* explícita:

- 5) g) \perp (5f, 2, contradicción)
- 6) El intelectualismo es falso (5, 5f*, *reductio*)

⁵⁶Gratton (2010) da otra formalización del argumento, basada en una versión de A. Según esta formalización, el regreso parte de A (que sirve el rol de lo que Gratton llama una *fórmula de regreso*) y la premisa de que hay un acto inteligente (Gratton llama a esto el *enunciado gatillo* del regreso). Si hay un acto inteligente, por A debe haber una infinidad de actos inteligentes previos a ese acto inteligente.



¿Cómo formularías un argumento como el de Ryle cuya conclusión sea que la tesis de necesidad es falsa? (La conclusión del argumento que vimos es que el intelectualismo es falso).

El argumento es válido, pero como en el caso del argumento contra la tesis de suficiencia, algunas de las premisas pueden cuestionarse. La observación de que tenemos saber cómo, y que por lo tanto los requisitos del saber cómo pueden satisfacerse, no puede objetarse sin caer en una forma dudosa de escepticismo, y lo mismo parece ser el caso respecto al principio de que condiciones que tienen una serie infinita como requisitos no pueden satisfacerse —al menos en lo que respecta al tipo de condiciones que nos preocupan aquí, asumiendo que nuestras capacidades mentales son finitas. Más cuestionables son las premisas (3) y (4), que como vimos son las cruciales en el argumento. Como vimos, ambas son instancias de (A), que Ryle toma como característico del intelectualismo. Sin embargo, muchos intelectualistas han objetado que la idea es implausible, y que ninguna versión razonable del intelectualismo está comprometida con esa tesis. En particular, la idea de que el saber cómo requiere la consideración de proposiciones está en conflicto con la observación de que, si considerar proposiciones ha de entenderse como una manera consciente de hacer juicios acerca de la verdad de estas proposiciones, al actuar a menudo no consideramos proposiciones de esta manera consciente. Hay un ejemplo famoso de Carl Ginet respecto a esto:

Ejercito (o manifiesto) mi conocimiento de que uno puede abrir la puerta girando la perilla y empujándola (así como mi conocimiento de que hay una puerta ahí) al realizar esa operación automáticamente cuando salgo de la pieza; y esto lo puedo hacer, por supuesto, sin formular (ni en mi mente ni en voz alta) ni esa proposición ni ninguna otra que sea relevante.

(Ginet (1975, p. 7)).

El argumento de Ryle parece afectar a una versión del intelectualismo que es implausible incluso para quienes defienden el intelectualismo. Pero nos muestra que una formulación inocente del intelectualismo es problemática. Nuevamente, el argumento de Ryle pone presión sobre los compromisos teóricos que subyacen al intelectualismo. Como en el caso de la tesis de la suficiencia, el intelectualista puede aceptar que cierto tipo de conocimiento no es necesario para el saber cómo. En sí, esto ya es una concesión al anti-intelectualista.

¿Pueden aplicarse los argumentos contra las tesis de suficiencia y necesidad a las formas de intelectualismo que esbozamos en el capítulo anterior?



4.3. El saber cómo como un tipo de habilidad

Si bien los argumentos de Ryle contra el intelectualismo tienen una serie de debilidades, su legado no se limita a ellos. Junto con rechazar la doctrina oficial, Ryle introduce un modelo alternativo. Este modelo tiene componentes metafísicos (acerca de la naturaleza del saber cómo), epistemológicos (acerca de cómo sabemos que alguien tiene saber cómo) y semánticos (acerca de en qué condiciones las atribuciones de saber cómo son verdaderas). Sobre lo primero, el modelo caracteriza al saber cómo en términos de habilidades o capacidades, entendidos en términos de tener ciertas disposiciones a actuar de varias maneras. En vez de proponer que el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional, propone

Anti-intelectualismo de habilidad El saber cómo es un tipo de habilidad.

El modelo explícitamente intenta explicar la conexión entre la acción inteligente y el saber cómo, y propone que actuar inteligentemente es actuar *sabiendo cómo*. En consecuencia, y esto es parte de la propuesta epistemológica y semántica del modelo, atribuir saber cómo a alguien depende de que podamos reconocer las características de sus acciones. Algo que va a ser crucial para poder adscribir saber cómo a alguien es que podamos distinguir entre acciones que son realizadas intencionalmente o no.

Para ilustrar este último punto, Ryle usa el ejemplo de un payaso:

El ingenio de un payaso puede mostrarse en sus caídas y sus tropezones. Se cae y tropieza del mismo modo que alguien torpe, excepto que cae y tropieza a propósito y tras haber practicado mucho, en el momento preciso, en un lugar donde los niños puedan verlo, y de modo tal de no herirse. Los espectadores aplauden su habilidad para parecer torpe, pero lo que aplauden no es un tipo de *performance* que ejecute ‘en su cabeza’. Lo que admiran es su *performance* visible, y la admiran no por ser el efecto de ninguna causa interna, sino por ser el ejercicio de una habilidad. (CM, 21)

Las caídas y tropezones del payaso son la labor de su mente, pues en ellas consisten sus bromas; pero las caídas y tropezones visiblemente similares de una persona torpe no son la labor de su mente.

Y esto es porque no tropieza a propósito. Tropezar a propósito es un proceso tanto corporal como mental, pero no es un par de procesos, como podrían ser un proceso de intentar caerse, y como efecto, otro proceso de caerse. (CM, 22)

A veces se achaca a Ryle que su teoría positiva de la mente la reduce a un tipo de comportamiento, y por tanto se le etiqueta de *conductista*. Pero es claro que Ryle no cree que el comportamiento sea suficiente, ni siquiera si el comportamiento en cuestión es regular o si parece manifestar un hábito.⁵⁷ Ryle acepta la posibilidad de que ciertos estados mentales (como la imaginación o los sueños) ocurran sin que existan manifestaciones de su ocurrencia; por tanto, que sean ‘secretos’.⁵⁸ Lo que rechaza es que lo mental se defina en términos de esa característica. Este es un punto al que Ryle volvió durante su obra posterior.⁵⁹

Así como en el modelo intelectualista el saber cómo no puede ser cualquier tipo de conocimiento, Ryle argumenta que el saber cómo no puede ser cualquier tipo de habilidad. Esto es importante para que el modelo pueda distinguirse del modelo intelectualista, porque es plausible que la posesión de conocimiento proposicional de pie a varios tipos de habilidades. Por ejemplo, tener el conocimiento proposicional de que llueve permite que uno

⁵⁷Cf. CM 28: ‘[...] no hace falta que haya diferencias entre una acción hecha con habilidad y una hecha por puro hábito, impulso ciego, o sin pensar. Un loro puede decir ‘Sócrates es mortal’ inmediatamente después de que alguien haya enunciado las premisas de las que se sigue esto como conclusión. Un niño puede, mientras piensa en el cricket, dar mecánicamente la respuesta correcta a un problema de multiplicación que otro niño le presenta y que sí está pensando lo que hace. Aun así, no decimos que el loro es ‘lógico’, ni describimos al niño como si resolviera el problema.’

⁵⁸Cf. CM 23: ‘EL truco de conducir nuestro pensamiento en imágenes mentales de palabras auditorias, en vez de habladas, en efecto asegura el secreto de nuestro pensamiento, ya que las imágenes mentales no son vistas ni oídas por nadie más [...] Pero este secreto no es el secreto que se adscribe a los episodios postulados de un mundo fantasmal. Simplemente es la conveniente privacidad que caracteriza las canciones que oigo en mi cabeza y las cosas que veo en mi imaginación [*my mind’s eye*].’

⁵⁹En su ensayo ‘El pensar pensamientos: ¿qué está haciendo *Le Penseur*?’ (1968) Ryle se pregunta qué es lo distintivo del pensar como acción. Ryle introduce la distinción entre descripciones delgadas (*thin*) y gruesas (*thick*) de una acción. La descripción más delgada de una acción se limita a describir el comportamiento físico de una persona. Por ejemplo, Emilia y Josefa ambas guñan en la dirección de Eduardo. Una descripción más gruesa además describe la intención de la acción: Emilia quiere que Eduardo le preste atención porque lo ama, pero Josefa quiere que Eduardo le preste atención porque quiere que Eduardo no le preste atención a Emilia, a quien Josefa odia (comparen con el ejemplo del payaso y la persona torpe). Distintas acciones pueden tener la misma descripción delgada, pero descripciones gruesas extremadamente dispares. La distinción fue empleada por el antropólogo Clifford Geertz para esbozar una metodología interpretativista en las ciencias de la cultura—según Geertz, comprender una cultura consiste en poder dar una descripción gruesa adecuada de lo que ocurre en ella (véase Geertz (1975)).

pueda afirmar que llueva. Y uno puede tener habilidades relacionadas con el conocimiento proposicional que uno tiene acerca de cómo se hace algo: por ejemplo, alguien que sabe el contenido de una receta puede (es decir, tiene la habilidad de) recitar sus pasos, y alguien que sabe que para desarmar la mesa es necesaria una herramienta específica puede en general decir cuál. Para Ryle, esto no es suficiente para decir que la primera persona sabe cómo preparar la receta, o que la segunda sepa (al menos en parte) cómo desarmar la mesa.

En un pasaje iluminador de CM, Ryle explica el punto con el caso de un niño que aprende a jugar ajedrez. Ciertamente, al principio un niño puede aprender las reglas del ajedrez leyéndolas y memorizándolas. En ese caso, puede que necesite recitarlas en su mente o en voz alta durante sus primeros intentos de jugar de acuerdo a ellas. Sin embargo, si continúa practicando y empleando las reglas, adquirirá maestría, y en particular la habilidad de hacer los movimientos correctos, corregir a sus oponentes cuando ellos se equivocan, reconocer sus propios errores, etc. Llegado este punto podríamos decir con cierta seguridad que el niño sabe cómo jugar ajedrez:

Debe notarse que no se dice que el niño sabe jugar si lo único que puede hacer es recitar correctamente las reglas. Debe poder hacer las movidas precisas. Pero sí se dice que sabe cómo jugar si, aunque no puede citar las reglas, normalmente hace los movimientos permitidos, evita los prohibidos, y si protesta si su oponente hace movidas prohibidas. Su saber *cómo* se ejerce de modo primario en los movimientos que hace o que concede, y en los movimientos que evita o veta. Mientras pueda seguir las reglas, no nos importa si no puede formularlas. No es lo que hace en su cabeza o con su lengua, sino lo que hace en el tablero lo que muestra si sabe o no las reglas de modo que efectivamente es capaz de aplicarlas. (pp. 29-30)

En efecto, Ryle observa que una vez que ha aprendido a jugar ajedrez de esa manera, el niño bien podría haber perdido las habilidades relacionadas con la posesión de mero conocimiento proposicional, como por ejemplo, la capacidad de citar correctamente las reglas. Asimismo, el niño podría haber aprendido a jugar ajedrez saltándose el paso de aprender las reglas explícitamente; podría haber aprendido a jugar *practicando* con alguien que ya hubiese pasado por un proceso de aprendizaje como el que describimos arriba.

En resumen, lo único que importa para que alguien sepa hacer algo es que tenga ciertas habilidades. En general, estas habilidades tienen que ver con el ejercicio de las acciones características de aquello que decimos que

la persona sabe hacer. En el caso del ajedrez, estas habilidades tienen que ver con las maneras en que alguien juega, incluyendo las maneras en que interactúa con su oponente mientras juega. En el caso de alguien que sabe cómo hacer *origami*, las habilidades relevantes van a tener que ver con ciertas maneras de doblar papel. Parece no haber un único tipo de habilidad específico que alguien deba tener para saber cómo, sino que las habilidades específicas necesarias van a variar de caso a caso. Si el saber cómo es en general un tipo de disposición a actuar de ciertas maneras, tenemos que decir que es una disposición de múltiples carriles (*multi-track*): se puede manifestar de distintas maneras. La habilidad del jugador de ajedrez se manifiesta en sus movidas correctas, en que detecte errores en sus jugadas y los corrija, etc.

Una dificultad con la idea de que el saber cómo es un tipo de habilidad es que para que alguien tenga una habilidad, no parece ser necesario que la manifieste o ejercite. ¿Cómo podemos saber que alguien sabe cómo hacer algo? La respuesta de Ryle es que a menudo no podemos saberlo hasta que no hayamos sido testigos de que el sujeto realice lo que sabe hacer una cantidad de veces, e incluso en ese caso, no hay necesariamente certeza acerca de si el sujeto realmente sabe hacerlo. Ryle ilustra esto con el caso de un soldado cuyo disparo acierta medio a medio en un blanco:

¿Fue suerte o habilidad? Si tiene habilidad, puede acertar al blanco o al menos aproximarse nuevamente, aunque el viento sea más fuerte, cambie el sitio, o se mueva el blanco. [...]

Pare decidir si su tiro fue meramente afortunado o realmente bueno, tenemos (y en efecto él mismo tendría) que tomar en consideración más que un único éxito. A saber, deberíamos tomar en consideración sus disparos subsecuentes, su historial pasado, sus explicaciones y sus excusas, el consejo que pueda haber dado a sus pares, y un montón de otras pistas de varios tipos. No hay un signo único de que una persona sepa cómo disparar, pero generalmente un modesto conjunto de actos heterogéneos es suficiente para establecer si sabe cómo disparar o no más allá de la duda razonable. Solo entonces, quizás, pueda decidirse si acertó medio a medio del blanco por haber tenido suerte, o porque era un tirador suficientemente bueno como para tener éxito cuando lo intentase.

(CM, 33)

La hipótesis de que el saber cómo es un tipo de habilidad parece no sufrir de los problemas que Ryle adscribe al intelectualismo. A diferencia de tener conocimiento proposicional, tener ciertas habilidades parece ser suficiente

para saber cómo en general. Si es así, no es necesario introducir una categoría especial de conocimiento cuya posesión pueda ser suficiente para que tener saber cómo. Precisamente, desde la perspectiva anti-intelectualista, lo que tal forma de conocimiento requeriría sería la posesión de habilidades —a saber, las habilidades de aplicar el conocimiento que sea relevante para la ejecución de las tareas en cuestión. Por otro lado, tener estas habilidades es necesario: no se puede decir que una persona que carezca de ellas puede tener saber cómo. Esta predicción de la teoría parece plausible. O al menos, eso es lo que Ryle cree; en el próximo capítulo veremos una serie de argumentos que presentan dificultades para esta propuesta, que buscarán mostrar que la posesión de habilidades no es ni necesaria ni suficiente para la posesión de saber cómo.

¿Hay otras maneras de saber si alguien tiene una habilidad?



Antes dije que la postura de Ryle era radical. Ciertamente, su oposición al intelectualismo es evidente, ¿pero qué tan radical es realmente Ryle? Uno podría pensar que lo que Ryle hace es identificar el saber cómo con un cierto tipo de estado de la persona, el de tener ciertas habilidades. Desde un punto de vista metafísico, quizás tener esas habilidades podría consistir en tener otras propiedades mentales subyacentes. Si fuera así, el modelo anti-intelectualista de Ryle no sería tan radicalmente distinto al intelectualista; solamente diferiría en qué propiedades juegan ciertos roles explicativos. Sin embargo, es importante observar que Ryle advierte que al decir que alguien tiene una habilidad, no lo describimos como el sujeto de algún estado oculto subyacente. Ryle presenta esta idea como un ejemplo de otra, que más general, y que es que los enunciados indicativos no son verdaderos solamente cuando describen un estado de cosas. Por ejemplo, según Ryle, los enunciados que tienen la forma de una ley (por ejemplo, un enunciado como ‘si un sujeto tiene los síntomas A, B y C, tiene la enfermedad A’) indican qué hechos pueden inferirse a partir de ciertos hechos:

Una ley se usa como un *ticket* para inferir (como un *ticket* para entrar al estadio), que le da licencia a quien lo tenga a pasar de la afirmación de ciertos enunciados de hecho a la afirmación de otros enunciados de hecho. (CM, 105).

Sin embargo, el que una ley sea verdadera no implica, según Ryle, que haya una conexión de hecho entre el antecedente y el consecuente del condicional que afirma la ley, un hecho adicional que el enunciado describiría. Lo mismo sucede en el caso de los conceptos disposicionales como el de habilidad, pues

operan como *tickets* de inferencia acerca de ciertos hechos que conciernen sujetos específicos. Que digamos que alguien puede leer en un idioma que no es su lengua madre nos permite predecir que si leyera una novela que no está escrita en su lengua madre, podría leerla y por tanto comprenderla (si supiera el idioma en que está escrita, y cualesquiera otras condiciones que pudiéramos suponer como necesarias para que pueda comprenderla). De modo que no tan solo decir que alguien sabe cómo hacer algo no es decir que conoce una proposición o conjunto de proposiciones, sino que tampoco es describir un hecho acerca de esa persona. Esto sí es radical.

Un anti-intelectualista no tiene necesariamente que aceptar estas ideas de Ryle acerca de los conceptos disposicionales, pero vale la pena apreciar cómo la concepción que se tenga de los conceptos de habilidad y disposición pueden llevar a teorías o modelos muy diversos. En los próximos capítulos veremos algunas de las versiones que ha tomado el anti-intelectualismo, algunas de las cuales no coinciden con los escrúpulos metafísicos de Ryle.

4.4. Una aplicación: saber cómo se siente

La distinción entre saber proposicional y saber cómo introducida por Ryle ha sido extremadamente influyente, y ha sido usada para una diversidad de propósitos. Un ejemplo interesante es el de Lewis (1983, 1988), en defensa del materialismo sobre lo mental frente a una objeción popularizada por Frank Jackson (1982), el así llamado *argumento del conocimiento*. Jackson ilustra el problema con un experimento mental:

Mary, la neurocientífica En el futuro, se ha obtenido una teoría completa de la ciencia de la percepción de colores. Mary, una neurocientífica, ha vivido toda su vida en una casa donde todo (incluso ella misma) están pintados en blanco y negro. A pesar de su reclusión, Mary ha llegado a ser la neurocientífica más eminente, y sabe todo lo que se puede saber acerca de la percepción de colores desde un punto de vista neurofisiológico. Sin embargo, ella misma no ha experimentado nunca cómo se siente ver una superficie que no sea blanca o negra. Un día, sale de su casa y experimenta el color rojo por primera vez. Mary se sorprende: parece, entonces, aprender algo nuevo.

Si fuera exitoso, este experimento mental mostraría que el materialismo es falso, porque mostraría que incluso si se tuviera toda la información fisiológica relevante, la experiencia no puede explicarse en términos de esa información. El materialismo es, entonces, incompleto, y por tanto falso,

en tanto que pretende dar una explicación completa de los fenómenos mentales.

¿Podría adoptar un intelectualista la hipótesis de que saber cómo se siente algo es una forma de saber cómo?



El argumento presenta un desafío importante para el materialismo sobre lo mental, y ha habido muchos intentos de responder a él. Daniel Dennett (1991), por ejemplo, responde que la conclusión a la que parece llegar el experimento mental es ilusoria: si Mary saliera de su casa, ni se sorprendería ni aprendería nada nuevo. Esta respuesta no es demasiado satisfactoria: nos pone a discutir acerca de intuiciones acerca de qué ocurriría en casos extraños de los que no podemos tener completa certeza.

Lewis (1983, 1988) acepta el peso del argumento, y propone una explicación alternativa de lo que sucede con Mary una vez que sale de su casa y experimenta el color. Según él, lo que Mary adquiere al experimentar los colores por primera vez no es información, sino una serie de nuevas habilidades. En particular, Mary gana las habilidades de recordar, imaginar y reconocer colores. Mary no pudo haber adquirido estas habilidades solamente mediante la adquisición de más información acerca de los colores, y es por eso que no posee estas habilidades hasta que no sale de su casa y los experimenta por primera vez. La razón que propone Lewis es que ninguna cantidad de información es suficiente para adquirir esas habilidades. Precisamente por eso es que no podemos comunicar a otros cómo se siente tener esas habilidades. El lector atento notará que este argumento de Lewis comparte varias similitudes con el argumento contra la tesis de la suficiencia de Ryle. Según la hipótesis de la habilidad de Lewis, entonces, saber como se siente una experiencia es tener una habilidad, no tener conocimiento de cierta información.

¿Es esta realmente una respuesta plausible al problema que presenta el caso de Mary? ¿Por qué no podríamos decir que Mary no adquiere ninguna habilidad, sino que solamente gana la oportunidad de manifestar las habilidades que ya tiene?



Lecturas recomendadas

Sobre el problema mente-cuerpo, y la filosofía de la mente en general, recomiendo el breve *Philosophy of Mind: The Basics* (2020), de Amy Kind.

Para una visión más general de la filosofía de Ryle, el artículo de la SEP de Julia Tanney es excelente: <https://plato.stanford.edu/entries/ryle/>. La versión de 2009 de los *Collected Papers* de Ryle, en dos volúmenes, y la edición de ese mismo año de *The Concept of Mind* también incluyen sendas introducciones escritas por Tanney, que coinciden con el artículo del SEP.

El librito *Infinite Regress Arguments* (2014) de Jan Willem Wieland es un conciso e iluminador estudio de cómo funcionan los argumentos de regreso infinitos.

La noción crucial en la propuesta anti-intelectualista de Ryle es la de *habilidad*. ¿Qué es, sin embargo, una habilidad? El libro *Agentive Abilities* (2021) de Romy Jaster ofrece una propuesta. Sobre todo, el primer capítulo es útil para apreciar algunas de las dificultades que tiene que sortear una teoría filosófica del concepto de habilidad.

Sobre el argumento del conocimiento, recomiendo leer el artículo de Martin Nida-Rümelin y Donnach O'Conaill en la SEP: <https://plato.stanford.edu/entries/qualia-knowledge/>. También vale la pena leer el libro *Knowing What It Is Like* (2024), de Yuri Cath.

5. La disputa de las cien escuelas

[...] todo el mundo confunde la realidad con lo que ocurre en su imaginación. De ahí que no sorprenda [...] que encontremos entre las personas tantas controversias que finalmente lleven al escepticismo. Pues, aunque los cuerpos humanos concuerdan de muchas maneras, hay también muchas diferencias; por lo tanto, una persona puede pensar que es bueno lo que otro cree que es malo; lo que para uno está en orden, para otro es confuso; lo que para uno es placentero, molesta a otro; etc.

— Spinoza, *Ética*, parte 1, apéndice

En los capítulos anteriores, hemos examinado de manera preliminar el problema central acerca del saber cómo, a saber, si este puede explicarse en términos del conocimiento proposicional o no—la disputa entre intelectualistas, quienes dicen que se puede, y anti-intelectualistas, que dicen que no se puede. En el capítulo 3 esbozamos una teoría intelectualista del saber cómo, y en el capítulo 4 vimos cómo Ryle argumentó contra el intelectualismo con una serie de argumentos, proponiendo además la idea de que el saber cómo es un tipo de habilidad. La influencia de Ryle en la manera de pensar acerca del saber cómo ha sido notable, y la distinción entre conocimiento proposicional y saber cómo pasó a ser parte habitual del repertorio conceptual filosófico. Sin embargo, su ataque al intelectualismo no fue una respuesta definitiva al problema del saber cómo. Eventualmente, los argumentos de Ryle fueron examinados nuevamente, y distintas presiones teóricas sugirieron que quizás era tiempo de retomar la discusión. En este capítulo veremos una serie de argumentos que se han desarrollado a favor y en contra del

intelectualismo y el anti-intelectualismo, los cuales han llegado a tomar formas bastante más sofisticadas que lo que hemos visto hasta aquí.

El capítulo no pretende ser exhaustivo, pero sí trata de tocar los argumentos en la literatura más reciente que han sido más influyentes o que han ampliado el rango de opciones teóricas.

5.1. El regreso del intelectualismo

En un paper de 2001, Jason Stanley y Timothy Williamson argumentan en contra del anti-intelectualismo de Ryle, y ofrecen un modelo sofisticado de intelectualismo. Para efectos prácticos, este paper puede considerarse como un nuevo inicio para la discusión filosófica acerca del saber cómo, inaugurando el periodo de discusión contemporáneo.⁶⁰

5.1.1. Stanley & Williamson contra Ryle

Lo primero que hacen Stanley & Williamson (2001) y Stanley (2011) es criticar los argumentos de Ryle. En primer lugar, atacan la suposición que hace del argumento contra la necesidad, de que el intelectualista debería comprometerse con la idea de que todo ejercicio de una acción intencional debe verse precedido por la contemplación de alguna proposición acerca de cómo realizarla. Según Stanley & Williamson (2001, p. 14) esta suposición hace un mono de paja del intelectualismo; simplemente es un dato fenomenológico que podemos actuar inteligentemente sin tener que contemplar proposiciones. Según Stanley & Williamson (2001), el problema fundamental con este aspecto del argumento de Ryle es que asume que el conocimiento proposicional *solo* puede manifestarse mediante la contemplación de proposiciones. Recordemos el caso que vimos en el capítulo anterior del conocimiento proposicional que ejercitamos cuando abrimos una puerta.

Por supuesto, podríamos tomar la expresión ‘contemplar una proposición’ en un sentido en que incluso en casos como el de Ginet si podríamos decir que contemplamos proposiciones. Stanley considera la opción de decir que en vez de contemplar proposiciones, ciertas proposiciones se “gatillen” o activen. El problema en este caso es que una proposición parece

⁶⁰Stanley (2011) extiende el argumento, y Williamson (2022) lo reexamina desde la perspectiva de su epistemología del conocimiento-primero (*knowledge-first*, cf. Williamson (2000)).

no poder activarse inteligente o tontamente; eso es un error de categoría, porque no hay un sujeto en control de la activación de proposiciones.

Contra el argumento en contra de la suficiencia del conocimiento proposicional para el saber cómo, Stanley (2011) critica la aparente asunción de Ryle de que el conocimiento proposicional es inerte respecto a la conducta. Después de todo, según Ryle, sin importar cuanto conocimiento uno tenga sobre cómo hacer algo, uno podría aún carecer de la capacidad de hacerlo. Stanley propone que esto es erróneo: tener conocimiento proposicional no es inerte, y en efecto tiene efectos en la acción. De modo que el problema es que Ryle tiene una noción empobrecida del conocimiento proposicional.

Stanley dice que Ryle tiene una noción empobrecida del conocimiento proposicional. Sin embargo, si el conocimiento proposicional tiene un perfil disposicional que posibilita ciertos comportamientos, ¿no es esto una concesión al argumento de Ryle, precisamente admitiendo que si el conocimiento proposicional no tuviera un perfil disposicional determinado, no podría ser relevante para el saber cómo? ¿No es esto simplemente conceder a Ryle el argumento de la insuficiencia?



Finalmente, contra la propuesta Ryleana de que el saber cómo es un tipo de habilidad, Stanley y Williamson proponen una serie de contraejemplos, en los que sujetos parecen tener saber cómo, pero no tienen la habilidad:

Instructor de ski Una instructora de ski puede saber cómo realizar un truco con los esquís, y, por tanto, enseñarle a sus estudiantes cómo hacerlo, sin tener ella misma la habilidad de ejecutarlo.

Pianista desafortunada Una pianista que ha perdido ambas manos en un accidente de tránsito sigue sabiendo como tocar el piano. Sin embargo, ha perdido la habilidad de tocarlo.

Casos como estos ponen en jaque la reducción simple del saber cómo a la posesión de ciertas habilidades. Luego veremos algunas posibles respuestas que el anti-intelectualista podría dar a estos contraejemplos.

5.1.2. La diferencia aparente entre saber-que y saber cómo

La propuesta propia de Stanley y Williamson descansa en ciertas ideas que estos autores toman de la literatura en lingüística formal. Parte de las razones que se aducen habitualmente para sugerir que el saber cómo es distinto del saber qué o conocimiento proposicional es que la *forma* de

las expresiones que empleamos para adscribir lo uno u lo otro a un sujeto parece diferente. Así, por un lado, tenemos expresiones como

(a) Javier sabe cómo destapar cañerías

que adscribe saber cómo a Javier, y por otro tenemos expresiones como

(b) Ignacia sabe que tiene que visitar al médico

que adscribe conocimiento proposicional a Ignacia. En el primer caso, el complemento verbal es una expresión infinitiva, ‘destapar cañerías’, y en el segundo caso, el complemento verbal es una oración subordinada. ‘tiene que visitar al médico’. A primera vista, uno podría pensar que esta diferencia muestra que hay una diferencia en el tipo de estado que expresan las expresiones ‘saber cómo’ (que serían relativas a un tipo de acción—en este caso, destapar cañerías), y ‘saber que’ (que serían relativas a algún hecho—en este caso, el hecho de que Ignacia tiene que visitar al médico).

Sin embargo, esta primera impresión no es teóricamente confiable. A menudo hay razones para distinguir entre la forma *superficial* y la forma *profunda* de las expresiones lingüísticas. Solo la profunda nos dice algo acerca de lo que las expresiones significan. Y esto deja abierta la posibilidad de que expresiones (a) y (b), a pesar de las apariencias, sí tengan una forma profunda en común. El intelectualista se puede servir de esta idea para proponer que las atribuciones de saber cómo no son, al nivel profundo, más que atribuciones de conocimiento proposicional. En efecto, esto es precisamente lo que Stanley y Williamson quieren mostrar.⁶¹

Para apreciar la estrategia, quizás valga la pena examinar primero otro ejemplo de un tipo de expresión que plausiblemente tiene una estructura profunda distinta a la que parece tener superficialmente. Consideren ahora la oración

(c) La reina de la Araucanía es gallarda

¿Qué significa la expresión ‘la reina de la Araucanía’? Podríamos pensar que intenta referir a alguien, a saber ‘la reina de la Araucanía’. En tal caso, funcionaría como un nombre, y tendríamos que la forma de la expresión. Sin embargo, suponemos, no existe nadie que sea la reina de la Araucanía. ¿A qué nos referimos entonces? ¿Tenemos que suponer que existen objetos que no existen, pero a los que podemos de todas formas referirnos y, por tanto, ‘ensuciar’ nuestra metafísica con entidades dudosas que generan sinsentidos? Russell (1905) propone que no: lo que sucede es que la forma

⁶¹Hetherington (2011) aplica una estrategia similar, pero en el sentido contrario: él trata de mostrar que el conocimiento proposicional es un tipo de saber cómo.

superficial de la expresión genera una confusión. Russell ofrece un análisis alternativo de la forma profunda de oraciones de este tipo (Russell las llama *descripciones definidas*), que en el caso de (c) se leería:

- (d) Hay un x tal que (i) x es la reina de la Araucanía, y (ii) para todo y , si y es la reina de la Araucanía, y es idéntico a x , y (iii) x es gallarda.

La idea es que la oración dice que hay un alguien que es la única reina de la Araucanía, y que tal persona es gallarda. Como en efecto no hay tal persona, la oración es falsa. Pero en esta reconstrucción del significado de la oración, no hay necesidad de pensar que la expresión refiere a un objeto particular, posiblemente inexistente. El problema metafísico que presentaba la primera interpretación de (c) desaparece.⁶²

5.1.3. Saber-? y la semántica del saber cómo

Volviendo al argumento de Stanley & Williamson sobre el saber cómo, su idea es que es necesario coordinar el análisis de las atribuciones de saber cómo con el análisis de otras expresiones que aparecen en el lenguaje, como

- (e) Joaquín sabe *quién* tiene la revista,
- (f) Alina sabe *por qué* falló el experimento,
- (g) Lloyd sabe *dónde* están los fósiles,
- (h) Pelusa sabe *cuándo* es hora de despertar a Patricia

Lo que es común a todas estas oraciones es que incluyen lo que uno puede llamar una *pregunta incrustada* (*embedded question*). En el caso de (e), la pregunta es ‘¿quién tiene la revista?’, en (f) es ‘¿por qué falló el experimento?’, en (g) es ‘¿dónde están los fósiles?’, en (h) es ‘¿cuándo es hora de despertar a Patricia?’. Las atribuciones de saber cómo también incrustan una pregunta, a saber, una pregunta de la forma ‘¿cómo ...?’, donde podemos reemplazar ‘...’ por la descripción de una acción que puede realizarse intencionalmente. En el caso de (a), la pregunta es ‘¿cómo destapar cañerías?’. Es importante distinguir estos casos de otros en los que preguntamos ‘¿cómo ...?’, pero donde lo que puede reemplazar a ‘...’ no es la descripción de una acción. Por ejemplo:

- (i) Helen sabe cómo funciona el aparato de Golgi.

⁶²Wittgenstein (1922) reconoce esto como la gran contribución de Russell a la filosofía: ‘El mérito de Russell fue haber mostrado que la forma lógica aparente de una proposición no tiene que ser su forma real’ (TLP, 4.0031).

En este caso la pregunta es ‘¿cómo funciona el aparato de Golgi?’. Es claro, creo, que en este caso lo que adscribimos a Helen no es saber cómo en el sentido que nos interesa aquí, sino conocimiento acerca de las maneras en las que puede suceder algo.

Supongamos, entonces, que el saber cómo es una instancia de un fenómeno más general de casos en que se tiene conocimiento en algún tipo de relación con una pregunta; llamaremos a este fenómeno el *saber-?*.⁶³ *saber-?* Es, en general, algo así como saber la respuesta a una pregunta: saber *quién* hizo tal o cual cosa es saber la respuesta a la pregunta de quién lo hizo, saber dónde esta ubicada una ciudad es saber la respuesta a la pregunta de dónde esta ubicada, etc. Una idea que podemos tener acerca de los otros casos de *saber-?* es que pueden *reducirse* a casos de conocimiento proposicional. Lo que esto quiere decir es que las condiciones en las que las adscripciones de esos tipos de *saber-?* son verdaderas coinciden con las condiciones ciertas adscripciones de conocimiento proposicional; por ejemplo, que ‘Joaquín sabe quién tiene la revista’ es verdadero si y solo si una ascripción de cierto conocimiento proposicional (por ejemplo, que alguien en específico tenga la revista) es verdadera.

Así, (e)-(h) serían equivalentes, acerca de algún *x*, a

- (j) Joaquín sabe *que x* tiene la revista,
- (k) Alina sabe *que* el experimento falló porque *x*,
- (l) Lloyd sabe *que* los fósiles están en *x*,
- (m) Pelusa sabe *que* hay que despertar a Patricia a las *x*

Esto sugiere, analógicamente, que en el caso del saber cómo también existe la posibilidad de reducirlo a conocimiento proposicional.⁶⁴ Si existiera una teoría que vindicara esta posibilidad, podríamos mostrar que el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional. Esto es precisamente lo que Stanley & Williamson (2001) y Stanley (2011) ofrecen.

La estructura argumental puede hacerse más clara con la siguiente glosa (la adapto de Carter & Poston (2018)):

- A) Las ascripciones de saber-cómo (enunciados de la forma ‘S sabe como ...’, donde S es el sujeto de la ascripción) incluyen preguntas incrustadas (por tanto son inscripciones de *saber-?*) (suposición),
- B) Las ascripciones de saber-cómo son verdaderas solo si sus sujetos saben la respuesta a la pregunta incrustada correspondiente (suposición),

⁶³En inglés se habla de knowledge-wh, porque muchas de las palabras que indican preguntas incluyen estas letras: who, why, when, where, whether, etc. *En español no se da un patrón similar.*

⁶⁴Cf. Braun (2011), p. 245-246.

- C) Se sabe la respuesta a una pregunta Q solo si se sabe que p, donde p es una proposición que es una respuesta correcta a Q (suposición),
- D) Si una ascripción de saber cómo es verdadera, el sujeto de la ascripción sabe que p, donde p es una respuesta correcta a la pregunta incrustada en la ascripción (encadenando A, B y C).

A y B se basan en los patrones que hemos observado acerca de las atribuciones de saber-?. C, por el contrario, depende de que se dé una explicación de las condiciones de verdad de enunciados en los que un sujeto sabe la respuesta a una pregunta. Para este propósito, Stanley & Williamson (2001) hacen uso del marco teórico de la semántica de Karttunen (1977) para las preguntas incrustadas. Stanley (2011) examina algunas de las limitaciones de esta semántica y adopta una teoría más sofisticada, la de Groenendijk & Stokhof (1984). Aquí voy a seguir la presentación de Stanley & Williamson (2001), indicando los puntos en los que Stanley difiere de esta.

Para entender estas teorías vale la pena remontarse un poco más atrás. En 1958, Hamblin propuso la siguiente teoría acerca de las preguntas:

- La respuesta a una pregunta es un enunciado,
- Saber qué es lo que cuenta como una respuesta a una pregunta es conocer la pregunta,
- Las respuestas posibles a una pregunta forman un conjunto exhaustivo de posibilidades mutuamente excluyentes.

La idea es la siguiente: una pregunta en general puede tener distintas respuestas. Si preguntamos “¿quién ganó la partida de ajedrez en el juego que tuvimos en casa anoche entre mi hermana, mi madre y yo?”, podemos responder en términos de tres posibilidades: que mi hermana ganó, que mi madre ganó, y que yo gané. Estas respuestas son mutuamente excluyentes. Hamblin propone que conocer una pregunta es saber cuáles son sus posibles respuestas, y que esto aplica a todo tipo de pregunta. Podemos aplicar esto directamente al problema del saber cómo: conocer una pregunta de cómo hacer ... es saber qué posibilidades podrían ofrecer una respuesta. Por ejemplo, si preguntamos ¿cómo preparar un curry?, existe una multitud de respuestas posibles (hay distintas maneras de hacer un curry). Así, podríamos proponer lo siguiente:

- Saber cómo hacer un curry es saber qué posibilidades son posibles respuestas a la pregunta de cómo hacer un curry.⁶⁵

⁶⁵Hamblin (1958) en efecto hace la siguiente observación: “Incidentalmente en relación a esto es interesante comparar la distinción hecha por Ryle entre ‘saber que’ y ‘saber cómo’. Parte de la distinción puede ponerse de la siguiente manera: decir que alguien “sabe que (tal y tal es el caso)” es especificar un enunciado y decir que sabe que es verdadero.

Esto involucra la posesión de conocimiento proposicional, al menos en una de sus interpretaciones plausibles.

Un problema con esta versión de la idea, no obstante, es que saber qué respuestas podría tener la pregunta “¿cómo preparar un curry?” puede querer decir algo más o menos estricto dependiendo de cómo concibamos las posibilidades que tomemos como opciones. Quizás sea posible preparar curry de maneras muy distintas a las que tenemos disponibles. ¿Saber cómo hacer curry requiere que conozcamos que es posible hacer curry de *todas* esas maneras? También queremos distinguir entre respuestas posibles y respuestas verdaderas. Supongamos que el mundo puede ser distinto, y que en distintos mundos es posible o no actuar de cierta manera. Entonces, en algunos mundos puede ser falso que se pueda hacer algo de una cierta manera. Hay maneras de preparar curry que son imposibles en este mundo, pero que sí son posibles en otros mundos. En el modelo de Hamblin, apelar a una de esas maneras relativamente imposibles de preparar curry es una manera de dar una respuesta posible a la pregunta de cómo preparar curry. Pero saber que esa es una posibilidad no parece ser suficiente para decir que sepamos cómo preparar curry, a menos que además sepamos formas de preparar curry que verdaderamente son formas de preparar curry en este mundo.⁶⁶

Karttunen (1977) en efecto presenta una variación a la idea básica de Hamblin, pero añade la restricción de que el conjunto de respuestas solo ha de contener respuestas verdaderas. Así, en su propuesta, el significado de una expresión como ‘quién escribió Hamlet’ no es el conjunto de posibles

Pero decir que alguien “sabe cómo...” (o ‘sabe si...’, o ‘sabe cuando...’, o ‘sabe dónde...’, etc.) es a lo mas especificar una pregunta y decir que sabe la respuesta correcta para ella. Esta distinción es valida incluso si reconocemos que ‘saber cómo’ en muchos casos es ademas diferente en que involucra, por ejemplo, la posesión de una habilidad” (161). Hamblin distingue entre el conocimiento proposicional como una relación *binaria* entre un sujeto y un enunciado, y el saber cómo como una relación *ternaria* entre un sujeto, una pregunta, y un enunciado. Con esto sugiere la posibilidad de una postura intelectualista en el sentido de Ryle que, sin embargo, distinga entre el conocimiento proposicional y el saber cómo.

⁶⁶Karttunen hace la observación de que si decimos ‘Isabel le dijo a María que podía preparar curry de [tal o cual manera]’, es posible que lo que Isabel le dijo a María sea falso, pero que si decimos ‘Isabel le dijo a María cómo preparar curry’, queda supuesto que lo que le dijo es verdadero.



Karttunen distingue entre decir que se puede hacer algo de cierta manera y decir cómo hacer algo. ¿Qué intuiciones tienen ustedes acerca de esos casos?

respuestas a la pregunta de quién escribió Hamlet, sino el conjunto de respuestas verdaderas a la pregunta de quién escribió Hamlet.

La diferencia es más obvia si hacemos uso de la siguiente notación lógica. Estamos familiarizados con expresiones cuantificadas como $\exists xPx$, lo que leemos como ‘hay un x tal que Px ’. En este caso, P es un predicado que acepta una variable x ; si se le asigna a la variable un valor determinado, la expresión Px es verdadera o falsa (supongamos que P refiera a la propiedad de *ser portugués*; si reemplazamos a x por Fernando Pessoa, el resultado es verdadero, pero si reemplazamos a x por Pablo Neruda el resultado es falso). Supongamos que tenemos una expresión más compleja: $\exists xPx \wedge Rx$ (supongamos que R refiere a la propiedad de *ser un radioaficionado*). Ahora bien, quizás quisiéramos considerar la propiedad de *ser un radioaficionado portugués*. Una herramienta que podemos usar es la de lo que se llama el *operador lambda* (λ), que construye predicados a partir de una variable y una fórmula donde puede o no ocurrir la variable. Usando *lambda*, podemos construir la propiedad de ser un radioaficionado portugués de la siguiente manera:

$$\lambda x[Px \wedge Rx]$$

Hay que ser cuidadosos, porque el significado de esta expresión (que llamaríamos un *termino-lambda*) no es una proposición (como en el caso de $\exists xPx \wedge Rx$), sino un predicado (y por lo tanto, representa el conjunto de todo lo que satisface la condición de ser un radioaficionado portugués). Para construir una oración tenemos que suplir un argumento (a esto se le llama *aplicación*):

$$(\lambda x[Px \wedge Rx])\text{Fernando Pessoa}$$

o incrustarlo en una expresión cuantificada:

$$\exists y(\lambda x[Px \wedge Rx]y)$$

Usando esta notación, vemos que mientras Hamblin propone que el significado de ‘quién escribió Hamlet’ es

$$\lambda p\exists x[p = x \text{ escribió Hamlet}]$$

(esto es, el conjunto de las proposiciones según las cuales alguien escribió Hamlet), en la propuesta de Karttunen el significado de la expresión es

$$\lambda p\exists x[p \wedge p = x \text{ escribió Hamlet}]$$

(esto es, el conjunto de las proposiciones verdaderas según las cuales alguien escribió Hamlet). Como se puede ver, la diferencia es sutil.

Stanley propone aplicar este análisis al caso del saber cómo de la siguiente manera. Primero, propone que el significado de expresiones del tipo de ‘cómo ...’ es relativo a maneras en que algo puede suceder, en general. Esto sugiere que el análisis de ‘cómo ...’ es algo como esto:

$$\lambda p \exists w [p \wedge p = \text{la proposición de que ... de la manera } w]$$

Por ejemplo, el significado de ‘cómo baila María’ sería:

$$\lambda p \exists w [p \wedge p = \text{la proposición de que María baila de la manera } w]$$

De acuerdo con esto, cuando decimos que, por ejemplo, Ricardo sabe cómo baila María, lo que decimos ha de analizarse de la siguiente manera:

$$\text{Sabe(Ricardo, } \lambda p \exists w [p \wedge p = \text{la proposición de que María baila de la manera } w])$$

Es decir, en este caso Ricardo está en una relación de conocimiento con el conjunto de proposiciones que dicen cómo baila María.

En el caso del saber cómo, lo que nos interesa son las maneras en que alguien puede realizar una acción intencional. Esto añade ciertas complicaciones, como por ejemplo, quién debe ser el sujeto de la acción intencional. En general, este va a ser el sujeto de la ascripción (después veremos más sobre esto). Pero en general, la idea va a ser que, por ejemplo,

$$\text{'cómo se anda en bicicleta'} = \lambda p \exists w [p \wedge p = \text{la proposición de que se anda en bicicleta de la manera } w]$$

Entonces, saber cómo se anda en bicicleta es estar en una relación de conocimiento con el conjunto de proposiciones verdaderas que dicen cómo se anda en bicicleta. Ya que cada proposición en este conjunto está caracterizada en términos de maneras específicas, es preferible hablar en términos de las maneras directamente. Si en una situación dada solo hay una manera de hacer algo, saber que es la manera de hacerlo es saber cómo hacerlo. Si hay varias maneras de hacer algo, saber de cada una de ellas que es una manera de hacerlo es saber cómo hacerlo. El saber cómo parece resultar reducible al conocimiento proposicional acerca de maneras de hacer cosas. Stanley (2011) obtiene el mismo resultado, con algunas mejoras, empleando la semántica alternativa de las preguntas de Groenendijk & Stokhof (1984).

Hay algunas complicaciones: en el caso en que hay distintas maneras de hacer algo, es plausible que no requiramos que se tenga conocimiento de todas ellas. En ese caso, quizás es suficiente que se conozcan algunas de ellas. Stanley & Williamson (2001) sugieren que estas dificultades pueden resolverse al menos parcialmente apelando al contexto, y que en general

hay ambigüedad entre interpretaciones de ‘saber cómo’ que requieran que consideremos todas o solo algunas de las posibilidades.

Otro ajuste que Stanley & Williamson hacen para aplicar estas ideas al caso del saber cómo es que las proposiciones relevantes tienen que ser consideradas bajo lo que llaman un *modo practico de presentación*. La idea es la siguiente. Imaginen que Hannah no sabe cómo andar en bicicleta, pero que alguien les dice que vean lo que hace Pedro, y que lo que él hace es una manera en que ella puede andar en bicicleta. En este caso, podríamos decir que Hannah sabe que la manera en que Pedro anda en bicicleta es una manera en que ella podría andar en bicicleta. La *forma* en que Hannah considera la proposición no es la correcta para que digamos que sabe cómo andar en bicicleta, aún. Stanley (2011, pp. 122-130) elabora más por qué es necesario postular tales modos prácticos de presentación, y lo conecta con el problema de cómo se define el sentido de posibilidad relevante al saber cómo (saber cómo requiere, al parecer, que sea en cierto sentido posible actuar de las maneras en que uno sabe actuar—pero, ¿qué significa ‘posible’ aquí?—recuerden nuestra discusión en el capítulo 3).

En resumen, el análisis de Stanley & Williamson (2001) es que

Saber cómo intelectualista (Stanley y Williamson; ISW) Un sujeto S sabe cómo hacer ϕ si y solo si hay una manera w contextualmente relevante tal que S tiene conocimiento proposicional de que w es una manera en que S puede hacer ϕ [w is a way for S to ϕ], y S considera esta proposición bajo un modo práctico de presentación.⁶⁷

La propuesta de Stanley & Williamson tiene la ventaja de mostrar cómo se puede unificar el fenómeno del saber cómo con otras formas de saber-?, mediante su ingeniosa aplicación de las herramientas de la lingüística formal. Además, establecieron una plantilla para muchos trabajos posteriores, mostrando que era posible construir una teoría del saber cómo sobre la base de una explicación de la semántica (el significado) de las atribuciones de saber cómo. Como Habgood-Coote (2018, 2022) dice, la posibilidad de

⁶⁷ Stanley (2011, p. 122) ofrece el siguiente análisis, que pone más énfasis en el aspecto modal de las adscripciones de saber cómo, y cómo eso está influido por el contexto (volveremos al problema del contexto en la sección 5.7):

Saber cómo intelectualista (Stanley; IS) Relativo a un contexto en que el dominio es el conjunto de maneras normales de hacer cosas con las que S tiene familiaridad, una oración como ‘S sabe cómo ...’ es verdadera en un mundo w si y solo si S conoce en w una proposición que es verdadera en un mundo w' si y solo si hay una manera en que S podría ... en w' con la que S tiene familiaridad, y esa manera es también una manera con la que S tiene familiaridad mediante maneras en las que S podría ... en w .

construir una implementación semántica de una teoría del saber cómo es una marca a favor de la teoría.

5.1.4. Contra Stanley & Williamson

Por supuesto, la historia no acaba aquí. Ya mencionamos que se han dado respuestas anti-intelectualistas a los supuestos contraejemplos a la hipótesis de que el saber cómo consiste en ser capaz o tener la habilidad de hacer algo, pero eso tiene más que ver con la historia negativa a favor del intelectualismo y voy a dejar esa discusión para después.

Noë (2005) ataca la propuesta positiva de Stanley & Williamson presentando un nuevo tipo de argumento de regreso. Suponiendo que comprender proposiciones es algo que en sí mismo requiere de cierto saber-cómo, este saber-cómo no puede explicarse solamente en términos de la comprensión de proposiciones; de otro modo caemos en un regreso vicioso. Consideren:

- 1) Para comprender una proposición, es necesario entender los conceptos que la proposición emplea.
- 2) *Suponiendo*: Entender un concepto consiste en comprender proposiciones que lo aplican.
- 3) Regreso infinito: Para entender un concepto es necesario comprender proposiciones, para lo cual es necesario entender conceptos, que a su vez requiere comprender proposiciones, etc.
- 4) Entender un concepto no consiste en comprender proposiciones.

¿En qué podría consistir entender un concepto? Al menos en algunos casos, para bloquear el regreso al infinito, debe consistir en algo que no sea la comprensión de proposiciones. Una alternativa es que consista en la capacidad de aplicar el concepto exitosamente. Noë da el ejemplo de comprender el concepto *rojo*. Es plausible que nuestra comprensión del concepto esté fundado en nuestra capacidad de aplicarlo cuando reconocemos ciertas cualidades en nuestra experiencia. De este modo, la supuesta explicación intelectualista del saber-cómo en términos de saber-que simplemente debe redundar en una explicación del saber-que en términos de saber-cómo.⁶⁸



¿Qué estrategias podría emplear el intelectualista para responder al argumento de Noë?

⁶⁸Ya vimos que Ryle (1947) sugiere esto mismo, pero no insiste en la idea.

5.2. El saber cómo y la suerte epistémica

No toda la investigación reciente sobre el saber cómo se ha centrado en la semántica de las atribuciones del saber cómo, sin embargo. Como vimos en el capítulo 3, si el saber cómo fuera una forma de conocimiento proposicional, debería tener las mismas propiedades que este. Un debate importante que ha habido, precisamente, ha sido si hay casos como los de Gettier en el caso del saber cómo.

Un breve recordatorio: hay casos en que podemos decir que tenemos creencias verdaderas justificadas, en los que no podemos decir que tengamos conocimiento. En estos casos, aparentemente, el problema es que nuestras creencias son verdaderas y justificadas solo por suerte. Miramos al campo y vemos lo que creemos que es un granero rojo. Resulta que sí vimos un granero rojo (afortunadamente), pero en el mismo campo habían otros graneros, que fácilmente pudimos haber visto en vez del granero que vimos, que no eran tales sino tan solo fachadas (desafortunadamente). Es un lugar común en la epistemología contemporánea que este tipo de suerte epistémica es incompatible con el conocimiento proposicional. Esto es lo que ha motivado la adopción de la condición de *seguridad* para el conocimiento.

¿Qué pasa en el caso del saber cómo? Hay dos posibilidades:

- 1) El saber cómo es incompatible con la suerte epistémica, o
- 2) El saber cómo es compatible con la suerte epistémica.

Si es incompatible, esto parece ser un punto a favor del intelectualismo tradicional, que mantiene la paridad de las propiedades del saber cómo y el conocimiento proposicional. Sin embargo, si es compatible, esto es un punto en contra del intelectualismo, porque rompe la paridad de propiedades entre el saber cómo y el conocimiento proposicional. Varios autores han argumentado, en efecto, que el saber cómo es compatible con la suerte epistémica, y que esto muestra que el intelectualismo es falso.

5.2.1. Suerte epistémica

Antes de entrar a esta discusión, vale la pena hacer algunas distinciones sobre el concepto de suerte epistémica. Lo primero que hay que tener en mente es que la suerte no siempre es un impedimento para el conocimiento. Consideren los siguientes casos:

Observación astronómica En 2023, el satélite INTEGRAL detectó una ráfaga inesperada de rayos gamma. Debido a las características del

evento, se infirió que el evento había sido producto de la actividad de un *magnetar* (una estrella de neutrones cuya densidad extrema produce un fuerte campo magnético, y que no ha colapsado aún en un agujero negro) ubicado en la galaxia M82. Si bien se detectan ráfagas de rayos gamma a menudo, solo se han detectado otras tres ráfagas de rayos gamma provenientes de *magnetares* en los últimos 50 años.⁶⁹

No hay crimen perfecto Una serie de asesinatos espanta a la comunidad de un pueblo en Dinamarca, y la policía se ve incapaz de encontrar pista alguna que les permita resolver el caso (el asesino evidentemente tomó grandes precauciones para no ser descubierto). Mientras volvía a su casa una noche tras una larga jornada, un detective ve algo brillante en una zanja junto al camino y decide detenerse a examinarlo. Medio enterrado en el barro, encuentra un set de llaves con trazos de sangre, que tras ser analizadas en el laboratorio resultan ser la pieza de evidencia crucial para detener al asesino.

Ambos casos presentan casos de descubrimientos que pueden clasificarse como *afortunados*. En el primero, el *suceso* descubierto es extremadamente raro; en el segundo, fue meramente afortunado que se descubriera la *evidencia* faltante. Estos tipos de suerte (al primero se le llama suerte epistémica *de contenido*, y al segundo suerte epistémica *evidencial*) no impiden que podamos tener conocimiento; por lo contrario, en estos casos lo afortunado es que las circunstancias nos permiten tener más conocimiento que de otro modo *no* tendríamos.



¿Podría haber *mala* suerte que fuera compatible con tener conocimiento?



Hay varias maneras de explorar el problema de en qué condiciones la suerte es incompatible con el conocimiento. En efecto, hay varias maneras de explicar el concepto de suerte. Sin embargo, una idea que aparece a menudo es que una creencia es epistémicamente desafortunada cuando, debido a la forma en la que es formada, habría sido muy fácil que hubiese sido errónea. Esto no es así en los casos de buena suerte epistémica que acabamos de examinar: el hecho de que un suceso sea raro no implica que nuestras creencias fácilmente habrían sido erróneas, sino tan solo que fácilmente habríamos *carecido* de ellas; y lo mismo sucede en el caso en que fácilmente habríamos carecido de la evidencia necesaria para formarlas. En contraste a esto, en los

⁶⁹Cf. Kovac (2024).

casos de mala suerte epistémica el problema es que sí se llega a tener una creencia verdadera, sobre la base de algún tipo de evidencia, pero fácilmente habría resultado falsa. Engel (1992) define este tipo de suerte epistémica de la siguiente manera:

Suerte epistémica verítica Una persona S es *veríticamente afortunada* en creer que p en circunstancias C si y solo si, dada la evidencia a favor de p, que la creencia de S en p en C no es más que una cuestión de suerte.

Nótese que esto depende de una noción previa de que un hecho sea una cuestión de suerte. Una manera de entender esto es la siguiente:

Suerte como estar-fuera-de-control Un evento e es una cuestión de suerte para un sujeto S si y solo si la ocurrencia de e está fuera del control de S.

Sin embargo, esta idea parece inadecuada en el caso de la suerte epistémica: dada la constitución de nuestro sistema perceptual, que lleguemos a formar ciertas creencias empíricas verdaderas está fuera de nuestro control (por ejemplo, que al salir de casa durante el día en un día soleado lleguemos a creer que hay una diferencia en la temperatura dentro y fuera de casa), pero esto no parece socavar nuestro conocimiento empírico. Pritchard (2005) sugiere una concepción alternativa de suerte, que se ha vuelto más dominante en las discusiones epistemológicas:

Suerte modal Un evento es una cuestión de suerte para un sujeto S si y solo si (a) es significativo para S, y (b) ocurre en el mundo actual, pero no ocurre en casi todos los mundos posibles más cercanos, donde las condiciones iniciales relevantes para el evento son las mismas que en el mundo actual.

Para entender lo que dice esta condición son necesarias ciertas ideas adicionales. En el capítulo 3 introdujimos la idea de un *mundo posible* para representar posibilidades; aquí hablamos de mundos posibles que son más o menos cercanos al mundo actual. La idea la siguiente: los mundos posibles son las maneras en que el mundo actual podría ser. Algunos de ellos son más o menos *similares* al actual, y de acuerdo a ello más o menos cercanos. Un mundo donde todo es igual al mundo actual pero donde comí una galleta más que las que de hecho comí al desayuno es más similar al mundo actual que un mundo donde nunca nací, por ejemplo, y, por lo tanto, más cercano. El análisis modal propone que un evento puede haber sido afortunado cuando es producto de un proceso que pudo haber llevado a distintos resultados, y que en la mayoría de los mundos posibles que representan

esas posibilidades, en efecto el resultado fue distinto al actual. Una lotería, por ejemplo, puede tener miles de resultados posibles distintos, y cada uno de ellos es potencialmente afortunado porque, asumiendo que la lotería es justa, siempre habrá más casos en que el resultado es distinto.⁷⁰

En el caso de la suerte verídica epistémica, la aplicación de esta idea resulta en lo siguiente:

Suerte epistémica verídica modal La verdad de la creencia de S en p es veríticamente afortunada si y solo si la creencia de S en p es verdadera en el mundo actual pero es falsa en casi todos los mundos posibles más cercanos en los que S forma su creencia en p de la misma manera en que los forma en el mundo actual.

Aquí vemos que en cierto sentido lo que hace la diferencia es la manera en que se forma la creencia. Algunos procedimientos van a ser confiables y otros menos confiables; en el caso de los menos confiables, será más o menos una cuestión de suerte que lleguemos a tener creencias verdaderas. Los caso de la suerte epistémica de contenido o evidencial no son problemática porque el que un evento, o que se obtenga evidencia sobre un evento, sea raro o improbable no influye en el sentido relevante a la confiabilidad del procedimiento con el que formamos la creencia. La confiabilidad de un procedimiento para formar una creencia va a ser igual en el caso de que el evento sea raro o común (por ejemplo, si el método se basa en nuestra percepción, podríamos confiar en el mismo grado en él tanto en el caso en que vemos nuestras manos, como en el caso en que vemos a una persona famosa que nos sorprende encontrar en la calle).

De todas maneras, hay que distinguir además entre dos tipos de situaciones, que pueden ilustrarse con los siguientes ejemplos:

Suerte que interviene (intervening luck) Mientras Lucía pasea por el parque, ve lo que piensa es un perro negro que corre entre unos arbustos, y forma la creencia de que hay un perro entre los arbustos. Sin embargo, lo que vio en efecto era un gato que un perro estaba persiguiendo entre los arbustos.

Suerte ambiental (environmental luck) Mientras Lucía pasea por el parque, ve lo que cree que es un perro negro que corre entre los arbustos, y forma la creencia de que hay un perro entre los arbustos. En efecto, lo que vio era un perro entre los arbustos, pero sin que ella lo supiera,

⁷⁰ Algunos proponen que debido a esto no se puede saber, de una lotería, que uno la ganará o perderá: el resultado es cuestión de suerte en ambos casos.

junto a ese perro había varios otros animales que Lucía fácilmente habría confundido con un perro negro.

Lucía no sabe que hay un gato negro en ninguno de estos casos, pero el problema es distinto. En el primer caso, la fuente de justificación de la creencia de Lucía (que vea un animal que parece un perro negro entre los arbustos) y lo que la hace correcta (que hay un perro negro entre los arbustos) no están conectados de la manera correcta. En el segundo caso, la fuente de la justificación de la creencia de Lucía y lo que la hace correcta sí están conectados apropiadamente, pero el estatus de su creencia se ve socavado por las características de la circunstancia en las que forma su creencia.

5.2.2. El caso del saber cómo

Ahora que sabemos en qué consiste la suerte epistémica y en qué tipos de caso previene que se tenga conocimiento proposicional, estamos en condiciones de evaluar si es plausible distinguir entre el saber cómo y el proposicional en términos de si el saber cómo resiste o es compatible con condiciones de suerte epistémica. El argumento es

- A) Si el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional, debe tener las mismas propiedades que el conocimiento proposicional,
- B) El conocimiento proposicional es incompatible con suerte epistémica verítica,
- C) Si el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional, debería ser incompatible con la suerte epistémica verítica.

Si el saber cómo no es incompatible con la suerte epistémica verítica, el saber cómo no puede ser un tipo de conocimiento proposicional. El argumento puede elaborarse en términos de si el saber cómo es compatible con la suerte que interviene, o si es compatible con la suerte ambiental.

Como parte de su defensa del intelectualismo, Stanley & Williamson (2001) anticipan esta objeción y presentan el siguiente caso, que según ellos es un análogo a los ejemplos clásicos de Gettier:

Simulador de vuelo Bob quiere aprender a volar aeroplanos. Su instructor es Henry. Henry es, sin embargo, un farsante, y quiere dar las instrucciones erróneas a Bob, de modo que no pueda aprender a volar aeroplanos. Henry programa el simulador de modo que su comportamiento sea aleatorio. Sin embargo, resulta que cuando Bob lo utiliza el simulador se comporta, coincidentemente, exactamente de la misma manera que un simulador que no ha sido intervenido. Además, Henry

es tan incompetente que no se da cuenta de que las instrucciones que da a Bob son las correctas, aunque cree que son las equivocadas. Bob pasa todos sus exámenes de vuelo, aunque aún no vuela por sí solo. Bob tiene creencias verdaderas y justificadas sobre cómo volar un aeroplano.

Stanley & Williamson sugieren que Bob no sabe cómo volar un aeroplano, precisamente porque sus creencias son mera cuestión de suerte. El tipo de suerte que socava el estatus de sus creencias es del tipo que interviene: la fuente de justificación de sus creencias y lo que las hace correctas están desconectados. Esto es precisamente lo que esperaríamos si el saber cómo fuera un tipo de conocimiento proposicional.

¿Es correcto este veredicto? Las intuiciones de Stanley & Williamson no han sido aceptadas universalmente. Por ejemplo, Ted Poston (2009) dice que en este caso, si observáramos lo que Bob puede hacer, diríamos que sí sabe cómo volar un aeroplano. La información que obtuvo fue la correcta, y no tenemos razón para pensar que Bob carece de la capacidad de aplicarlo o incluso enseñarle a otros cómo volar un aeroplano; esperaríamos que su capacidad es comparable a la de personas que han sido entrenadas correctamente por tutores confiables. Si es así, entonces parece que el saber cómo sí es compatible con esta forma de suerte epistémica.

Es claro que los juicios sobre casos específicos como *simulador de vuelo* no van a decidir la cuestión por sí mismos. Poston es consciente de las limitaciones de esta metodología, por lo que sugiere un argumento más sistemático a favor de la idea que no puede haber casos del tipo de Gettier en el caso del saber-cómo:

- A) Si hubiese un caso del tipo de Gettier sobre el saber cómo de un sujeto respecto a cómo realizar una acción, en él el sujeto realizaría esa acción inteligente y exitosamente,
- B) Si un sujeto actúa inteligente y exitosamente al realizar una acción, tiene saber cómo acerca de cómo realizar esa acción; entonces,
- C) No puede haber un caso del tipo de Gettier sobre el saber cómo.⁷¹

⁷¹Más formalmente, tomando $G(s, a)$ por 'el sujeto s está en una condición del tipo de Gettier sobre cómo realizar la acción a ', $I(s, a)$ por ' s realiza a inteligentemente' y $H(s, a)$ por ' s sabe cómo realizar a ':

- | | |
|---------------------------------------|--|
| 1) $G(s, a) \rightarrow \neg H(s, a)$ | (premisa; Poston la omite) |
| 2) $G(s, a) \rightarrow I(s, a)$ | (premisa) |
| 3) $I(s, a) \rightarrow H(s, a)$ | (premisa) |
| 4) $G(s, a)$ | (asunción) |
| 5) $\neg H(s, a) \wedge H(s, a)$ | (D, A D, C modus ponens y conj.-intro) |
| 6) \perp | (contradicción) |

La primera premisa parte de la observación de que en casos tradicionales de Gettier, ciertas condiciones para la posesión de conocimiento proposicional se satisfacen, y lo mismo debería ocurrir en el caso del saber cómo. En vez de que las creencias sean verdaderas, Poston sugiere que en el caso del saber cómo la condición que tiene que satisfacerse es que el sujeto actúe o tenga la capacidad de actuar exitosamente. Del mismo modo, en vez de que haya una creencia esté justificada, Poston propone que en el caso del saber cómo el sujeto debe guiar su acción inteligentemente. Ambas condiciones quedan satisfechas en el caso del simulador de vuelo. Stanley (2011) acepta esta premisa cuando critica el argumento de Poston.

La segunda premisa es más problemática. Poston la motiva de la siguiente manera: que el saber cómo sea necesario para el actuar exitoso e inteligente expresa una conexión explicativa entre el saber cómo y el éxito. Si el saber cómo es una habilidad, su presencia explica el éxito en el actuar de quienes lo poseen. El éxito repetido en una acción es un indicio de que el sujeto sabe cómo realizarla.⁷² Para que esta inferencia sea válida no parece importar si el sujeto adquirió la habilidad por una cuestión de suerte o no:

Cuando un individuo gana diestramente (*skillfully*) varios juegos de ajedrez al nivel de un torneo profesional es válido concluir que el individuo sabe jugar ajedrez. Este juicio no se ve afectado si uno descubre que, por ejemplo, el individuo ganó esa habilidad (*skill*) por mera suerte. Si el individuo aprendió de parte de un maestro engañoso o de un programa mal diseñado, independientemente de la alta probabilidad de que falle dado el método con que efectivamente haya aprendido, el individuo aprendió algo, y es difícil ver qué sería esto sino cómo jugar ajedrez. (Poston, 2009, 745)

Como es de esperarse, Stanley (2011) difiere de Poston. Por un lado, piensa que la segunda premisa del argumento de Poston cae en una petición de principio. Pero además de eso, Stanley cree que el argumento que Poston emplea para motivar la premisa depende de intuiciones, que no son necesariamente confiables ni garantizan que la premisa no tenga contraejemplos. En efecto, Stanley propone el siguiente caso como contraejemplo a la premisa, que toma de Bengson & Moffett (2007, p. 46):

Salchow Irina, una patinadora novata, decide intentar un salto complejo llamado el *Salchow*.⁷³ Cuando uno realiza un *Salchow*, uno se lanza con

7) $\neg G(s, a)$

(D, F, *reductio*)

⁷²Recuerden las observaciones que hace Ryle acerca de las condiciones en las que nos vemos dispuestos a atribuir saber cómo a alguien.

el borde interior trasero de un patín y aterriza sobre el borde exterior trasero del patín opuesto tras rotar una o más veces en el aire. Sin embargo, Irina está seriamente equivocada acerca de cómo se realiza un *Salchow*. Ella cree, incorrectamente, que la manera de realizar un *Salchow* es lanzándose desde el borde exterior frontal de un patín, saltar, girar y aterrizar sobre el borde interno frontal del otro patín. Sin embargo, Irina tiene una severa anormalidad neurológica que la hace actuar de maneras que difieren dramáticamente de las maneras en que ella misma cree que está actuando. Así, a pesar del hecho de que está seriamente equivocada sobre cómo realizar un *Salchow*, cada vez que intenta realizar un *Salchow* (de acuerdo a su confusión) la anormalidad causa que Irina realice, sin ella misma saberlo, la secuencia correcta de movimientos, y, por tanto, llega a realizar exitosamente el *Salchow*.

¿Sabe Irina o no cómo realizar el *Salchow*? Stanley dice que no. Él acepta que Irina realiza el *Salchow* inteligente y exitosamente, pero apela a los resultados del estudio de Bengson et al. (2009), donde 138 personas fueron encuestadas acerca del caso, que parecen mostrar que el veredicto ordinario acerca de este es que si bien Irina tiene la habilidad de realizar el *Salchow* (86% de los participantes acepta esto), no sabe cómo hacerlo (solo 12% de los participantes atribuyeron saber cómo a Irina). Si estos resultados son representativos, y si concedemos peso evidencial a los juicios ordinarios (es decir, si los admitimos como evidencia), esto parece mostrar que actuar inteligente y exitosamente no es suficiente para saber cómo actuar.

El anti-intelectualista puede responder de distintas maneras. En primer lugar, puede rechazar la evidencia experimental supuestamente provista los juicios ordinarios acerca de Irina. Esto no parece fácil respecto al juicio de que Irina no tiene saber cómo—su confusión parece prevenir que lo tenga.⁷⁴ Quizás una mejor opción es rechazar la idea de que Irina tiene la habilidad relevante para realizar el *Salchow*. Por ejemplo, Pritchard (2010) distingue entre habilidades *genuinas* de otras disposiciones en términos de si las disposiciones al caso están propiamente integradas psicológicamente.⁷⁵ En el caso de Irina, uno podría decir que el proceso que hace que Irina logre realizar el *Salchow* no está adecuadamente integrado psicológicamente—

⁷³Salchow (se pronuncia ‘Sálkoh’) es el apellido de un patinador famoso, que inventó este salto.

⁷⁴Cf. Cath (2011), Carter & Czarnecki (2016a), Levy (2017), Löwenstein (2017), Carter & Poston (2018), Littlejohn & Carter (2021), y Carter (2022).

⁷⁵Pritchard distingue entre procesos de formación de creencias que se basan en habilidades cognitivas genuinas y procesos de formación de creencias que son meramente confiables.

los aspectos de su disposición que tienen que ver con sus creencias acerca de lo que intenta hacer no están conectados con los aspectos de su disposición que tienen que ver con las maneras de mover su cuerpo. Ahora bien, dada la evidencia experimental, esto tiene que ir unido a una explicación de por qué los juicios ordinarios mayoritariamente afirman que Irina sí tiene la habilidad. Una posibilidad es apelar a la sensibilidad al contexto del concepto de habilidad, y decir que en los juicios ordinarios el sentido de habilidad saliente es insensible a diferencias acerca de la integración cognitiva de los distintos factores que componen la habilidad de los sujetos de atribución—esto sería un modo por defecto de hacer juicios sobre las habilidades de un sujeto que Bengson et al. (2009) no han considerado en el diseño de su estudio y que han alterado el resultado de su experimento. Una última estrategia para rechazar el contraejemplo de Stanley es proponer que, contrario a las apariencias, Irina no actúa *inteligentemente*. El argumento en este caso es similar al de rechazar que Irina no tiene una habilidad genuina para ejecutar el *Salchow*: dada la falta de un vínculo entre sus creencias y sus capacidades motrices, no se puede decir que su acción es plenamente inteligente. Es claro que hay distintos sentidos de ‘inteligencia’ según los cuales podemos decir que los intentos de Irina son inteligentes o no. El hecho de que finalmente sean las anormalidades neurológicas de Irina las que causan compulsivamente que mueva su cuerpo de una manera que permite que su intención se realice parece quitarle el control necesario para que se le pueda atribuir el éxito de su acción.

Yuri Cath (2011) propone un argumento distinto a favor de la idea de que el saber cómo es más resistente a la suerte epistémica que el conocimiento proposicional. La estrategia de Cath es mostrar que puede haber casos donde (i) alguien sabe cómo hacer algo, pero (ii) carece del conocimiento proposicional en el que supuestamente ese saber cómo podría reducirse, debido a cuestiones de suerte epistémica. En concreto, el argumento de Cath ataca el análisis de Stanley & Williamson (2001) directamente. Cath propone el siguiente caso:

Ampolleta afortunada Charlie quiere cambiar una ampolleta, pero no sabe nada acerca de cómo hacerlo. Para aprender, acude a un libro llamado *La guía para idiotas sobre las labores cotidianas*. En este volumen, Charlie encuentra las instrucciones correctas sobre cómo cambiar una ampolleta, y Charlie llega a tener una creencia en que hay una manera *w* (la descrita en el libro), que es una manera en que él podría cambiar una ampolleta. Sin embargo, lo que Charlie no sabe es que tuvo suerte en aprender las instrucciones correctas de ese libro. El autor planeó desde el principio dar instrucciones erróneas sobre todas las tareas co-

tidianas que describe en el libro, quizás como una broma. Sin embargo, debido a un defecto de las impresoras, el texto de las páginas de la copia del libro que Charlie consultó fueron reemplazadas por texto generado al azar, que por pura coincidencia resultó ser indistinguible del texto de una descripción correcta de cómo cambiar una ampolleta.

En este caso, debido a la situación de suerte epistémica, debemos decir que el conocimiento proposicional de Charlie, de que la manera de cambiar una ampolleta que el libro describe es cómo Charlie podría cambiar una ampolleta, queda socavado. Sin embargo, es plausible decir que el saber cómo de Charlie no queda socavado: genuinamente aprendió a cambiar una ampolleta. El origen de la información que Charlie obtiene no parece alterar el que tenga o no saber cómo.

La respuesta de Stanley a este caso es instructiva. Stanley pide que imaginemos que Charlie nuevamente requiere de información, en este caso, acerca de dónde puede comprar ampolletas. Nuevamente consulta una guía, nuevamente esta resulta engañosa como en el caso anterior, y nuevamente resulta que por pura casualidad la información en el libro acerca de dónde se pueden comprar ampolletas es correcta. En este caso, Stanley dice, parece que (i) la intuición de que se sabe-*dónde* es tan fuerte como la intuición en el caso anterior de que se sabe-*cómo*, pero que (ii) es claro que en este caso no se sabe-*dónde* estrictamente hablando, porque la situación de suerte epistémica socava ese conocimiento. Si nos viéramos forzados a decir que en ese caso sí tenemos saber-*dónde*, podría sugerirse que en general el saber-? no se ve afectado por la suerte epistémica, y si fuera así, tendríamos que decir que el saber-? no puede reducirse a un tipo de conocimiento proposicional. Pero tenemos buenas razones para pensar que el saber-? aparte del saber cómo es reducible al conocimiento proposicional (a saber, la evidencia que provee la literatura lingüística sobre la semántica de las preguntas incrustadas), de modo que tenemos que decir que en este caso no tenemos saber-*dónde* propiamente hablando. Stanley acepta que podemos tener la intuición de que si lo tenemos, pero ofrece una explicación pragmática de estos juicios: en casos ordinarios, cuando preguntamos dónde o cuándo, etc, o incluso, cómo, lo que nos interesa es solamente la verdad o falsedad de ciertos hechos, no prestamos atención al método que empleamos para justificar nuestras creencias.



Antes de avanzar: ¿Qué tipo de suerte epistémica está en juego en el caso de la *ampolleta afortunada*? ¿Qué importancia tiene el tipo de suerte epistémica en juego para el caso?

Hay otra clase de ejemplos que defienden la compatibilidad del saber cómo y la suerte epistémica. Consideren la siguiente variación del caso de la ampolleta afortunada, ofrecida por Carter & Pritchard (2015a) (la adapto un poco):

Ampolleta afortunada 2 Charlie consulta un libro sobre cómo cambiar una ampolleta. Las instrucciones que el libro provee son exactas y precisas; el autor no quiso dejar nada al azar. Ahora bien, cuando Charlie fue a la biblioteca a buscar información, fácilmente pudo haber elegido otro libro—como novato, no tiene ningún criterio para elegir un libro sobre otro, de modo que abrió uno al azar. Resulta que la mayoría de los libros en esa biblioteca contienen información falsa. Así que Charlie fácilmente se habría malinformado.

¿Sabe Charlie cómo cambiar una ampolleta? En este caso, parece claro que sí—al menos, más claro que el caso como lo describe Cath. En este caso, la suerte epistémica involucrada es claramente ambiental. Carter & Pritchard proponen que el caso a favor de la compatibilidad entre el saber cómo y la suerte epistémica es mucho más fuerte si la suerte epistémica involucrada es ambiental, como en este caso. De modo que el anti-intelectualista puede defender la distinción entre el conocimiento proposicional y el saber cómo incluso si los argumentos basados en casos de suerte epistémica que interviene no resultan convincentes.

¿No podría argumentarse que este caso de suerte ambiental da pie a preocupaciones similares a las del de Cath, de que si construyéramos un caso similar con otro tipo de saber-?, este tampoco se vería afectado por la suerte epistémica? La respuesta de Carter & Pritchard a esta objeción es que el caso de otras formas de saber-? es mucho menos claro. Esto puede verse si aplicamos lo que estos autores llaman el ‘test del pasado’, que consiste en revelar al sujeto que su supuesto conocimiento se vio afectado por la suerte epistémica, y preguntarle si cree que tenía conocimiento o no en ese momento. Si el conocimiento y la suerte epistémica fueran incompatibles, lo que uno esperaría es que el sujeto retractara cualquier atribución de conocimiento previa. Por ejemplo, supóngase que alguien cree saber que hubo una batalla en cierta ciudad porque lo leyó en un libro en la biblioteca. Supóngase que la creencia es verdadera, pero resulta que el libro fue escrito como una obra de ficción antes de que en efecto ocurriera una batalla en esa ciudad (este es un caso de suerte epistémica que interviene). Si uno le revelara esto al sujeto, uno esperaría que se retractase, que dijera que en realidad no sabía lo que creía que sabía. Podemos aplicar el mismo test en el caso del saber cómo. Si le revelamos a Charlie que obtuvo su supuesto

saber cómo en condiciones de suerte que interviene, podríamos esperar que Charlie reconozca que se topó con la información correcta meramente por casualidad, y que por lo mismo disminuyera su confianza en que realmente sabía cómo cambiar una ampollita. En contraste, si le reveláramos a Charlie que obtuvo su supuesto saber cómo en condiciones de suerte ambiental, por ello mismo podría reafirmar su creencia en que la fuente de su información era adecuada. En consecuencia, no esperaríamos que Charlie retracte su creencia de que obtuvo saber cómo genuino. Si aplicamos el test a otras formas de saber-?, como en la variación de Stanley del caso de Cath, la situación cambia. Si revelamos a Charlie que su supuesto conocimiento acerca de dónde puede comprar ampollitas estuvo expuesto a suerte ambiental, no es tan claro que Charlie no retractaría su creencia de que sabía dónde comprar ampollitas. Eso pone a esas formas de saber-? más a la par con el conocimiento proposicional, y muestra que incluso si aceptamos que el saber cómo difiere del conocimiento proposicional en la manera en qué lo puede afectar la suerte ambiental, esto no significa que otras formas de saber-? deban verse afectadas de la misma manera.

5.3. Formas de intelectualismo menos tradicionales

Hasta ahora, hemos formulado el intelectualismo en términos del concepto de conocimiento, entendido como un estatus epistémico que requiere de creencia, justificación, verdad y la satisfacción de alguna condición anti-suerte/anti-Gettier. ¿Por qué asumir que el saber cómo debe sostenerse sobre tal cosa? En la literatura posterior a Stanley & Williamson (2001) han aparecido varias teorías que, si bien mantienen su compromiso con el intelectualismo (en su sentido más amplio), prefieren optar por explicar el saber cómo en términos distintos al de conocimiento. Aquí examinaremos dos de estas propuestas: el intelectualismo revisionario de Yuri Cath (2011, 2015), el intelectualismo no-proposicional de Bengson & Moffett (2011b), y el interrogativismo de Habgood-Coote (2019a).

Vale la pena examinar brevemente varias maneras en que se ha hecho la distinción entre intelectualismo y anti-intelectualismo. Como ya vimos, según Ryle, quien introdujo la distinción, cualquier posición que asume que un estado mental en el que se consideran ciertos contenidos mentales cumple un rol explicativo respecto a la acción intencional es intelectualista ■, y, por tanto, clasifica cualquier posición que no asume esto como anti-intelectualista ■. A pesar de esto, una manera común de distinguir entre intelectualismo y anti-intelectualismo es que según el primero, el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional, mientras que según el

es un estado con contenido antedecente		no es un estado con contenido antedecente
intelectualismo		anti-intelectualismo
<i>proposicional</i>	<i>no proposicional</i>	
intelectualismo clásico	intelectualismo no clásico	

Tabla 1: Clasificación de posturas según criterios Ryleanos

segundo, el saber cómo no es un tipo de conocimiento proposicional. Según este esquema, habría posturas «anti-intelectualistas» (porque rechazan la idea de que el saber-cómo es un tipo de actitud proposicional, que es el intelectualismo clásico) que según el esquema Ryleano serían intelectua- listas (porque aun así aceptan que el saber cómo es algún tipo de estado mental con cierto contenido) (véase Tabla 1).

Algunos autores, como Glick (2011) y Habgood-Coote (2019a), clasifican posturas como intelectualistas o anti-intelectualistas en términos de cómo conciben el objeto del saber cómo y el tipo de relación con ese objeto (véase la Tabla 2). Así, distinguen entre:

- *Intelectualismo fuerte* : el objeto del saber-cómo es proposicional y la relación que se tiene con este objeto es la misma que en el caso del saber-que (i.e., es la relación de *conocer teóricamente*).
- *Intelectualismo débil* : el objeto del saber-cómo es proposicional.
- *Anti-intelectualismo fuerte* : el objeto del saber cómo no es proposi- cional, y la relación que se tiene con ese objeto no es la misma que en el caso del saber-que.
- *Anti-intelectualismo débil* : la relación con el objeto del saber-cómo no es la misma que en el caso del saber-que.

		objeto	
		<i>proposicional</i>	<i>no-proposicional</i>
relación	<i>conocer teóricamente</i>	intelectualismo fuerte	?
	<i>otra relación</i>	intelectualismo débil + anti-intelectualismo débil	anti-intelectualismo fuer- te

Tabla 2: Clasificación de posturas según la distinción objeto/relación

Una consecuencia de esta manera de clasificar estas posiciones es que el intelectualismo débil y el anti-intelectualismo débil resultan ser compatibles. Habgood-Coote (2019a) sugiere que su posición, según la cual, saber-cómo es tener un tipo de relación de tener la habilidad de responder preguntas acerca de cómo hacer algo, es una combinación de ambas posturas. Sin embargo, en esta clasificación ciertas posturas que Ryle consideraría como intelectualistas quedan clasificadas como anti-intelectualistas. Por ejemplo, entender una manera de hacer algo es en sí mismo un estado mental que puede presentarse como precediendo la acción de realizar ese algo; por lo tanto, una teoría que propusiera que el saber-cómo consiste en tal entendimiento calificaría como intelectualista en el sentido de Ryle. Sin embargo, si se toma el objeto del entendimiento como algo no-proposicional, y además se asume que el entendimiento mismo es una relación distinta a la del saber-que, la postura calificaría como anti-intelectualista fuerte.



¿Puedes describir, en esbozo, una postura que proponga que el saber cómo es un tipo de relación de conocimiento teórico con un contenido no proposicional, es decir, algo que calce en el cuadrante marcado con un símbolo de interrogación en la Tabla 2?

5.3.1. Intelectualismo revisionario

En un paper de 2011, Yuri Cath esboza la tesis de que el saber cómo podría ser un tipo de relación con una proposición, en la que esta le *parece* a un sujeto como la respuesta a una pregunta sobre cómo podría hacerse algo. El análisis es el siguiente:

Parecer S sabe cómo φ si y solo si hay una manera w de φ tal que (a) S está en la relación de que le parece que w es una manera de φ , y (b) S considera la proposición de que w es una manera de φ bajo un modo práctico de presentación.

Esencialmente, esto es lo mismo que el análisis de Stanley & Williamson, excepto que la relación con la proposición de que w es una manera de φ no es la del conocimiento proposicional. Aquí el saber-cómo se reduce al parecer-que, no al saber-que. Esto una forma de intelectualismo en el sentido Ryleano porque localiza al saber cómo en un tipo de estado mental con contenido que es previo al ejercicio práctico de ciertas habilidades, como pre-requisito a estas, pero abandona la idea de que el estado mental relevante sea el del conocimiento, que es la postura intelectualista más tradicional.

Desde el punto de vista de la distinción objeto/relación, la postura es un ejemplo de intelectualismo débil.

Ya vimos uno de los argumentos que Cath usa para criticar el intelectualismo tradicional: en casos como *ampolleta afortunada* tenemos sujetos que al menos parecen saber cómo hacer algo (en el ejemplo, cómo cambiar una ampolleta), pero que no tienen conocimiento proposicional de que tal o cual manera de hacerlo es una manera de hacerlo. El análisis de Cath acomoda esos casos: los sujetos son atribuibles con saber cómo porque, aunque no tienen el conocimiento proposicional relevante, les parece que hay una manera de hacer algo que es en efecto una manera de hacerlo. A Charlie le parece que cierta manera de actuar es la manera en que él podría cambiar la ampolleta, esta manera es de hecho una manera de cambiar la ampolleta, y esto es suficiente. En casos como el del Salchow, aunque al sujeto le parece que cierta manera de actuar es la manera de realizar un objetivo específico, esa manera no es realmente una manera de realizar ese objetivo, de modo que el análisis impide que adscribamos saber-cómo al sujeto.

¿Pueden imaginar un contraejemplo al análisis de Cath?



En resumen: la estrategia de análisis que sugiere el paper de 2011 de Cath es que, para evitar algunos problemas con análisis intelectualistas tradicionales, como los que vimos en la sección anterior, podríamos adoptar algún modelo intelectualista en el que el conocimiento proposicional sea reemplazado por otra relación epistémica.

En un paper posterior, de 2015, Cath observa que esta no es la única salida para el intelectualista. Una estrategia alternativa es que se revise la concepción subyacente del conocimiento proposicional, adoptando una donde el conocimiento proposicional no tenga las propiedades problemáticas que la concepción tradicional de este le adscriba (por ejemplo, adoptando una teoría del conocimiento proposicional de acuerdo a la cual este es compatible con ciertos tipos de suerte epistémica). Cath llama *intelectualismo revisionario* a esta estrategia.

Para ilustrar cómo funcionaría esto, Cath propone otro análisis del concepto de saber-cómo:

Creencia + guía S sabe cómo φ —en circunstancias C —si y solo si, para alguna manera w en que S podría φ , 1) S cree que w es una manera en que S podría φ y (2) esa creencia puede guiar a s a φ de manera exitosa e intencional en las circunstancias C .

La imagen general que presenta Cath es la siguiente. El saber-cómo es un modo de conocer *práctico* que es compatible con condiciones del tipo de Gettier (las creencias sobre cómo hacer algo pueden guiar nuestras acciones incluso si es meramente afortunado que las tengamos). El saber-qué, por el contrario, es un modo de conocer *teórico* que es incompatible con condiciones del tipo de Gettier. Ambos son tipos de conocimiento, que en vez de ser concebido de acuerdo a una concepción tradicional, debe concebirse como una forma de creencia verdadera que no habría sido fácilmente falsa (es decir, una creencia verdadera *segura*).



El análisis revisionario propuesto por Cath requiere que el sujeto tenga creencias sobre maneras de hacer algo. El anti-intelectualista podría responder que esto es de por sí inaceptable, ya que sugiere que la acción debe explicarse en términos de la ejecución de operaciones mentales previas. Algunos epistemólogos han propuesto que se puede tener conocimiento proposicional sin tener creencias (por ejemplo, Radford (1966) presenta un caso en que alguien que cree no haber estudiado nunca la historia de Inglaterra, pero que en realidad simplemente ha olvidado que la ha estudiado, sin embargo es capaz de responder preguntas específicas sobre ella correctamente; Redford sugiere que en este caso el sujeto sabe las respuestas a las preguntas sin creerlas). ¿Cree que apelar a una postura como esta ayudaría a resolver la tensión? ↻

5.3.2. Intelectualismo no-proposicional

Bengson & Moffett (2011b) presentan un tipo de intelectualismo distinto. En este caso, ellos abandonan la idea de que el objeto de la relación del saber-cómo es proposicional, al menos en un cierto. Sin embargo, mantienen la idea intelectualista de que la relación es un tipo de conocimiento.

Recordemos que uno de los argumentos de Stanley & Williamson a favor de su forma de intelectualismo era que su análisis ofrece una manera de unificar la explicación semántica de las atribuciones de saber-?. Bengson & Moffett argumentan que para lograr eso no es necesario asumir que el objeto del saber-? es proposicional—es posible hacerlo adoptando lo que llaman *objetualismo*:

Objetualismo La relación entre el sujeto que sabe cómo y el objeto de su saber-cómo es una relación de actitud objetual no-proposicional, no-

-conductual-disposicional, y el objeto de esta relación es un item no-proposicional.

Las razones por la que Bengson & Moffett adoptan una solución intelectualista en vez de una postura anti-intelectualista, a pesar de rechazar el proposicionalismo, tiene que ver con un par de problemas que perciben con el anti-intelectualismo. El primero es una generalización del problema que Stanley y Williamson presentan con el caso del instructor de ski. Tener la habilidad de hacer algo, digamos X, no puede ser necesario para saber cómo hacer X. El problema radica en cómo se explique que el sujeto tiene o no la habilidad de hacer X. Una idea rudimentaria es que baste que sea posible que el sujeto realice las acciones requeridas, pero obviamente esto no es viable porque las condiciones en las que estas acciones son posibles podrían ser demasiado distintas a las condiciones actuales como para que podamos decir que realmente dan sustento a que el sujeto de hecho sepa como. Otra idea es que hubiera alguna esfera delimitada de las posibilidades que son relevantes para que sepa cómo. Por ejemplo, Hawley (2003) sugiere que el saber-cómo requiere que el sujeto sea exitoso en hacer X al menos contrafácticamente (i.e., si es que si trataran de hacerlo en los mundos posibles relevantes más cercanos al actual, tendrían éxito). Sin embargo, hay casos en que parece que estaríamos dispuestos a decir que un sujeto tiene saber cómo acerca de cómo hacer algo sin que sea contrafácticamente posible que tengan éxito en hacerlo. Bengson & Moffett ilustran el problema con el siguiente caso:

Pi Luis, un matemático competente, sabe cómo calcular el enésimo numeral en la expansión decimal de π . Sabe el algoritmo y sabe cómo aplicarlo. Sin embargo, dadas limitaciones computacionales, Luis (al igual que todos los seres humanos) es incapaz de calcular el numeral 10^{46} -ésimo en la expansión decimal de π .

¿Se les ocurre alguna solución a este problema? ¿Podría ser una cuestión contextual—por ejemplo, que el contexto defina qué rango de mundos sean relevantes para la ascripción de las habilidades? (Volveremos a esto en la sección 5.6.)



El problema es más grave que la dificultad de acomodar estos casos. El verdadero problema es que la dificultad interactúa con el problema adicional que presentan casos como el del Salchow, que parecen mostrar que la mera habilidad es insuficiente para el saber-cómo. Supongamos que adoptamos un criterio más estricto que el mero éxito regular en los intentos de aquellos

a quienes atribuimos saber-cómo. Esto parece ir en la dirección opuesta a lo que parece que tenemos que hacer para acomodar casos como Pi: al mismo tiempo parecemos tener que exigir algo menos que el éxito regular y algo más que el éxito regular. Bengson y Moffett sugieren que esto es un problema estructural para el anti-intelectualismo. Sin embargo, que el anti-intelectualismo se vea enfrentado a este problema no es por sí mismo un argumento a favor del intelectualismo tradicional, y Bengson & Moffett también lo rechazan.

¿En qué consiste la propuesta positiva de Bengson & Moffett? Su idea es que saber cómo hacer algo es tener una manera de aprehender (*grasp*) adecuadamente la actividad relevante. En el caso del instructor de ski, el sujeto posee tal aprehensión, mientras que en el caso de la patinadora, esta no la tiene. La aprehensión de la que hablamos aquí es una forma de conocer ciertos objetos, a saber, las *maneras* de realizar acciones. El saber-cómo no consiste en conocer proposiciones acerca de esas maneras (como en el modelo de Stanley & Williamson (2001)), sino en tener una relación cognitiva con esas maneras. Es importante que este conocimiento de maneras sea capaz de guiar la conducta del sujeto; no basta tener cierta familiaridad con una manera de hacer X para saber cómo hacer X. Esto es importante para tratar casos como el de Hannah, quien se hace familiar con la manera en que otra persona podría hacer algo, sin que esta familiaridad sea suficiente para que sepa cómo hacerlo.

Para clarificar el modelo, es necesario elaborar la idea de que se tiene conocimiento de maneras de actuar. Primero, es preciso entender a qué nos referimos cuando decimos que algo es una *manera de actuar*. Bengson & Moffett proponen que al menos algunas maneras de actuar (lo que ellos llama *métodos*) son secuencias de tipos de acciones cuya realización es un acto.⁷⁶ El siguiente principio parece plausible

⁷⁶Stanley & Williamson (2001) dicen que las maneras son tipos de acciones; más precisamente, dicen que son propiedades que instancias de eventos-tipo pueden tener (la idea es que una acción es un evento-tipo, y que el que se haga de una u otra manera es una propiedad de ese evento-tipo). La diferencia es sutil, pero importante: contar un chiste *lentamente* es hacer una cosa de una manera (a saber, con gracia), y puede consistir en hacer una acción siguiendo una secuencia de acciones. Pero la propiedad de que la acción se haga lentamente podría no ser idéntica a que pueda descomponer la acción en esa secuencia de acciones (aunque podríamos decir que la secuencia es distinta en uno y otro caso si incluimos alguna acción como esperar antes de seguir con el siguiente paso de la secuencia). Para apreciar la diferencia, consideren el ejemplo de Ryle de la diferencia que hay entre el tropiezo de una persona torpe y el tropiezo de un payaso: la secuencia de acciones es en cierto sentido la misma, pero tienen distintas propiedades (por ejemplo, solo la acción del payaso puede evaluarse como bien hecha).

Maneras a proposiciones Para toda manera M de hacer una acción posible A , hay una proposición p verdadera de la forma “ A puede hacerse de manera M ”,

Sin embargo, las maneras no son ellas mismas proposiciones (o proposiciones verdaderas).

Hay varias ideas plausibles sobre las maneras de actuar:

Diversidad Puede haber más de una manera de hacer x .

Publicidad Dos sujetos, x e y , pueden hacer la misma acción de la misma manera incluso si no son idénticos.

No-exclusividad Un sujeto puede realizar al mismo tiempo más de una manera de hacer x .

Factividad M es una manera de hacer x solo si es posible que algún sujeto haga x de esa manera.

Exhaustividad M es una manera de hacer x solo si al actuar de esa manera, uno hace todo lo que hace falta para hacer x .

Grano-grueso Maneras necesariamente equivalentes de hacer x son idénticas.

Imaginen que nuestro objetivo es llegar a nuestro trabajo desde nuestra casa. Es plausible que hay distintas rutas que podríamos tomar para llegar; tomar alguna de ellas es actuar de distintas maneras que son todas maneras de llegar a nuestro trabajo. Alguien más podría seguir las mismas rutas que seguimos nosotros—en este sentido las maneras no son cuestiones privadas (puede ser que a nadie más se le ocurra actuar como nosotros, pero esto no hace que sea imposible en principio que otra persona actúe de esta manera). Si quiero darle un mensaje urgente a alguien, podría tratar de hacerle llegar este mensaje de distintas maneras, a modo de minimizar el riesgo de que alguno de esos medios falle. Si imaginase una manera de enviarle un mensaje a alguien que no puede realizarse, no imaginaría en realidad una manera de enviarle ese mensaje; no podría tampoco decir que una idea incompleta de hacer algo corresponda a una manera de hacer algo (si me salto pasos, simplemente no obtengo lo que busco). Y finalmente, si necesariamente realizar algo de una manera es equivalente a realizar algo de otra manera, tendríamos que decir que esas maneras son idénticas.

Ahora bien, nuestra relación con las maneras no es directa. Nos formamos planes, ideas acerca de cómo hacer las cosas, etc. Estas son *concepciones* de cómo hacer algo. Las concepciones son la forma en que pensamos las maneras. A diferencia de las maneras mismas, las concepciones no tienen que satisfacer las condiciones de Factividad o Exhaustividad: una concepción puede estar errada, o puede ser incompleta. Tampoco satisfacen

Grano-grueso: concepciones necesariamente equivalentes pueden no ser idénticas (alguien podría concebir que distintas acciones se hacen de la misma manera, y en ese caso sus concepciones son distintas aunque son necesariamente equivalentes.)

Para ilustrar la diferencia, consideren el siguiente caso:

Nadadora Mover los brazos como si uno nadara es una manera de escapar de una avalancha. Una nadadora que sabe que esa es una manera de nadar tendría una concepción de esa manera de actuar como una manera de nadar, pero podría no tener una concepción de esa manera de actuar como una manera de escapar de una avalancha, aunque son necesariamente equivalentes.

La idea de Bengson & Moffett es que saber-cómo hacer algo consiste en tener un relación cognitiva con alguna manera de hacerlo que consista en tener conocimiento objetual de esa manera y en tener una concepción correcta de cómo hacerlo. La Nadadora no sabe necesariamente cómo escapar de la avalancha porque no tiene una concepción correcta de cómo actuar para escapar de la avalancha, aunque plausiblemente tiene una concepción correcta de cómo nadar que es necesariamente equivalente. En otras palabras, la Nadadora no *entiende* cómo escapar la avalancha. En el caso de Pi, el matemático sí tiene una concepción correcta y completa de una manera de calcular el enésimo dígito de π , aunque carece de las capacidades para hacerlo. Lo que es clave en los casos en que sujetos tienen saber-cómo es que la concepción de estos sujetos de las maneras relevantes de actuar guía su acción, porque si intentaran realizar estas acciones, tratarían de hacer que su comportamiento se ajustara a su concepción de cómo realizar esas acciones. Su concepción sería correcta y completa si fuera posible para estos sujetos que realizaran estas acciones guiándose por esa concepción.



¿Cómo maneja la teoría casos como el del *Salchow*, Simulador de vuelo, etc.?

En resumen:

Intelectualismo objetualista (B & M) Saber cómo hacer x es tener conocimiento objetual de una manera w de hacer x al mismo tiempo que se comprende una concepción correcta y completa de w

La postura es intelectualista en el sentido de que asume que hay un estado con contenido intelectual (el de tener una concepción) que antecede al

El entendimiento ha sido de especial interés en la epistemología contemporánea más reciente (al menos desde Zagzebski (2001)). Así como en el caso del saber-cómo, ha habido cierto debate respecto a si el entendimiento es un tipo de conocimiento o no. Un lugar común acerca del entendimiento es que en cierto sentido es más valioso que el simple conocimiento: saber que hay un conflicto en Medio Oriente es menos valioso que entender que haya tal conflicto. Esto podría explicarse porque el entendimiento es un tipo distinto de estado epistémico, más valioso que el mero conocimiento, o porque el entendimiento es un tipo especial de conocimiento—por ejemplo, conocimiento sistemático (cf. Kelp (2015)).

Un debate ortogonal al debate entre intelectualistas y anti-intelectualistas acerca del entendimiento trata de si el entendimiento es factivo o no, es decir, si es necesario que el contenido del entendimiento sea verdadero. Los intelectualistas defienden la importancia del contenido verdadero del entendimiento (después de todo, el conocimiento es factivo),⁷⁷ mientras que algunos anti-intelectualistas enfatizan la importancia de formas de entendimiento cuyo contenido es literalmente falso, como el entendimiento que proveen las idealizaciones y ficciones (cf. Elgin (2017)).

Algo que tanto intelectualistas como anti-intelectualistas acerca del entendimiento aceptan es que el entendimiento no consiste en la posesión de ciertas actitudes proposicionales aisladas; más bien, parece consistir en una relación cognitiva con un conjunto estructurado de ítems. Grimm (2016) defiende, por ejemplo, la idea de que el entendimiento en general consiste en apresar epistémicamente cierta estructura.

ejercicio del saber-cómo. Sin embargo, en esta teoría el conocimiento proposicional no es ni necesario ni suficiente para el saber-cómo.

Si es así, ¿realmente vale la pena clasificar la postura como intelectualista? ¿No podría reformularse en términos de, por ejemplo, que los sujetos tengan ciertas capacidades que pueden especificarse en términos de las concepciones que tengan de las maneras de actuar?



⁷⁷ Aunque considere las objeciones de Hazlett (2010).

5.3.3. Interrogativismo

Más recientemente, Joshua Habgood-Coote (2019) ha desarrollado una nueva teoría del saber-cómo que puede clasificarse como intelectualista, pero que difiere de varias maneras significativas del modelo intelectualista tradicional.

En resumen, la postura de Habgood-Coote es que el saber-cómo es lo que él llama una capacidad interrogativa, a saber, la capacidad de responder preguntas *al vuelo* (*on the fly*) sobre cómo hacer X. Habgood-Coote propone que esto tiene las ventajas del anti-intelectualismo clásico, al enfatizar la importancia de ciertas habilidades, pero también del intelectualismo, al enfatizar la importancia de tener cierta relación con ciertas proposiciones, a saber, las proposiciones que responden a ciertas preguntas sobre cómo.

Antes vimos cómo podemos modelar a las proposiciones como posibles respuestas a preguntas, y como ciertas formas de intelectualismo (como la propuesta de Stanley Y Williamson) pueden reconstruirse en términos de que los sujetos que saben cómo hacer algo lo hacen porque saben la respuesta a preguntas sobre cómo hacerlo. Hay que tener cuidado con que en la propuesta interrogativa de Habgood-Coote el punto no es que *sepan* la respuesta, sino que sean capaces de responder a la pregunta. La distinción es sutil, pero crucial. Saber una respuesta puede implicar ser capaces de responder a una pregunta, pero esto no significa que lo contrario sea verdad. De hecho, Habgood-Coote sugiere que tenemos que entender la capacidad de ser capaz de responder a una pregunta acerca de cómo hacer algo en un sentido bien amplio.

Primero, según Habgood-Coote, tener la capacidad de responder una pregunta no requiere que uno sea capaz de comunicar la respuesta a la pregunta. A menudo nos encontramos con expertos en cómo hacer algo que no son capaces de expresar cómo lo hacen, o que solo pueden hacerlo de maneras limitadas (por ejemplo, diciendo que “así es cómo se hace” y apuntando a cierta acción que realizan). Sin embargo, estos sujetos tienen la capacidad de *activar* cierto conocimiento sobre cómo hacer esas cosas—esto es lo que importa en este modelo.



Habgood-Coote dice que la habilidad de responder a una pregunta es una habilidad de activar cierto conocimiento, en el sentido de que es o bien una habilidad de aprender una proposición, o de ejercitar cierto conocimiento que se tiene. Por ejemplo, uno tiene la habilidad de responder la pregunta “¿cuál es la raíz cúbica de 16?”, tanto si tiene la capacidad de calcularla, como si uno sabe la respuesta y es capaz de darla en condiciones apropiadas. ¿Creen que es correcto decir que uno puede tener la habilidad de responder a una pregunta si meramente tenemos la habilidad de llegar a saber su respuesta? Por ejemplo, si preguntáramos de alguien que nunca ha sido bueno realizando cálculos pero que en principio tiene la *capacidad* de realizarlos si tiene la capacidad de responder preguntas acerca del resultado de una serie de operaciones matemáticas, ¿diríamos que tiene la habilidad de responder a esas preguntas? ¿En qué sentido?



Segundo, Habgood-Coote propone que es posible responder una pregunta acerca de cómo hacer algo en el proceso de hacerlo (es decir, al intentar hacerlo). Una manera de llegar a saber cuál es la manera de hacer algo es tratar de hacerlo de distintas maneras; cuando logramos hacer lo que buscamos hacer, llegamos a saber cómo hacerlo—esto es, llegamos a saber la respuesta a una pregunta sobre cómo hacerlo. Lo crucial en estos casos es que al intentar hacer algo, aprendemos cómo hacerlo, en el sentido de que llegamos a tener el conocimiento relevante acerca de cómo se hace. Sabemos cómo hacer algo en tanto que podemos responder ese tipo de preguntas.

En resumen:



Saber-cómo como capacidad interrogativa En un contexto determinado c , S sabe cómo hacer x si y solo si, dadas las situaciones prácticas $F_1...F_n$ asociadas al contexto, S tiene la capacidad de activar su conocimiento de una respuesta detallada a todas (o la mayoría) las preguntas de la forma “¿Cómo hacer x en F_i ”, al intentar hacer x .

La referencia al contexto trata de capturar la siguiente idea: dado un contexto determinado, ciertas maneras de entender la tarea de hacer x tienen sentido (estas son lo que Habgood-Coote llama *situaciones prácticas*), y dada esta situación, en ese contexto basta con que seamos capaces de activar respuestas a esas maneras de entender la tarea. Por ejemplo, si me preguntas si sé cómo cocinar arroz ordinariamente, te puedo responder que sí porque soy capaz de activar ciertas respuestas correctas acerca de cómo cocinar arroz, dadas ciertas presuposiciones. Pero si me preguntas si sé cómo coci-



nar arroz si la tarea involucra cocinarlo de cierta manera específica, podría ser que no pueda decir que sé como hacerlo, aunque en otro contexto, donde otras maneras de cocinar arroz sean permitidas, sí podría decir que sé como hacerlo (volveremos a estas sutilezas acerca de cómo el contexto afecta las atribuciones del saber cómo después, en la sección 5.5.)

5.3.4. Revisando la distinción intelectualismo/anti-intelectualismo

Me gustaría proponer una manera distinta de clasificar las posturas posibles sobre el saber-cómo. Primero, al esquema de Glick me gustaría añadir una distinción entre *relata* actitudinales y *relata* no-actitudinales. En el esquema de Glick no podemos distinguir entre teorías de acuerdo a las cuales los *relata* del saber cómo son no-proposicionales, pero actitudinales, y teorías de acuerdo a las cuales los *relata* del saber-cómo son no-actitudinales. Desde la perspectiva del esquema clásico, esto es crucial porque solo las últimas cuentan como propiamente anti-intelectualistas. Si incorporamos estas distinciones, obtenemos la clasificación de la Tabla 3. Una de las ventajas de esta clasificación es que nos deshacemos del problema de que no es claro en qué consistirían las posturas del cuadrante de relación teórica + objeto no-proposicional. Otra ventaja es que en este esquema el intelectualismo y el anti-intelectualismo son categorías excluyentes, pues quedan definidos de la siguiente manera:

(Anti-)Intelectualismo  (revisado) Los *relata* del saber-cómo (no) son actitudinales.

y podemos distinguirlos de lo que podríamos llamar (*anti-*)teoricismo:

(Anti-)Teoricismo  La relación del saber cómo (no) es la misma que la del conocimiento proposicional.

(la distinción proposicional/no-proposicional queda limitada a una subdivisión del espacio de posturas intelectualistas.)

Bengson & Moffett (2011b) introducen una idea interesante: deberíamos, argumentan, distinguir entre el fundamento de estados cognitivos como el saber-cómo y los constituyentes de esos estados cognitivos. Por ejemplo, en algunos casos podríamos querer considerar estados que están fundados en que tengamos cierto conocimiento proposicional, pero que se constituyen en que poseamos una serie de habilidades; en otros casos podríamos querer considerar estados cuya estructura es la opuesta. Si sobreponemos esta distinción a la distinción que examinamos antes entre relación y *relata*, obtenemos una descripción más detallada de las posibilidades que hay. En la

		relata		
		<i>atitudinal</i>		<i>no-atitudinal</i>
		<i>proposicional</i>	<i>no-proposicio- nal</i>	
relación	<i>teórica</i>	intelectualismo teoricista proposicional	intelectualismo teoricista no-proposicio- nal	anti-intelectua- lismo teoricista
	<i>no-teórica</i>	intelectualismo anti-teoricista proposicional	intelectualismo anti-teoricista no-proposicio- nal	anti-intelectua- lismo anti-teoricista

Tabla 3: *Clasificación de posturas, revisada*


Tabla 4 vemos una representación de este campo más complejo de posibilidades.

En este esquema revisado, las categorías de intelectualismo/anti-intelectualismo se vuelven difusas, porque un mismo estado podría estar constituido por componentes actitudinales y no-actitudinales. Sin embargo, hay espacio para distinguir entre dos tipos de teoría de acuerdo a si los fundamentos de los estados en cuestión son actitudinales. Así, tenemos

(Anti-)Intelectualismo (rev. 2) El fundamento del estado (no) es actitudinal.

Esto está en líneas con las precisiones que Bengson & Moffett mismos hacen acerca de cómo caracterizar la distinción intelectualismo/anti-intelectualismo.

¿Como clasificaríamos las posturas que hemos examinado hasta ahora según este esquema?



5.4. El problema del testimonio

Volviendo a la pregunta de cómo se diferencian el saber-cómo y el conocimiento proposicional, podríamos preguntarnos si podemos adquirir saber-cómo de las mismas maneras que en general se puede adquirir el

conocimiento proposicional (ya habíamos avanzado un poco de esto en el capítulo 3). Un caso que ha sido particularmente contencioso ha sido el del testimonio. Es claro que en muchos casos pareciera que podemos adquirir conocimiento proposicional mediante el testimonio: cuando alguien me dice la hora, el que me lo digan sirve como fuente para mi conocimiento acerca de qué hora es. Al leer un libro o un artículo (si es que esto cuenta como una forma de testimonio), a menudo me informo de cosas que no puedo llegar a conocer de otras formas. ¿Puedo adquirir saber cómo de esta manera?

Recuerden el anti-intelectualismo de Ryle. ¿Diría Ryle que el saber-cómo puede adquirirse mediante el testimonio?



5.4.1. La epistemología del testimonio

Primero, algunas ideas generales sobre el testimonio como fuente del conocimiento. Es claro que en nuestra vida cotidiana dependemos del testimonio de otros constantemente para formar nuestras opiniones. Las situaciones en las que dependemos del testimonio de otros son innumerables. Leo un artículo que dice que los esquincos de árbol esmeralda son curiosos y no temen interactuar con las personas que los cuidan cuando están en cautiverio, una vez que se acostumbran a ellas. Nunca he interactuado con un esquingo de árbol esmeralda, pero creo lo que dice el artículo. Mi hermana me dice que no va a estar en casa este fin de semana (va a ir de paseo), y como le creo (y no me está mintiendo), formo una creencia que tiene el estatus de conocimiento. Ahora mismo, están leyendo este libro, y si no contiene errores, ustedes pueden llegar a saber algo acerca de lo que el libro se trata.

Una primera pregunta que tenemos que hacernos acerca del testimonio es si es, en efecto, una fuente independiente de conocimiento o justificación. Hay quienes dicen que no (esta postura es llamada *reduccionismo* sobre el testimonio): por ejemplo, podríamos ver los casos del testimonio como casos en los que *inferimos* que algo es verdadero en base a las experiencias que tenemos de oír a alguien afirmar algo, junto con la presuposición de que esa persona es confiable. Para poder hacer el juicio de que alguien es confiable, tenemos que razonar inductivamente sobre la base de nuestras experiencias pasadas sobre esa persona u otras personas que son similares de maneras relevantes a ella: no hay una manera de *ver* «de a una», por así decirlo, que una persona es confiable (recuerden las observaciones de Ryle

sobre las atribuciones de saber-cómo). Por ejemplo, Hume (en su ensayo “Sobre Los Milagros”) dice lo siguiente sobre el testimonio:

[...] podemos observar que no hay tipo de razonamiento más común, más útil, e incluso necesario para la vida humana, que el que deriva del testimonio de las personas, y de los reportes de testigos y espectadores. [...] nuestra seguridad en un argumento de este tipo no se deriva de otro principio salvo el de nuestra observación de la veracidad del testimonio humano, y de la conformidad usual de los hechos con los reportes de los testigos. [...] Si la memoria no tuviese cierto grado de tenacidad; si las personas no tuvieran una inclinación a la verdad y un principio de probidad; si no sintieran vergüenza, cuando se detecta que están errados; si estas no fueran, digo, cosas que la *experiencia* descubre como cualidades inherentes a la naturaleza humana, nunca podríamos descansar la menor confianza en el testimonio humano. Una persona delirante, o famosa por su falsedad y villanía, no tiene ninguna autoridad sobre nosotros.⁷⁸

(10.5, SBN 111-112)

En la propuesta reduccionista de Hume, recibimos el testimonio de alguien, y en base a nuestra experiencia previa, inferimos (inductivamente) si podemos tratar lo que se nos ha dicho como justificado. No obtenemos ni justificación ni conocimiento directamente al recibir el testimonio de otra persona.

Hay que distinguir entre dos posibilidades:

- La justificación de que podamos formar creencias en base al testimonio depende de la justificación que tenemos para recurrir a otras fuentes de justificación más básicas, como la memoria, el razonamiento y la experiencia,
- La justificación de las creencias que formamos en base al testimonio depende en cada caso de la operación de estas fuentes de conocimiento más básicas.

En el primer caso, nos interesa que el testimonio sea confiable de una manera general; en el segundo, nos interesa que una situación específica de testimonio esté fundada en operaciones más básicas.

Otros epistemólogos proponen que el testimonio es una fuente *sui generis* de conocimiento (esta postura es llamada *anti-reduccionismo* sobre el testimonio), y sugieren que el hecho de que recibamos el testimonio de alguien constituye por sí solo soporte para que creamos lo que se nos dice. En

⁷⁸Traduzco de la edición de Eric Steinberg (1993).

general, las posturas anti-reduccionistas sobre el testimonio requieren, para que el testimonio pueda ser una fuente de conocimiento para un oyente, que además no haya lo que se llaman *derrotadores* (*defeaters*) para quien recibe el testimonio. Lo que quieren decir con esto es que no haya razones que impidan que el testimonio provea de justificación o conocimiento. Por ejemplo, si quien recibe el testimonio tiene creencias que implican la falsedad de lo que se le comunica, podría no aceptar el testimonio, bajo el riesgo de volverse inconsistente.

A diferencia de lo que sucede en el modelo reduccionista, en el modelo anti-reduccionista recibir el testimonio que alguien nos da es suficiente para tener justificación en nuestras creencias acerca de lo que se nos dice; no es necesario apelar a nuestra experiencia ni hacer inferencias adicionales. Para ponerlo en términos de una analogía: si bien en el modelo reduccionista el contenido del testimonio es sospechoso hasta que no se pruebe su inocencia (es decir, su razonabilidad en vistas a la experiencia o conocimiento previo), en el modelo anti-reduccionista se puede presumir que el testimonio es inocente a menos que se pruebe lo contrario (es decir, que haya un derrotador).

Esta última analogía sugiere los siguientes problemas para el reduccionismo y el anti-reduccionismo: el reduccionismo puede llevar a algunas formas de escepticismo acerca del testimonio, mientras que el anti-reduccionismo podría llevar a cierta forma de credulidad. ¿Qué tan serios son estos problemas? ¿Qué respuestas creen que pueden dar los reduccionistas y anti-reduccionistas?



La literatura acerca del rol del testimonio en las maneras en las que aprendemos cómo actuar ha mantenido cierta neutralidad respecto al debate entre reduccionistas y anti-reduccionistas. Para ello han acudido a una caracterización neutral del conocimiento testimonial, que es la de Goldberg (2006):

Conocimiento testimonial *S* tiene conocimiento testimonial de que *p* si y solo si:

- A) *S* sabe que *p*
- B) Hay un hablante *T*, a quien *S* ha observado dar testimonio en una ocasión *O* tal que *S* entendió que *T* presentó a *p* como verdadera en su testimonio en esa ocasión.
- C) El estatus del conocimiento de *S* de que *p* depende de (i) la confiabilidad del testimonio de *T* en *O*, y (ii) el derecho de *S* para confiar en ese testimonio.

Esta definición es neutral porque caracteriza al conocimiento testimonial en términos de las condiciones en las que se obtiene y el perfil normativo del conocimiento obtenido mediante el testimonio. Es importante también notar que distingue entre la confiabilidad de quien provee el testimonio y la confiabilidad de quien recibe el testimonio. Para que un intercambio testimonial sea exitoso pareciera que se requiere que ambos sean confiables. Lackey (2008) propone que en vez de adoptar una postura reduccionista (que concede más importancia al hablante) o anti-reduccionista (que concede más importancia a quien escucha), es mejor adoptar una postura híbrida (lo ilustra con el símil de que «hacen falta dos para bailar el tango»).



Consideren el caso de la dependencia de los niños en el testimonio de sus padres y otras personas. Si bien podemos pensar que quienes les proveen de testimonios son confiables, ¿en qué sentido son los niños epistémicamente confiables como receptores del testimonio, si (como parece ser cierto a menudo) no son capaces de detectar derrotadores porque carecen de ciertos tipos de conocimiento? ¿Cómo resolver esta tensión?



Una segunda pregunta acerca del testimonio, conectada a esta última observación, es si es necesario que quienes ofrecen el testimonio deben tener justificación o conocimiento ellos mismos para que quienes reciben el testimonio puedan obtener justificación o conocimiento. Podemos ver al proceso del testimonio como un proceso de transmisión de propiedades epistémicas entre un hablante y un oyente. La idea es que el oyente puede tomar el testimonio de alguien como una fuente de conocimiento o justificación en tanto que el hablante mismo tiene justificación o conocimiento. Supongamos que aprendo que la capital de Mozambique es Maputo; en este caso, tengo conocimiento de cuál es la capital de Mozambique. Si alguien me pregunta acerca de eso, y le respondo diciendo que la capital de Mozambique es Maputo, la creencia que forman quienes me preguntaron en base a mi respuesta también tiene el estatus de justificación o conocimiento que mi creencia tiene, en parte porque yo tengo justificación o conocimiento. Supongan que creo que la capital de Mozambique no es Maputo, sino Lichinga. Si me preguntan y les respondo diciendo que la capital de Mozambique es Lichinga, parecería que quienes reciben mi respuesta no podrían llegar a conocer cuál es la capital de Mozambique, en parte porque yo no lo sé.

Esta manera de entender lo que sucede durante el proceso testimonial sugiere que el testimonio difiere de una manera importante de otras fuentes de conocimiento y justificación como la percepción y la inferencia, a saber,

que mientras esas fuentes pueden generar nuevo conocimiento, el testimonio no es capaz de generar nuevo conocimiento, solo transmitirlo de un sujeto a otro (en este sentido, el testimonio sería similar a la memoria, que parece no ser capaz de generar conocimiento tampoco: para que uno pueda decir que sabe algo porque lo recuerda, debe haberlo llegado a saber de otra manera antes).

Si bien la idea de que el testimonio meramente transfiere justificación o conocimiento es plausible, recientemente ha habido bastante discusión respecto a ella. Por ejemplo, Lackey (2007a) presenta el siguiente caso:

Profesora creacionista Una profesora de escuela básica cree que la vida en la Tierra es producto de la creación divina. Esta creencia es incompatible con la creencia en ciertas teorías evolucionistas, y como no cree en ellas, no puede saber que son verdaderas. Como parte del currículo escolar, debe enseñar estas teorías, y dado su sentido de responsabilidad, en efecto cuando hace clases acerca del origen de la vida en la Tierra, les enseña a sus alumnos que las teorías evolucionistas son verdaderas.

¿Qué muestra este caso? Es plausible que los alumnos de esta profesora adquieran conocimiento acerca del origen de la vida en la Tierra, aunque la persona que da testimonio acerca de ello no sabe ella misma cómo se originó la vida en la Tierra. Si es así, entonces parecería que no es necesario que quienes testifiquen tengan las propiedades epistémicas que adquieren quienes reciben su testimonio.

¿Creen que hay alguna manera de compatibilizar este caso con la idea de que el proceso de testimonio transmite propiedades epistémicas? Por ejemplo, ¿por qué no podríamos decir que la profesora, a pesar de no creer en las teorías evolucionistas, las entiende, y por lo tanto puede transmitir su entendimiento a sus alumnos?

¿Puede un LLM (*Large Language Model*, “Modelo Grande de Lenguaje”) como ChatGPT ofrecer testimonio? (*Volveremos a esta pregunta en el capítulo 6*)

5.4.2. ¿Puede el testimonio ser una fuente de saber cómo?

Es posible transmitir conocimiento proposicional a través del testimonio. Si el saber-cómo es un tipo de conocimiento proposicional, debería ser posible transmitirlo mediante el testimonio también. ¿Es esto cierto?

He aquí una línea argumental inicial.⁷⁹ Una distinción importante que podríamos hacer es entre dos tipos, por así decirlo, de saber-cómo. Por un lado, tenemos el tipo de conocimiento que atribuimos a alguien cuando decimos cosas como:

1) José sabe cómo opera la máquina

Por otro, tenemos el tipo de conocimiento que atribuimos a alguien cuando decimos algo como:

2) José sabe cómo operar la máquina.

Al segundo tipo se le llama conocimiento *infinitivo* (el complemento del verbo *saber cómo* es una expresión verbal infinitiva, a saber, «operar»), mientras que al primero se le llama conocimiento *no-infinitivo* (el verbo en el complemento, «opera», no es infinitivo). La diferencia es importante porque en el caso no-infinitivo parece que podemos razonar, asumiendo (1), de la siguiente manera:

3) José le dice a Pedro cómo opera la máquina

4) Pedro llega a saber, mediante el testimonio de Pedro, cómo opera la máquina.

Sin embargo, parece que el siguiente razonamiento (que asume (2)) es problemático:

5) José le dice a Pedro cómo operar la máquina

6) Pedro llega a saber, mediante el testimonio de Pedro, cómo operar la máquina.

En ambos casos suponemos que José es confiable, que puede expresar de manera correcta una respuesta a la pregunta relevante (“¿cómo opera la máquina?” o “¿cómo operar la máquina?”) y asumimos que Pedro tiene la capacidad de entender el testimonio de José. En el primer caso, no hay nada extraño en que alguien pueda llegar a saber cómo opera una máquina en base al testimonio que recibe, del mismo modo en que no es problemático que pueda llegar a saber cómo sucedió algo en el pasado, o que pueda llegar a saber cómo algo predecible va a suceder en el futuro. Pero en el segundo caso, no parece plausible pensar que alguien pueda llegar a saber cómo

⁷⁹La tomo de Poston (2015).

hacer algo inmediatamente al recibir testimonio acerca de cómo hacerlo. ¿Decimos que aprendemos cómo hacer algo simplemente *cuando* alguien nos explica cómo se hace?

¿Es generalmente el caso que *al momento* de recibir testimonio en las condiciones adecuadas obtenemos justificación o conocimiento? ¿Se le ocurren contraejemplos? ¿Cree que esto afectaría la manera en que podamos explicar la (posible) adquisición de saber-cómo mediante el testimonio?



Si tenemos tendencias anti-intelectualistas, es plausible que la intuición que tengamos sobre casos como estos es que no basta con que se nos informa acerca de cómo hacer algo; es necesario, además, que adquiramos control sobre las maneras de hacerlo.⁸⁰ A menudo aprendemos cómo hacer algo, no solamente en base al testimonio y las explicaciones que algún tutor podría darnos, sino mediante nuestro ejercicio, nuestros intentos de hacerlo de tal o cual manera. Las instrucciones que otros nos dan nos proveen de información acerca de qué tratar de hacer; pero no son el final de la historia. De hecho, el testimonio de otros podría darnos conocimiento acerca de cómo deberíamos hacer algo. Pero entre el deber y el hacer hay una brecha, y saber-cómo requiere que tengamos la capacidad de guiar nuestra conducta de ciertas maneras. Que nos informen de nuestras obligaciones no hace que adquiramos la disposición de actuar de acuerdo a esas obligaciones.⁸¹ Que nos informen de lo que se nos permite no hace que adquiramos la disposición de actuar de ninguna de las maneras en que se nos permite actuar

⁸⁰Poston (2015) justifica las intuiciones anti-intelectualistas en términos de que el saber-cómo es un tipo de logro cognitivo mientras que el conocimiento proposicional no lo es. Tocaremos estas ideas en la sección 5.6. El argumento que doy aquí es mío.

⁸¹Esto asume que nuestro conocimiento de lo que debemos hacer permite que seamos agentes *acráticos* en un sentido débil. Podemos saber que se debe hacer X y sin embargo no hacer X. En un sentido más fuerte, podríamos rechazar que si sabemos que se debe hacer X y además *aceptamos* que se debe hacer X es aún así posible no hacer X. Platón introduce el problema de la posibilidad de la *akrasia* en un famoso argumento que aparece en el *Protágoras* (Platón (1981)). Ahí Sócrates argumenta que el conocimiento tiene un poder tal que es imposible actuar de manera contraria a lo que uno sabe que es bueno. El problema es que parece ser posible saber qué es lo bueno y aun así actuar de otra manera (i.e., ser *acrático*). Platón retoma el problema en la *República*, libro IV (Platón (1988b)), donde parece rechazar el modelo del Protágoras y explica la posibilidad de la *akrasia* en términos de la división del alma en una parte racional y una parte apetitiva. Aristóteles lidia con el problema de la *akrasia* en el libro VII de la *Ética Nicomaquea* (Aristóteles (1985)).

(por ejemplo, se nos puede decir que está permitido beber alcohol, y sin embargo no beberlo).

¿No es posible, sin embargo, que en algunos casos sí adquiramos saber-cómo mediante el testimonio de alguien? Alguien podría querer decir, por ejemplo, que en el caso de saber cómo operar una máquina, el testimonio no es suficiente porque la tarea en cuestión es muy compleja, pero si considerásemos casos más simples, quizás podríamos decir que el testimonio de alguien basta para que adquiramos saber-cómo. Por ejemplo, alguien podría decir que para aprender cómo emplear un sobre de cartas basta con que alguien nos diga una serie breve de cosas: que podemos abrir el sobre de cierta manera, que podemos colocar una carta en su interior de ciertas maneras (por ejemplo, doblándola en tres), y que podemos cerrar el sobre de cierta manera. En un caso como este, no parece inapropiado pensar que podemos adquirir saber cómo directamente por el testimonio de quien nos da estas instrucciones. Grimm (2019) da el siguiente ejemplo:

Consideren el siguiente anuncio que oí no hace mucho tiempo en la plataforma de la estación Paddington en Londres, mientras esperaba que el subterráneo me llevara a King's Cross. Mientras la creciente multitud esperaba en la plataforma, preguntándose cuándo llegaría el tren, una voz dijo por el intercom:

«El tren a King's Cross se ha retrasado debida a un problema médico con un pasajero. Para llegar a King's Cross, por favor suban un piso por las escaleras y salgan a la izquierda, donde un bus 205 estará esperando para llevar a la estación a los pasajeros que tengan un ticket.»

Con esas dos oraciones, propongo, me transmitieron entendimiento y saber cómo. Entendí por qué estaba atrasado el tren, y supe cómo llegar a King's Cross en esas circunstancias. Y diría que también fue así para todos los demás que estaban en la plataforma, porque todos nos encaminamos a las escaleras y salimos por la izquierda, para encontrar el bus que nos estaba esperando.

¿Es realmente la complejidad lo que causa la dificultad–y es realmente la simplicidad lo que la evita? Contra lo primero, podemos considerar casos como el siguiente:

Receta compleja Estoy aprendiendo a preparar platos de comida hindú, con la asistencia de mi amigo Krishna, quien es un excelente cocinero y maestro. Hoy va a enseñarme a cocinar *dum biryani*, un plato de arroz especiado con carne de cordero cuya preparación requiere varios pasos y el empleo de muchos ingredientes. Krishna me da las instrucciones

paso a paso, y me da una copia escrita de la receta. Sigo sus instrucciones a la letra y logro cocinar una versión pasable del plato.

En este caso, es plausible decir que aprendí cómo hacer el plato en base al testimonio de Krishna. Si es así, la complejidad de las tareas no es un impedimento para que se pueda transmitir saber-cómo mediante el testimonio. ¿Cómo explicar esta intuición y la intuición anterior sobre el esquema argumental de 2)-6) y 7)? Una posibilidad es que si bien el esquema generalmente no funciona, en casos como este sí. ¿Qué hace posible que la transmisión testimonial funcione en este caso?

Poston sugiere que en los casos en que la transmisión testimonial da pie a que aprendamos cómo hacer algo, lo que sucede es que obtenemos información acerca de cómo aplicar una habilidad general que ya tenemos a un caso específico. Por ejemplo, en el caso del *biryani*, es plausible que solo pude seguir las instrucciones porque ya tengo cierto conocimiento acerca de cómo cocinar o la habilidad de cocinar, o incluso, porque ya tengo conocimiento acerca de cómo cocinar o la habilidad de cocinar platos similares (por ejemplo, un *pulau*, otro plato en base al arroz). Lo que Krishna me instruye es algo que me permite aplicar esas habilidades en un contexto específico. Si hubiésemos dicho que este es uno de los primeros platos que haya tratado de aprender a cocinar, la intuición de que la transmisión testimonial pudo haber sido exitosa se vuelve más débil. De modo que lo que explica el éxito o fracaso de la transmisión testimonial no es la complejidad o simplicidad de las tareas en cuestión, sino la posesión previa de saber-cómo más general.

Grimm (2019) rechaza esta sugerencia por dos razones:

- 1) Si el éxito de la transmisión testimonial requiriera de la posesión previa de cierto saber-cómo más general, no podríamos explicar la posibilidad de adquirir saber-cómo nuevo a partir del testimonio de otros. Si yo fuera un cocinero novato, quizás no pueda decir que sé cocinar (en un sentido genérico), y aun así podría haber aprendido cómo cocinar el *biryani*. Poston dice que no es posible obtener una habilidad nueva directamente a través del testimonio de alguien.
- 2) Incluso si aceptamos hipotéticamente que este es un requisito para el éxito testimonial, ¿a qué habilidad general tenemos que acudir para explicar el éxito testimonial? En el caso del *biryani*, suponiendo que seamos cocineros novatos, hay razones para negar que la habilidad en cuestión sea nuestra habilidad para cocinar, porque podríamos no tenerla aún. Algo más genérico, como la habilidad de seguir instrucciones, es poco informativo (la habilidad de ir a King's Cross en las condiciones del caso de Grimm y la habilidad de cocinar un *biryani* son habilidades distintas,

y no instancias de una habilidad más genérica de seguir instrucciones—lo que podemos ver también en que podemos manifestar esas habilidades sin seguir instrucciones).



¿Creen que estas respuestas son sólidas?

Si Grimm tiene la razón en esto, la explicación de Poston del fallo de la transmisión testimonial del saber-cómo es inválida, y no favorece al anti-intelectualismo, como Poston sugiere. Grimm sugiere, en efecto, que la asimetría supuesta por el argumento, que asume que el conocimiento proposicional es fácilmente transmisible, es incorrecta también porque el conocimiento proposicional tampoco es siempre fácil de transmitir mediante el testimonio. Para aceptar el testimonio de alguien es necesario estar preparado de cierta manera para recibirlo. En muchos casos la transmisión de información requiere que el sujeto que recibe la información haga algo adicional para entender lo que quien le ofrece el testimonio quiere decir o comunicar. Todos hemos estado en situaciones en las que hemos aceptado en cierto sentido el testimonio de un experto sin entender plenamente las ideas involucradas. Para obtener maestría en lo que se nos comunica tenemos que “poner de nuestra parte”, por así decirlo. Pero esto es verdad tanto en el caso del saber-cómo como en el caso del conocimiento proposicional.

Otra manera de explicar el fallo de la transmisión testimonial es apelar, como hacen Stanley & Williamson (2001), a la idea de que el saber-cómo requiere que se consideren las proposiciones relevantes bajo un cierto modo práctico de presentación. Recuerden el caso de Hannah, que ve como un amigo anda en bicicleta. Hannah sabe que hay una manera de andar en bicicleta, pero no lo sabe bajo un modo práctico de presentación, de modo que no sabe cómo andar en bicicleta. En el caso del testimonio, la idea es que sucede lo mismo: supongan que Hannah recibe ciertas explicaciones de parte de su amigo acerca de cómo andar en bicicleta. Sabe que hay una manera de andar en bicicleta, y sabe cuál es esa manera, pero no lo sabe bajo un modo práctico de presentación, así que el saber-cómo de su amigo no ha sido transferido testimonialmente de manera exitosa.

Parte de la historia que Stanley (2011) ofrece acerca del saber-cómo es que es un tipo de conocimiento, no solo proposicional, sino también *de se*. Una actitud *de se* es acerca del sujeto que la tiene. Cuando creo que me siento mal, mi creencia es *de se*, se trata de mí mismo. “Susana se siente mal” atribuye una actitud *de se* a Susana. Ciertas actitudes *de se* se expresan con infinitivos. Por ejemplo, cuando espero mejorar, lo que espero es que *yo* mejore. La idea de Stanley es que lo mismo pasa en el caso del saber-cómo.

Cuando sé como amarrar una cuerda, lo que sé es como *yo* podría amarrar una cuerda (estrictamente, se, de una manera de amarrar una cuerda, que es una manera en que *yo* podría amarrar una cuerda). Si es así, entonces hay una razón adicional para pensar que el saber-cómo no es fácilmente transmisible: en general, el testimonio *de se* de alguien no se transmite a otra persona, porque las expresiones que se usan para expresar pensamientos *de se* significan algo sobre la persona que las expresa, no sobre las personas que reciben esas expresiones. Si le digo a alguien que “voy a casarme con Lucía”, no espero que la persona a la que le digo eso forme la creencia de que ellos se van a casar con Lucía. Del mismo modo, si expreso que hay una manera en que *yo* podría hacer algo, no espero que quienes me escuchan aprendan que hay una manera en que *ellos* podrían hacer algo.

¿Es esa la manera en que alguien realmente le dice a otra persona cómo hacer algo?



De esta manera de pensar el contenido del saber-cómo se sigue que éste nunca puede transmitirse mediante el testimonio.⁸² Pero esto está en conflicto con la observación básica, que podemos constatar constantemente, de que las personas sí poseen la capacidad de influir en la manera en que otros aprenden a hacer distintas cosas. ¿Cómo podría educarse a alguien si esto no fuera posible? Quizás sea posible que haya una manera distinta de dar cuenta de esto, sin tener que apelar a la noción de testimonio; pero cómo podría hacerse eso es una pregunta abierta.

5.5. El contexto y las atribuciones de saber-cómo

Ya hemos visto que una de las estrategias para decidir entre distintas teorías sobre el saber-cómo, en particular con respecto a la distinción entre intelectualismo y anti-intelectualismo, consiste en seguir un razonamiento como el siguiente:

- 1) La teoría que mejor capture las intuiciones y los datos sobre las atribuciones de saber cómo es *ceteris paribus* la más adecuada.⁸³

⁸²Poston (2015) plantea que hay tres problemas con la propuesta de Stanley. Este es el segundo de estos problemas. El primer problema es que no todo conocimiento *de se* posee un perfil disposicional relacionado con las maneras en que uno podría tratarse a sí mismo. Por último, si el saber-cómo fuera conocimiento *de se*, no es claro cómo podría ser posible que un grupo tuviera saber-cómo. Vamos a volver a ese problema en el capítulo 7.

- 2) Debemos comprometernos con la teoría más adecuada, *ceteris paribus*.
- 3) Una de las opciones teóricas, o bien el intelectualismo o el anti-intelectualismo, captura de mejor manera las intuiciones y los datos sobre las atribuciones del saber cómo.
- 4) T (ya sea el intelectualismo o el anti-intelectualismo) es la teoría más adecuada, *ceteris paribus*. (3, 1, MP)
- 5) Debemos comprometernos con T, *ceteris paribus*. (4, 2)

Hemos visto una aplicación de esta estrategia en la manera en que se discuten los casos de suerte epistémica: en ese caso, se decide por el intelectualismo o el anti-intelectualismo dependiendo de cómo den cuenta de los patrones de atribución de saber-cómo en distintas condiciones de suerte epistémica.

Ahora, nos va a interesar otra aplicación de este esquema. Las atribuciones de saber-cómo parecen ser sensibles al contexto, en un sentido que vamos a clarificar en breve. ¿Cómo explicar este fenómeno? Algunas discusiones recientes han explorado esta pregunta.

5.5.1. Contextualismo

Primero, clarifiquemos qué significa decir que las atribuciones del saber cómo son *sensibles al contexto*. Para ello necesitamos dar un breve repaso a algunas nociones de filosofía del lenguaje.

Una idea fundacional de la filosofía del lenguaje contemporánea es que las expresiones de un lenguaje tienen significado en un contexto.⁸⁴ Toma el caso de una palabra—digamos, “libro”. La palabra por sí misma no tiene sentido. Cobra sentido en tanto que la usamos en alguna situación. Por ejemplo, cobra sentido cuando la usamos en una oración, Como

- 1) El libro está sobre la mesa.

La expresión “el libro” contribuye al significado de la oración porque *refiere* a un objeto particular del cual se dice que está sobre la mesa (es decir, al que se le asigna una propiedad). Imaginen que alguien que escucha esta oración responde:

- 2) No, el libro está en el estante.

⁸³Incluyo una clausula *ceteris paribus* porque podría haber otros factores para decidir qué teoría es la más adecuada.

⁸⁴Frege (1884) establece lo que ha llegado a denominarse como *principio del contexto*: «nunca buscar el significado de una palabra aisladamente, sino solo en el contexto de una proposición». Russell y Wittgenstein aceptan ciertas variedades de la misma idea.

Ahora nos enfrentamos a dos posibilidades: o bien ambos interlocutores se refieren al mismo objeto, o tienen una distinta idea de a qué se refiere la expresión “el libro”. Para saber a qué se refiere la expresión tenemos que considerar más aspectos de la situación comunicacional.

Con ciertas expresiones, la situación siempre es importante. Por ejemplo, la palabra “yo” siempre refiere al hablante, y para saber a quién se refiere, siempre tenemos que examinar el contexto en que se lo dice. Si yo digo

3) Yo nací en Recoleta, en Santiago

digo algo verdadero, pero si tú lo dices, podría ser falso (a menos que coincidentalmente ambos hayamos nacido en Recoleta).

Estas expresiones son *sensibles al contexto*. Otros ejemplos son “aquí”, “ahora”, etc. Otras expresiones son sensibles al contexto de distintas maneras. Por ejemplo, la palabra “alto”, cuando se aplica a la altura de una persona, es sutilmente sensible al contexto. Alguien puede ser alto en el contexto de que sus pares tengan una altura promedio dada tal que la altura de esta persona es suficientemente superior a ese promedio, y no serlo en un contexto en que la altura promedio es distinta.

Ahora bien, la misma idea puede aplicarse a términos epistémicos, como el de «conocimiento». En un paper de 1996, David Lewis presentó esto como, entre otras cosas, una solución al problema del escepticismo. El trasfondo de la teoría de Lewis es la idea de que el conocimiento consiste en haber descartado razones para dudar en algo; por ejemplo, para poder decir que sabemos que estamos despiertos, tenemos que haber descartado la posibilidad de que estemos soñando (este es el núcleo de lo que se ha denominado teorías del conocimiento de *alternativas relevantes*). Si es así, ¿por qué creemos tener conocimiento incluso si sabemos que podría haber razones para pensar que podríamos estar sistemáticamente equivocados (por ejemplo, por las razones que aducen los argumentos clásicos a favor del escepticismo)? Lewis apela a una forma de contextualismo. Su idea es que el contexto determina qué posibilidades son relevantes y cuáles no lo son. En contextos cotidianos, no es relevante que dudemos de si estamos siendo sujetos a una alucinación sistemática. En otros, como cuando estudiamos el alcance del conocimiento en una clase de filosofía, esas posibilidades se vuelven relevantes. De acuerdo al contextualismo de Lewis, el conjunto de posibilidades relevantes se expande o contrae cuando cambia el contexto—y lo mismo hace, al parecer, el alcance de lo que cuente como conocimiento o no.



Una misma oración que atribuye conocimiento a un sujeto puede evaluarse desde distintas perspectivas; por ejemplo, desde la perspectiva del contexto de a quien se atribuye conocimiento, o desde la perspectiva de quien atribuye conocimiento. ¿Cree que esto hace alguna diferencia?



Lo que nos interesa aquí es saber si algo similar puede decirse en el caso del saber-cómo.

5.5.2. Intelectualismo contextualista

Wallbridge (2021) ofrece el siguiente argumento a favor del intelectualismo:

- 1) Las atribuciones de saber-cómo son sensibles al contexto
- 2) Una forma de intelectualismo contextualista es la mejor explicación de los patrones de sensibilidad al contexto de las atribuciones de saber-cómo
- 3) Una forma de intelectualismo es la teoría correcta acerca de la naturaleza del saber cómo.

Wallbridge parte de la observación de que las intuiciones a las que apelan distintas teorías del saber cómo no son uniformes. En particular, la literatura contiene una serie de casos en los que se posee conocimiento proposicional acerca de cómo hacer algo sin que aparentemente se tenga la habilidad de hacerlo. Estos casos son usados como contraejemplos a la tesis anti-intelectualista, porque se aduce que en ellos los sujetos conservan su saber cómo. Por ejemplo

Instructor de ski Hannes es un instructor de ski. Tiene éxito en enseñar a sus alumnos cómo realizar varios trucos que él mismo no puede realizar.

Stanley & Williamson (2001) afirmarían que en este caso Hannes sabe cómo realizar esos trucos, a pesar de carecer de la habilidad para realizarlos. Otro ejemplo:

Atrapada en un accidente Luisa pierde el control de su auto, que se vuelca sobre un canal junto al camino. Su pierna queda atascada entre el asiento y la puerta. Si pudiera mover la pierna, piensa, podría escapar por la ventana.

En este caso, la intuición es que Luisa sabe cómo escapar de su auto, pero ha perdido la habilidad de hacerlo temporalmente.⁸⁵ Ginet (1975) presenta el caso de un violinista que se ha dañado los dedos, Ziff (1984) el de una pianista que ha perdido ambas manos en un trágico accidente, y Snowdon (2003) el de un chef que ha perdido sus brazos. En todos estos casos, existe la intuición de que los sujetos saben cómo hacer algo (tocar el violín, tocar el piano, cocinar, etc.) a pesar de que (de momento) carecen de la habilidad para hacerlo.

Sin embargo, existen casos en que dadas las mismas condiciones, las intuiciones cambian. Glick (2012) ofrece los siguientes ejemplos, que son variaciones de los anteriores:

Supón que después del accidente de la pianista [...] te la presento diciendo “¡Ella sabe tocar muy bien el piano!”. Quedarías desconcertado, o interpretarías mi comentario como un tipo de broma cruel, no como un testimonio sensato de su experticia. (130)

Tras ver al instructor realizar un truco impresionante, un estudiante le pregunta si sabe realizar otro: ‘¿Sabe cómo hacer un McTwist?’. La respuesta ‘No’ sería correcta si el instructor nunca hubiese aprendido a realizar un McTwist, incluso si pudiera ayudar a otra persona a aprenderlo. (130-131)

Wallbridge acepta las intuiciones de Glick, así como los resultados de ciertos sondeos experimentales acerca de las intuiciones *folk* en casos similares (Bengson et al. (2009), Harmon & Horne (2016) y Gonnerman et al. (2018)).⁸⁶

¿Deberíamos aceptar estas intuiciones sobre estos casos?



Esto genera un problema: ni el intelectualismo ni el anti-intelectualismo en sus formulaciones típicas son compatibles con ambas reacciones a estos

⁸⁵Uno podría decir que conserva la habilidad, pero que esta ha sido *enmascarada* [*masked*]. Cf. Fara (2008).

⁸⁶Gonnerman et al. (2021) ofrece información adicional. Por razones de espacio no me referiré a este estudio, pero creo que la propuesta que haré aplica igualmente a los casos nuevos que se discuten allí. Los autores argumentan que el concepto *folk* de saber cómo es filosóficamente híbrido, ni intelectualista ni anti-intelectualista. Hay cierto atractivo en esta idea. Carter et al. (2019) también ofrecen información relevante. Ellos consideran si las intuiciones *folk* se corresponden con la implicación intelectualista de que ciertas atribuciones de saber podrían verse Gettierizadas (en casos de mala suerte ambiental, así como el conocimiento proposicional se pierde, según el intelectualismo debería perderse el saber cómo también).

casos. Si en algunos casos la falta de alguna habilidad (por ejemplo, la de tocar el piano) no impide que adscribamos saber cómo a un sujeto, parece que el anti-intelectualismo es insostenible. Pero si en otros casos no tener esas mismas habilidades sí parece impedirlo, a pesar de que podemos adscribir el conocimiento proposicional relevante, parece que el intelectualismo es insostenible. ¿Qué hacer?

La solución de Wallbridge al problema es simple, y consiste en decir que las atribuciones de saber cómo son sensibles al contexto: en ciertos contextos, hay atribuciones de saber cómo a sujetos que carecen de las habilidades relevantes que son adecuadas, mientras que en otros contextos estas atribuciones son inadecuadas.

Wallbridge parte de la observación de que el esquema intelectualista de Stanley y Williamson, a saber

Intelectualismo S sabe cómo x si y solo si hay una manera w tal que S sabe de w que es una manera en que S podría hacer x

es un caso especial de un esquema más general

Intelectualismo sensible a sujetos (ISS) S sabe cómo x si y solo si hay una manera w tal que S sabe de w que es una manera en que P podría hacer x

donde P es una clase de personas. En el modelo de Stanley & Williamson (2001), la clase de personas relevante siempre es la que está integrada únicamente por el sujeto de atribución. Lo que importa es que w sea una manera *para ella* de hacer x . Por eso es que Stanley (2011) asocia al saber cómo con un tipo de auto-conocimiento: sé cómo hacer x solo si sé cómo *yo* puedo hacerlo.⁸⁷

⁸⁷ Es natural pensar que el modelo es al menos compatible con la postura ‘invariantista sensible al sujeto’ que Stanley (2005) ha defendido en el caso de las adscripciones de conocimiento. Según esta posición, los estándares del soporte epistémico requeridos para que sea correcto adscribir conocimiento a un sujeto depende de qué posibilidades puede descartar el sujeto, así como sus intereses—en el caso del saber cómo, interesa que el sujeto evalúe las posibilidades de acción que tiene. Un dato a favor de un modelo como este es la posibilidad de casos en que en una circunstancia C_1 un sujeto S_1 rechaza auto-adscribirse saber cómo hacer algo (por ejemplo, diría que no sabe cómo cocinar borscht) porque existe un riesgo significativo de que no tenga éxito, mientras que en otra circunstancia C_2 el mismo sujeto acepta auto-adscribirse ese saber cómo porque el riesgo no está presente (en ese caso diría que sí sabe cocinar borscht). Hay que tener cuidado con casos como estos: en C_1 , podría ser correcto para otro sujeto S_2 decir que S_1 sabe cómo cocinar borscht (no es extraño que alguien sobrestime el riesgo). En este caso nos movemos a un modelo contextualista (donde las posibilidades e intereses que importan son los de quien adscribe) o bien a uno relativista (donde el contexto que importa es el de evaluación).

En el modelo de Wallbridge, en cambio, P está definida contextualmente—por eso lo llama *contextualismo específico a sujetos* (*subject-specific contextualism*). Esto le permite explicar las intuiciones en casos como los de la pianista y del instructor de la siguiente manera. Consideremos primero el caso de la pianista. En el contexto del escenario original, la pianista sabe cómo tocar piano porque la clase de personas relevantes es la de individuos que tengan su conocimiento y sus habilidades intactas (si la pianista tuviera sus manos, podría tocar el piano de la manera que sabe). En el contexto que propone Glick, en cambio, la clase de las personas relevantes está compuesta únicamente por la pianista misma—cuando presentamos a alguien, lo hacemos describiendo sus cualidades. En el caso del instructor, en el escenario original, P es la clase de sus alumnos: él sabe cómo ellos podrían hacer el truco, a pesar de no tener él mismo la habilidad. En el escenario de Glick, en cambio, P está compuesto por el instructor—quien rechaza auto-adscribirse con el saber cómo porque sabe que no conoce una manera en que él podría realizar el truco.

El modelo parece capturar las intuiciones filosóficas acerca de las condiciones de atribución de saber cómo en una serie de casos. Wallbridge resume:

El contexto determina de quien se debe conocer una manera tal que ellos puedan hacer phi [de esa manera]. Cuando el quien relevante te incluye, el saber cómo requiere la habilidad para hacer phi. Pero cuando el quien relevante no te incluye, no es necesario que tengas una habilidad para hacer phi (aunque por supuesto podrías tenerla de todos modos). (1630)

El modelo es sorprendentemente robusto frente a los datos empíricos de los estudios de Bengson et al. (2009), Harmon & Horne (2016)) y Gonnerman et al. (2018) (por razones de espacio, voy a deferir una descripción de algunos de estos casos hasta la próxima sección, donde propongo un modelo alternativo.) Wallbridge afirma, en efecto, que el modelo es capaz de explicar todos los puntos de datos existentes en la literatura.

5.5.3. Anti-intelectualismo contextualista

El modelo de Wallbridge parece dar los veredictos esperados en un amplio rango de casos que son difíciles de manejar para las versiones tradicionales de intelectualismo y anti-intelectualismo. Por tanto, parece darnos buenas razones para creer que deberíamos favorecer al intelectualismo—dado que el modelo está formulado en términos intelectualistas.

Sin embargo, Wallbridge no ha considerado si existen modelos alternativos anti-intelectualistas que, utilizando recursos similares, puedan o no dar cuenta de los datos. Por lo tanto, a lo más puede concluir que *si* no hay tal alternativa, el intelectualismo es preferible. Pero no sabemos si no puede haber tal alternativa. En lo que sigue voy a argumentar que sí puede haberla—en efecto, voy a mostrar que la hay.⁸⁸

Una manera de construir una alternativa anti-intelectualista es emplear los mismos recursos a los que Wallbridge apela en la construcción de su modelo.⁸⁹ Procedemos de manera similar, considerando primero el esquema típico del anti-intelectualismo:

Habilidad S sabe cómo hacer x si y solo si S tiene la habilidad de hacer x.

Esto es un caso especial del esquema más general

Habilidad (generalizado) S sabe cómo hacer x si y solo si P tienen la habilidad de hacer x.

donde P es una clase de personas. Esto es demasiado general, ya que S desaparece en el lado derecho del bicondicional, y por lo tanto permite que P no lo incluya.⁹⁰ Esto es indeseable, porque no queremos decir cosas como que alguien sabe cómo hacer algo porque otra persona o individuo que no tiene nada que ver con la primera (o quizás muy poco) tiene ciertas habilidades—por ejemplo, que un murciélago pueda navegar mediante el uso de ecolocación no ayuda a que yo sepa cómo navegar el espacio que ocupo de esa manera.

Menos general, pero más viable para nuestros propósitos, tenemos el esquema

Anti-Intelectualismo sensible a sujetos (AISS) S sabe cómo x si y solo si S es un miembro de una clase de personas P que es capaz de hacer x.

Para acomodar los efectos de sensibilidad al contexto, podemos hacer que P varíe con este. El efecto de esto es que en ciertos contextos, no será

⁸⁸ Esto es una versión de Morales Carbonell (2023).

⁸⁹ Wallbridge ofrece una defensa más general de la estrategia contextualista (por ejemplo, él discute el problema de si los datos de variación contextual deberían resolverse al nivel de la semántica o la pragmática). Aquí voy a asumir todo esto sin discusión. Mi objetivo es examinar *cómo* debería implementarse la estrategia contextualista, no *si* debería hacerse.

⁹⁰ Nótese que en el ISS de Wallbridge P tampoco necesita incluir al sujeto que sabe cómo hacer x, pero en ese caso hay un vínculo porque el sujeto al menos *sabe* que los miembros de P tienen tal o cual manera de hacer x.

necesario que S tenga ella misma la habilidad de hacer x, sino que basta con que, por ejemplo, sea miembro de una clase de sujetos que en general tienen la capacidad de hacer x. Por ejemplo, en el caso de la pianista, habrá contextos en que no importa que ella carezca de la habilidad, sino que basta que gente como ella en ciertos aspectos (por ejemplo, que tenga su educación musical) tenga normalmente la habilidad de tocar el piano. En otros contextos, tomamos a la pianista como ejemplo de una clase más específica (por ejemplo, la clase de las personas que tienen una educación musical comparable pero que han sufrido accidentes graves en sus manos), y no le adscribimos saber cómo porque los miembros de esa clase no tienen la habilidad de tocar el piano.

El modelo se aprovecha del hecho bien conocido de la sensibilidad al contexto de ciertas expresiones modales como ‘ser capaz’, ‘tener la habilidad de’, ‘poder’, etc.⁹¹ Lewis (1976) ofrece esto como una manera de resolver la famosa paradoja del abuelo, donde parece ser cierto que al mismo tiempo tenemos lo que hace falta para matar a nuestro abuelo y aun así no podemos matarlo. La siguiente cita clarifica el punto:

Decir que algo puede suceder significa que su ocurrencia es componible con ciertos hechos. ¿Cuáles? Eso queda determinado, aunque a veces no lo suficientemente bien, por el contexto. Un mono no puede hablar un idioma humano—por ejemplo, el finlandés—pero yo sí. Los hechos sobre la anatomía y operación de la laringe y el sistema nervioso del mono no son composibles con que hable finlandés. Pero no me lleven a Helsinki como su intérprete: no puedo hablar finlandés. Que hable Finlandés es componible con los hechos que hemos considerado hasta ahora, pero no con hechos adicionales sobre mi falta de educación. Lo que puedo hacer, relativo a un conjunto de hechos, no lo puedo hacer, relativo a otro conjunto que incluya más cosas. [...] Del mismo modo es posible ser equívoco acerca de si es posible que yo hable finlandés, o si soy capaz, o si tengo la habilidad o capacidad o el poder o la potencialidad de hacerlo. (77)

Si creemos que la contribución de los términos modales es sensible al contexto, se vuelve tremendamente natural que una formulación adecuada de las condiciones de verdad de las atribuciones de saber anti-intelectualistas sigan un esquema contextualista.

⁹¹Cf. Kratzer (2012). Jaster (2021) ofrece una amplia discusión acerca de la semántica del concepto de habilidad. Aquí voy a asumir una visión estándar, de acuerdo con la cual tener una habilidad implica cierto tipo de posibilidad metafísica.

En efecto, la manera de plantear el problema de Lewis sugiere que podríamos formular una teoría anti-intelectualista contextualista usando un esquema más abstracto, como el siguiente

Anti-intelectualismo contextualista relativo a hechos (AICH) S sabe cómo x en un contexto c si y sólo si s es capaz_H de hacer x

donde ‘capaz_H’ es un concepto de habilidad relativo a un conjunto de hechos H que es definido por el contexto.⁹² Por ejemplo, ser miembro de una clase de individuos que es capaz de hablar finlandés con la competencia de un intérprete es una forma de ser capaz de hablar finlandés como miembro de tal clase de individuos. En el caso de la pianista diríamos, para volver a nuestro ejemplo, que es capaz de tocar el piano en abstracción de la condición de sus manos, dada su instrucción y su éxito pasado en tocar el piano—lo que es extensionalmente equivalente a decir que es capaz como miembro de la clase de personas que han recibido instrucción en cómo tocar el piano y que han demostrado tener cierta competencia para tocar el piano. Sin embargo, ambas concepciones de la habilidad de la pianista son intensionalmente distintas: se puede pensar en la habilidad de la pianista en vistas a esas condiciones sin pensar en la pianista como miembro de ningún grupo de individuos, y vice versa.

Para evitar ciertas complicaciones cuando formulemos las condiciones en que [capaz_H] se satisface, podríamos hacer a los sujetos que tienen las capacidades relevantes variar con el contexto también. Así, tendríamos algo así como

Anti-intelectualismo contextualista relativo a sujetos y hechos (AICSH) s sabe cómo x en un contexto c si y solo si P_C(s) es capaz_H de hacer x

donde P_C(s) define una clase de sujetos determinada por el contexto (técnicamente, P_C es una función que toma un sujeto como argumento y entrega una clase como resultado – el contexto es un argumento implícito de la función P). En este caso diríamos que la atribución de saber cómo a la pianista tiene la condición de que cierta clase de individuos relativa a la pianista (la clase de personas que han recibido instrucción y que han demostrado su

⁹²Más precisamente, H es una función que toma al contexto como c argumento implícitamente y selecciona un conjunto de hechos, que a su vez sirven como argumento para una función que finalmente entrega la intensión de ‘ser capaz’ dado ese conjunto de hechos en ese contexto. También podríamos haber formulado AICH en términos de una función capaz_c, que resolviera la intensión de ‘ser capaz’ dado el contexto c directamente, pero es preferible sugerir que solo cierta parte de los hechos disponibles en el contexto son relevantes.

competencia en tocar el piano) tiene la capacidad en cierto sentido de tocar el piano. La diferencia es solo notacional.

Una ventaja teórica de estos modelos es que la idea de hacer el concepto de habilidad relevante al análisis de saber cómo sensible al contexto tiene apoyo independiente. En contraste, la propuesta intelectualista de Wallbridge introduce un elemento de sensibilidad al contexto solo como respuesta al problema de las atribuciones divergentes de saber cómo. Por supuesto, esto no significa que la estrategia contextualista de Wallbridge no esté bien motivada; en efecto, es plausible que cualquier teoría plausible acerca de las atribuciones de saber cómo deba dar cuenta de los efectos del contexto en las atribuciones.

Es más importante ver si los modelos anti-intelectualistas propuestos hacen las mismas predicciones que el modelo de Wallbridge. Arriba esboqué cómo podrían aplicarse al caso de la pianista, pero es necesario examinar los otros casos también, ya que hay sutiles diferencias que es importante tener en cuenta.

El caso del instructor de ski funciona de manera similar al de la pianista. En el contexto original, se destaca que a pesar de no estar en las condiciones que permitirían que él mismo realizara los trucos, tiene la habilidad de imaginar cómo alguien debería hacerlo y, por tanto, la capacidad de enseñar a otros cómo debería hacerse. Aunque está a cierta distancia de poder realizar el truco, está más cerca que sus estudiantes, por una razón que importa en el contexto en que estamos evaluando si sabe cómo realizar el truco. En el contexto que considera Glick, el instructor está tan lejos de ser capaz de realizar el truco como sus estudiantes (y quizás esté más lejos); por lo tanto, no es un candidato viable para que le adscribamos que sepa cómo realizar el truco. Y en efecto, esto es cierto incluso si es capaz en el sentido más amplio (que no es seleccionado como relevante en este contexto).

En el estudio de Bengson et al. (2009), se consideran tres casos, además del caso del instructor de ski. En el primero de estos, se pide que consideremos a Jane, una patinadora que quiere realizar un *Salchow* quintuple. En este caso, Jane tiene conocimiento proposicional acerca de cómo hacerlo, pero no tiene la habilidad de realizar el truco exitosamente. En líneas con una interpretación intelectualista y el análisis de Wallbridge, 87% de los encuestados en el estudio atribuyeron saber cómo a Jane. Sin embargo, podemos esperar el mismo veredicto del contextualismo anti-intelectualista. La habilidad de Jane es evaluada en este contexto en relación con su capacidad de adquirir la habilidad de realizar el truco exitosamente una vez que entrene lo suficiente—en este caso su falta de entrenamiento y confiabilidad no son relevantes, de modo que el caso no es decisivo contra el anti-intelectualismo.

En el segundo caso, Sally es una excursionista que se ve atrapada en una avalancha, que ella confunde con el rebalse de una represa cercana, por lo que trata de escapar realizando movimientos de nado. Aunque realizar estas acciones son una manera válida de escapar, Sally no lo sabe. Nuevamente, aparentemente de acuerdo con una interpretación intelectualista, 88% de los encuestados rechazaron la atribución de saber cómo a Sally. En este caso, Sally manifiesta una habilidad—pero no parece ser la habilidad relevante al contexto. Un anti-intelectualista podría decir que el problema en este caso es que su habilidad no manifiesta el tipo de control que uno podría requerir para atribuir saber cómo; en este sentido, este caso contrasta con los casos del instructor y de la patinadora.⁹³

Bengson et al. (2009, p. 396) conceden un punto similar (que la habilidad que Sally manifiesta no es suficientemente *confiable*), y tratan de descartar el problema con un testeo del caso del *Salchow*. En este, Irina es una patinadora novata que trata de realizar el *Salchow*. Sus creencias acerca de cómo realizar este movimiento están radicalmente equivocadas, pero debido a una grave anormalidad neurológica, Irina en efecto ejecuta los movimientos correctos (su anormalidad hace que sus acciones sean dramáticamente distintas a las que cree que está realizando). En este caso, Irina parece tener una habilidad confiable para realizar el *Salchow*, pero carecer de conocimiento proposicional. Según la interpretación intelectualista, Irina no es atribuible con saber cómo, y esto se ve reflejado en los resultados de las encuestas, según las cuales el 87% de las respuestas dicen que Irina no sabe cómo realizar el *Salchow*. La respuesta anti-intelectualista del caso es similar a la anterior: Irina no manifiesta el tipo de habilidad que es relevante al contexto (que plausiblemente requiere algo más que la mera confiabilidad), y, por lo tanto, no satisface las condiciones anti-intelectualistas de atribución de saber cómo que son apropiadas a este contexto.⁹⁴

⁹³Uno podría por tanto objetar que los juicios de los encuestados sobre este caso podrían haber sido afectados porque los sujetos podrían haber esperado un concepto de habilidad similarmente estricto al de esos otros casos. Sin embargo, aunque Bengson et al. (2009) no hacen esto suficientemente explícito (a mi parecer) en su trabajo, las encuestas sobre estos casos fueron realizadas independientemente (al menos los casos primero y segundo son independientes entre sí, e independientes de los casos tercero y cuarto, que parecen haber sido testeados en un mismo estudio).

⁹⁴Si no supiéramos que Irina tiene creencias erróneas y es anormal neurológicamente —es decir, en un caso en que sólo detectaríamos el éxito de Irina en realizar el *Salchow*—no sería inapropiado decir que Irina sabe realizarlo. Si luego aprendiéramos que Irina tiene estas creencias erróneas y anormalidad neurológica, sería natural decir que no lo sabe. Esto no es más que el efecto del contexto en la propiedad de las atribuciones de habilidad correspondientes.

En el estudio de Gonnerman et al. (2018), se consideraron dos tipos de variaciones del caso de la patinadora, y un caso adicional. Respecto a los primeros, Wallbridge sugiere que el contexto hace relevantes dos posibilidades: o bien que los sujetos han aprendido una manera de realizar el *Salchow*, o que una ya tienen una habilidad para realizarlo que implica que conozcan tal manera de realizarlo. Según el análisis anti-intelectualista, estos mismos casos corresponden a casos en que los sujetos han adquirido la habilidad relevante, algunos de los cuales implican tener cierto conocimiento proposicional. En el caso adicional, que Wallbridge discute solo en una nota (1633, n. 30), parece requerirse del sujeto a quien se le atribuye saber cómo que tenga tanto habilidad como conocimiento proposicional. Pero eso no es extraño en el modelo anti-intelectualista, porque es claro que puede pasar que un sujeto puede poseer una habilidad en parte por tener cierto conocimiento.⁹⁵

El intelectualista en efecto podría objetar que lo que estos casos muestran es que efectivamente no se pueden eliminar los componentes proposicionales del saber cómo. Por ejemplo, el caso del instructor de ski sugiere que las habilidades relevantes tienen que ver con que el instructor pueda imaginar ciertas cosas, y comunicarlas a sus pupilos. En este caso, parece que es ineludible referir a ciertas creencias u otras actitudes proposicionales. La respuesta anti-intelectualista es precisamente que lo que importa es que tenga la habilidad, no solamente el conocimiento proposicional. El argumento es en esencia el mismo que Ryle (1949) propone contra la idea de que tener cierto conocimiento proposicional es suficiente para que se sepa cómo hacer algo: es posible que alguien posea, por ejemplo, conocimiento acerca de todo lo que conviene de hecho para poder imaginar correctamente cómo realizar el *Salchow*, y sin embargo carecer de la habilidad de imaginarlo, y por tanto ser incapaz de realizar las tareas cuyo ejercicio sería indicio de que sabe cómo realizar el *Salchow* (tareas que no tienen que incluir la realización de un *Salchow* misma). Un anti-intelectualista moderado puede aceptar que en algunos casos sea necesario tener cierto conocimiento proposicional para poder tener una habilidad (y nótese que esto no significa que cierto conocimiento proposicional sea necesario en todos los casos); lo que no puede aceptar como anti-intelectualista es que sea suficiente.⁹⁶

⁹⁵Esto es neutral respecto a la pregunta de si el conocimiento proposicional es en sí mismo un tipo de saber cómo, que Hetherington (2011) responde positivamente.

⁹⁶Otra opción más radical sería dar una explicación alternativa de los mecanismos involucrados en las habilidades correspondientes. Por ejemplo, podría apelarse a una teoría anti-representacionista de la imaginación.

5.5.4. ¿Un *impasse*?

En vistas a lo anterior, podemos concluir que la capacidad de una teoría intelectualista o anti-intelectualista para capturar la sensibilidad al contexto de las atribuciones de saber cómo no es necesariamente un factor crucial para decidir entre estas—en efecto, sino que debería verse más bien como una condición mínima que cualquier teoría razonable sobre el saber cómo debiera satisfacer. En este sentido, hemos visto que el intelectualismo y el anti-intelectualismo están a la par.

Sin embargo, con esto quedamos en una suerte de *impasse*. Ya he indicado que la posición anti-intelectualista tiene la ventaja de ser más natural en el sentido de que se sigue de la sensibilidad al contexto sistemática que exhiben los conceptos modales en general y los de habilidad en específico. Sin embargo, esta ventaja no es decisiva en contra del intelectualismo—quizás pueda construirse una teoría de las atribuciones de saber cómo intelectualista que también se siga de la sensibilidad al contexto del conocimiento proposicional (o de cualquier otra actitud proposicional que sea relevante).⁹⁷

Para romper el *impasse*, el anti-intelectualista podría intentar proponer una clase de casos que el anti-intelectualista no pueda acomodar incluso empleando los recursos del contextualismo. Estos casos tendrían una estructura familiar: en ellos, se mostraría que en tal o cual contexto la posesión de conocimiento proposicional es innecesaria.⁹⁸ ¿En qué contextos diríamos que es innecesario que alguien posea el conocimiento proposicional acerca de, por ejemplo, las maneras de hacer algo, para que digamos que sabe cómo hacer algo? Aquí no voy a tratar de esbozar casos como estos (por tanto, no voy a mostrar que el intelectualismo es inadecuado en términos del rango de casos que puede explicar), pero vale la pena hacer algunas observaciones generales acerca de la situación dialéctica del debate.

⁹⁷Wallbridge explícitamente trata de evitar que su teoría se siga directamente de algunas teorías contextualistas acerca de las atribuciones de conocimiento proposicional, como la de De Rose, para evitar algunas de las críticas que estas han recibido. Sin embargo, esto da a pie al problema que apunto aquí acerca de la falta de sistematicidad de su propuesta contextualista. Sobre qué otras actitudes proposicionales podrían ser relevantes, véase Cath (2015).

⁹⁸La condición de suficiencia no es interesante porque la mayoría de los modelos intelectualistas más plausibles no pretenden una reducción completa, así que el énfasis está en la condición de necesidad.

¿Se les ocurre algún caso en que el contexto muestre claramente que el conocimiento proposicional es innecesario para tener saber-cómo?



La dificultad para el anti-intelectualista está en que si bien es plausible que para cada caso de este tipo será posible encontrar un concepto de habilidad relativizado al contexto, no es claro que este concepto vaya a ser lexicalizado y usado para describir estos casos, incluso por usuarios competentes del lenguaje. Es decir: si bien *en principio* sería posible decir que en cierto sentido relativo al contexto, tal o cual sujeto sabe cómo hacer tal o cual cosa incluso si no posee conocimiento proposicional relevante, de esto no se sigue que *de hecho* los patrones de atribución expresados en el lenguaje realicen esas posibilidades. ¿Y no son los patrones actuales de atribución lo que debería explicar la teoría? Es importante observar que la teoría sí logra capturar esos patrones—el problema desde la perspectiva intelectualista es que parece capturar algo más que no debería capturar. Pero esto no es necesariamente una desventaja para la teoría. Podríamos decir que una teoría anti-intelectualista del saber cómo debe tener dos capas: en una capa básica, define una clase de habilidades que podrían en cierto sentido ser tomadas como formas de saber cómo, y luego, en una capa superior, define las condiciones en las que algunas de esas habilidades son en efecto tomadas como tales. La segunda capa de la teoría refleja las necesidades prácticas de los usuarios del lenguaje, y estas están definidas por el contexto.⁹⁹ Lo que hace falta, entonces, es precisar en qué contextos se vuelve imperioso rastrear ciertas habilidades.

5.6. El saber-cómo como logro cognitivo

Una idea que algunos autores defienden sobre el saber-cómo es que este es un tipo de *logro epistémico*, y que esto explica el valor del saber-cómo. Algunos de estos autores han empleado esta idea para distinguir al saber-cómo del conocimiento proposicional. Por ejemplo, Carter & Pritchard (2015b) proponen que mientras que el saber-cómo es siempre un logro epistémico, el conocimiento proposicional no siempre lo es. Si este tipo de argumento funciona, habría otra manera de defender el anti-intelectualismo.

⁹⁹Véanse las reflexiones de Craig (1990) sobre la función del concepto de saber cómo.

5.6.1. Valor epistémico

Hasta ahora hemos hablado poco de ciertas preguntas epistemológicamente importantes acerca del saber-cómo; en particular, no hemos discutido la importancia que tiene el saber-cómo y la manera en que valoramos tener saber-cómo en comparación con la manera en que valoramos tener otros estados epistémicos similares. Consideraciones acerca del valor de aparentemente distintos estados epistémicos dan pie a varios argumentos potentes para distinguir de manera robusta entre ellos. Por ejemplo, es prácticamente un lugar común que tener conocimiento es más valioso que tener meramente una creencia verdadera, y que una creencia verdadera es más valiosa que una creencia falsa. En el diálogo platónico *Menón*, Sócrates defiende una versión clásica de esta idea. Primero, cuestiona la diferencia entre el valor del conocimiento y la mera creencia verdadera:

- [...] SÓCRATES: Si alguien que conociera el camino a Larissa, o donde fuera que quieras, caminara hacia allá y guiara a otros, ¿no los guiaría correctamente y bien?
- MENÓN: Ciertamente.
- Y si alguien tuviera una creencia correcta sobre cuál es la ruta, aunque nunca hubiera ido ahí y no conociera la ruta, ¿no los guiaría correctamente también?
- Ciertamente.
- Y supongo que en tanto que tenga una creencia correcta sobre lo que el otro tiene conocimiento, no será un peor guía que el que tiene conocimiento, aunque tiene solamente una creencia verdadera, no conocimiento.
- No, no sería peor.
- De modo que la creencia verdadera no es una peor guía para que nuestras acciones sean correctas que el conocimiento. [...] la creencia correcta no es menos beneficiosa que el conocimiento. (97a-97c)

Menón pregunta por qué, entonces, es que el conocimiento es valorado mucho más que la creencia correcta, y qué es lo que hace que una cosa difiera de la otra (97d). Sócrates dice que si no sabe la respuesta a su pregunta, es porque no recuerda las estatuas de Dédalo, un escultor del que se decía que era tan hábil que sus esculturas se movían solas, igual que las personas que representaban. Si no se las ataba al suelo, estas estatuas escapaban:

No tiene mucho valor adquirir una de las estatuas que no están atadas, porque no se quedan en su sitio, igual que los esclavos que escapan. Sin embargo, una de estas estatuas que esté atada vale mucho, porque sus obras son muy hermosas. ¿A qué me refiero?

A las creencias verdaderas. Estas, pues, mientras se quedan en su sitio, son bellas también, y todo lo que traen es bueno. Sin embargo, no están dispuestas a quedarse en un mismo sitio por mucho tiempo, y escapan del alma de las personas. De modo que no valen mucho hasta que alguien las ata cuando razona lo que las explica. [...] Cuando quedan atadas, se vuelven parte de nuestro conocimiento, y se quedan en su sitio. Es por eso que el conocimiento es más valioso que la creencia verdadera, y es el que esté atado lo que hace que el conocimiento sea distinto a la creencia verdadera. (97e-98a)

Algo que debería llamarnos la atención de la manera en que Sócrates y Menón evalúan el valor del conocimiento y la creencia verdadera es la importancia que asignan a las consecuencias prácticas de tener uno u otro de estos estados epistémicos. Quien sabe cómo llegar a Larissa puede guiar allí a otros. Nos veríamos tentados a decir que parte del valor de su conocimiento es que le permite saber cómo hacer ciertas cosas (llegar a Larissa, guiar a otros, etc.). Y si el saber-cómo es una forma de conocimiento, entonces estas intuiciones socráticas sugieren que es distinto a la creencia verdadera. Ya vimos, en la Sección 5.3.1, cómo Cath (2011) propone que esta diferencia es ilusoria, precisamente porque tener una creencia verdadera es suficiente para poder guiar nuestra conducta de manera intencional.

En cualquier caso, estas ideas sugieren que nuestros estados epistémicos pueden ser valiosos de distintas maneras. La creencia verdadera es valiosa porque es verdadera. El conocimiento es valioso porque es una manera de tener creencias verdaderas, pero además es más valioso que la mera creencia verdadera. Sócrates sugiere que lo que lo hace más valioso es que “esté atado”. En el modelo JTB del conocimiento, el conocimiento es más valioso que la mera creencia verdadera porque además se tiene justificación para tener (y mantener) la creencia. Decir esto no es más que decir que la verdad y la justificación contribuyen o al menos parecen contribuir al valor de nuestros estados epistémicos de distintas maneras.

Una distinción que puede ser útil sobre este punto es la siguiente. Por un lado, valoramos ciertas propiedades que nuestro estado epistémico puede llegar a tener: un ejemplo de esto es la manera en que valoramos la verdad en nuestras creencias. Por otro, valoramos ciertas propiedades de las maneras en las que llegamos a tener ciertos estados epistémicos: por ejemplo, valoramos que cuando llegamos a tener creencias verdaderas, lo hagamos mediante un proceso que además nos provea de justificación para tener esas

creencias.¹⁰⁰

En el caso del saber-cómo, ciertamente parte de lo que valoramos es que podamos realizar ciertas acciones en base a nuestro estado epistémico. Pero además valoramos que estas capacidades sean robustas: valoramos que podamos realizar estas acciones en un rango amplio de situaciones por sobre el mero hecho de que seamos capaces de realizarlas en un número limitado de situaciones. Por supuesto, a esto debe sumarse el grado de dificultad y frecuencia de las tareas: esperamos que el éxito en tareas extraordinariamente difíciles sea en cierto sentido menos frecuente que el éxito en tareas ordinarias, y valoramos la capacidad de quienes las realizan sin importar (o al menos, sin que siempre importe) el que no sean capaces de repetir esos éxitos.

Una manera de contrastar el conocimiento proposicional y el saber-cómo es directamente en términos del valor que asignamos a cada cual. Supongamos, con ciertos intelectualistas, que el saber cómo es un tipo de conocimiento proposicional, a saber, conocimiento proposicional acerca de cómo realizar ciertas acciones. Una intuición que podríamos tener es que tener ese conocimiento es mejor, en cierto sentido, que simplemente tener una creencia verdadera acerca de cómo realizar esas acciones. Alguien (por ejemplo, un anti-intelectualista) podría hacer una pregunta similar: ¿es saber cómo hacer algo más o menos valioso que tener conocimiento proposicional acerca de cómo hacerlo? Hay que tener cuidado con la situación dialéctica aquí. Las intuiciones intelectualistas y anti-intelectualistas son incompatibles: el intelectualista debe responder que no, justamente porque cree que el saber cómo consiste en ese conocimiento proposicional, mientras que el anti-intelectualista puede responder que sí, porque cree que el saber cómo puede disociarse de ese conocimiento proposicional. Por lo mismo, apelar a estas intuiciones no basta; es necesario tener un criterio que justifique tomar una posición u otra.



¿Es posible tener una postura anti-intelectualista en la que el saber cómo es *menos* valioso que tener conocimiento proposicional acerca de saber cómo hacer algo?



Una manera de abordar ese problema es apelar a la cuestión de si el conocimiento proposicional o el saber-cómo son logros o no. Lograr un éxito es

¹⁰⁰Barceló Aspeitia (2019) examina, entre otras cosas, la distinción entre estas dos maneras de evaluar nuestras condiciones epistémicas y morales, llamando al primer tipo de evaluación *consecuencialista*, y al segundo *deontologista*.

valioso y, por tanto, es valioso llegar a tener la capacidad de lograrlo. El valor del saber-cómo y el conocimiento proposicional podrían derivar de los logros que fueran relevantes. ¿Pero en qué consiste, en general, el logro de llegar a tener una capacidad?

Volvamos al caso del conocimiento proposicional. Como mencionamos en el capítulo 3, una manera de resolver las dificultades que presenta el problema de Gettier es adoptar un modelo como el de la epistemología de las virtudes, donde el conocimiento se entiende como un tipo de logro especial, que consiste en tener creencias verdaderas de manera que la posesión de esas creencias sea atribuible al ejercicio de las capacidades epistémicas del sujeto. La manera estándar de entender esta propuesta enfatiza que la creencia es algo que puede ser evaluado en los mismos términos que una acción que apunta a un objetivo:

- 1) Respecto a si alcanza su objetivo; en el caso de la creencia, si es verdadera.
- 2) Respecto a si las habilidades del sujeto se ejercitaron; en el caso de la creencia, si el sujeto ejercitó sus habilidades al llegar a creer,
- 3) Respecto a si su éxito se debe al ejercicio de esas habilidades; en el caso de la creencia, si la creencia es verdadera debido a la manera en que el sujeto ejercitó sus habilidades.

Cuando se satisfacen estas tres condiciones la creencia de los sujetos no es meramente accidental, sino un logro epistémico que alcanzaron mediante el ejercicio de sus habilidades. Como consecuencia, vemos que una mera creencia verdadera es menos valiosa que una creencia verdadera que es un logro epistémico. A su vez, formar estas creencias de esta manera es un logro que permite que a su vez sea posible tener otros logros (por ejemplo, llegar a saber que el sistema inmune funciona de tal o cual manera permite que, al aplicar ese conocimiento, podamos evitar enfermedades, por ejemplo, mediante el uso de medicinas y vacunas).

Un sujeto puede ejercitar habilidades irrelevantes para la formación de una creencia al momento de formarla. Por ejemplo, cuando voy andando en bicicleta por la calle y miro el semáforo, ejercito las habilidades que tengo para andar en bicicleta, mis capacidades sensoriales, etc. ¿Cuáles de esas son relevantes para la formación de mi creencia? ¿Cómo establecer un criterio para definir eso?



Esta última observación es importante para el caso del saber-cómo, porque hay que distinguir entre el logro de llegar a tener saber-cómo (y, por tanto, el saber-cómo mismo como un logro), y los logros que podemos tener

gracias a tener saber-cómo. Esto es importante para entender la pregunta que debemos hacernos cuando examinamos si el saber-cómo es o no un logro, como el conocimiento proposicional parece ser.

5.6.2. El saber-que vs el saber-qué como logros epistémicos

En vistas a lo que hemos dicho hasta aquí, tenemos que preguntar si el saber-cómo y el conocimiento proposicional son logros epistémicos, y de serlo, si son el mismo tipo de logro epistémico.

Hay cinco posibilidades:

- a) El saber cómo y el conocimiento proposicional son *ambos* logros epistémicos, y en efecto, el mismo logro epistémico,
- b) El saber cómo y el conocimiento son *ambos* logros epistémicos, pero no el mismo.
- c) El saber cómo es un logro epistémico, pero el conocimiento proposicional no lo es.
- d) El conocimiento proposicional es un logro epistémico, pero el saber-cómo no lo es.
- e) Ni el saber cómo ni el conocimiento proposicional son logros epistémicos.

La tabla 5 representa estas combinaciones.

		conocimiento proposicional	
		logro	no logro
saber-cómo	logro	logro	no logro
	no logro	no logro	no logro

Tabla 5: ¿Son el saber-cómo y el conocimiento proposicional logros epistémicos?

Para tener un argumento a favor del intelectualismo, necesitamos un argumento a favor de la paridad del saber-cómo y el conocimiento proposicional.

Es decir, debemos defender (a) o (e). Para defender el anti-intelectualismo, necesitamos un argumento en contra de la paridad. Es decir, a favor de (b), (c) o (d).

Ahora bien, algunas de estas posibilidades son relativamente implausibles. En particular, si ni el saber-cómo ni el conocimiento proposicional fueran logros epistémicos, no es claro que el concepto de logro epistémico tendría ninguna aplicación.¹⁰¹ La idea de que uno u otro de estos estados epistémicos sea un tipo de logro epistémico es más plausible que ninguno lo sea. Otra posibilidad dudosa es el caso en que el conocimiento proposicional es un logro epistémico, pero el saber-cómo no lo es. Lo que hace dudosa esta posibilidad es que los argumentos que pueden aducirse a favor de que el conocimiento proposicional es un tipo de logro epistémico también parecen sugerir que un estado epistémico como el saber-cómo podría ser un tipo de logro epistémico. Esto no significa que la postura sea incoherente, sino solamente que para defenderla sería necesario tener un concepto de logro epistémico que restrinja de manera más estricta su rango de aplicabilidad en base al tipo de consideraciones que hacen que el conocimiento proposicional sea un candidato a ser un tipo de logro epistémico.

Descartando estas posibilidades, el intelectualista parece tener solo una posibilidad para defender su postura en base a si el saber-cómo y el conocimiento proposicional son ambos un tipo de logro: mostrar que en ambos casos el tipo de logro es el mismo. En cambio, el anti-intelectualista tiene dos posibilidades: o bien mostrar que el saber-cómo es un logro epistémico mientras que el conocimiento proposicional no es un logro epistémico, o mostrar que si bien ambos son logros epistémicos, no son el mismo tipo de logro epistémico.

Carter & Pritchard (2015b) argumentan a favor de una posición anti-intelectualista siguiendo la primera de esas posibilidades. Primero, argumentan que el conocimiento proposicional no es un tipo de logro epistémico, y luego, argumentan que el saber-cómo sí es un tipo de logro epistémico.

En la sección anterior vimos cómo algunos autores sugieren que el conocimiento proposicional es una forma de logro epistémico, y que eso es al menos parte de lo que lo hace valioso. En efecto, el argumento de Carter & Pritchard es que el concepto de conocimiento es separable del concepto

¹⁰¹Ojo, porque una posibilidad es que hubiera otros estados epistémicos distintos al saber-cómo y el conocimiento proposicional que sí fueran logros epistémicos. Un ejemplo podría ser el *entendimiento*. Sin embargo, sobre el entendimiento también hay una disputa respecto a si es reducible a una forma de conocimiento proposicional o no, o si es un tipo de saber-cómo.

Es importante tener en mente que en el modelo intelectualista, lo que interesa es la paridad entre saber cómo hacer algo y tener cierto conocimiento específico acerca de cómo hacerlo. Podría ser que *en general* tener conocimiento proposicional sea un tipo de logro epistémico L, mientras que saber cómo hacer algo sea un tipo de logro epistémico L' que es una forma especial de L, de modo que ser un logro de ese tipo L' no es necesariamente idéntico a ser un logro del tipo de L (no todo lo que es un logro del tipo de L es un logro del tipo de L'). Cuando discutimos el caso en que el saber-cómo y el conocimiento proposicional no son el mismo tipo de logro no hablamos de casos en que la relación entre los tipos de logro relevantes sea como esto; asumimos que ninguno de los tipos de logro relevantes son una instancia de los otros.

de logro (que haya un logro no es necesario ni suficiente para que haya conocimiento).

Un argumento contra la necesidad del logro para el conocimiento proposicional es que hay casos como el siguiente (adaptado de Lackey (2007a)):

Estación de trenes Tras llegar a la estación de trenes de Köln, Isabel tiene que hacer un cambio de andenes. No tiene tiempo para buscar los carteles con el horario de los trenes, así que le pregunta a una persona en el andén, quien sabe que el tren de Isabel se detendrá en el andén 10. Isabel adquiere el conocimiento que necesitaba.

¿Por qué es problemático este caso para la necesidad del logro para el conocimiento? La idea es que el conocimiento de Isabel no parece ser un logro genuino, aunque sí parece ser conocimiento genuino. Decir que Isabel no adquiere conocimiento mediante este intercambio testimonial tendría consecuencias nefastas: gran parte del conocimiento testimonial ordinario se adquiere en condiciones similares a las de Isabel. Si no podemos decir que Isabel adquiere conocimiento en ese caso, no podemos decir que nadie en situaciones similares adquiere conocimiento mediante el testimonio. Esta forma de escepticismo es simplemente implausible.

Estas intuiciones pueden contrarrestarse un poco si examinamos qué habilidades ejercita Isabel al adquirir su creencia. Es cierto que para llegar a saber que su tren parará en el andén 10 ella no ejercita ni su percepción, ni su razonamiento, etc.¹⁰² En ese sentido, el que su creencia sea verdadera no se explica porque haya ejercitado sus habilidades. Plausiblemente, la verdad

¹⁰²Omitiendo el problema de si el testimonio es reducible a estas otras fuentes de conocimiento o no.

de su creencia se explica en términos de lo que hace que la persona que le ofrece el testimonio tenga conocimiento. Pero, por otro lado, Isabel sí ejercita ciertas habilidades que tienen importancia epistémica. Por ejemplo, busca una manera de responder la pregunta que la motiva (a saber, ¿dónde parará el tren que tiene que abordar?) de una manera que es razonablemente apropiada en su circunstancia. ¿Por qué no podría ser que su conocimiento es un logro epistémico porque es el resultado del ejercicio de una habilidad de este tipo? En respuesta a este problema, podría variarse el experimento mental; por ejemplo, podríamos hacer que Isabel simplemente oye al pasar que su tren va a detenerse en el andén 10 (suponiendo que la persona que lo dice sabe que va a detenerse ahí). En este caso adquiere conocimiento, pero no como el resultado de una habilidad acerca de cómo buscar información.

¿Por qué esto no es un problema en el caso de la percepción? Al tomar el tren hacia Essen, Isabel se da cuenta de que había una catedral junto a la estación. ¿En qué sentido es esto un logro epistémico de Isabel?



De todas maneras, los problemas persisten: si Isabel tuviera un logro epistémico al adquirir información de esta manera, parece que podría estar en un estado similar a menudo, simplemente por estar en una situación que es favorable a que forme creencias verdaderas. Pero eso es precisamente lo que los ejemplos de Gettier parecen mostrar como incompatible con el conocimiento. Así que aceptar eso lleva a tener que aceptar como conocimiento demasiadas cosas que intuitivamente no deberíamos aceptar como tal.¹⁰³ En vez de conducirnos a una forma de escepticismo sobre el testimonio, como rechazar que Isabel adquiere conocimiento, parece que aceptar que tener un logro epistémico de este tipo conduce a tener conocimiento lleva a lo que podría llamarse una explosión de conocimiento. El problema es que pareciera que la clase de logros atribuibles a Isabel no pasan el umbral de significatividad necesario para que sean considerados como logros del tipo correcto. De modo que quienes defiendan la necesidad del logro para el conocimiento encaran un dilema.

En la dirección contraria, autores como Kallestrup & Pritchard (2012, 2013, 2014) han propuesto que el logro epistémico no es suficiente para la posesión del conocimiento proposicional tampoco. Para esto emplean un experimento mental inspirado en el experimento de la Tierra Gemela de Putnam (véase el cuadro explicativo). Su idea es la siguiente:

¹⁰³Por supuesto, estas intuiciones no son la última palabra sobre el punto. Habría que medir la importancia de esto contra otros factores.

El experimento mental de la tierra gemela original es el siguiente:

Tierra Gemela Aquí en la Tierra, llamamos «agua» a un líquido incoloro e insípido cuya composición es H_2O . El concepto ordinario de agua consiste en que algo es agua si tiene esas propiedades «superficiales». Seguramente, hay personas que sólo tienen ese concepto del agua. Ahora, imagine un planeta idéntico a la Tierra, una Tierra Gemela, donde cada cosa es idéntica a las que hay en la Tierra, excepto porque en vez de H_2O , existe otra sustancia con las mismas propiedades superficiales, pero con una composición distinta; digamos, XYZ. Supongamos que en la Tierra Gemela existe una contraparte a quienes en la Tierra sólo conciben el agua en términos de sus propiedades superficiales. Tanto ellos como sus contrapartes en la Tierra tienen los mismos conceptos, pero la referencia de sus conceptos es distinta.

Putnam presentó este caso como una ilustración de la tesis de que las propiedades semánticas como la referencia no estaban fijadas por las propiedades internas de los sujetos, sino por la manera en que es el mundo; a esta idea se le llama *externalismo*. Véase la Sección 7.1.

Idénticos en sus logros Dos sujetos pueden ser idénticos en términos de la agencia que emplean para alcanzar un objetivo epistémico; por ejemplo, dos sujetos pueden investigar el mismo asunto, de la misma manera, con el mismo esfuerzo, y llegar al mismo resultado. Sin embargo, de todas maneras es posible que uno de ellos, Kira, esté en una situación que hace que las creencias que forma sean modalmente frágiles por razones que son enteramente externas a su agencia, de modo tal que si bien tienen un logro epistémico, no puede decirse que tengan conocimiento.

Parece, entonces, que en este caso atribuir conocimiento a Kira entra en conflicto con las intuiciones estándar sobre la interacción entre el conocimiento proposicional y la suerte epistémica. ¿Sería más plausible rechazar que tiene un logro epistémico? Tampoco. Por una parte, ya que asumimos que su contraparte, a quien sí atribuimos conocimiento, ha ejercido el mismo nivel de agencia con los mismos resultados, tendríamos decir que ellos tampoco tienen un logro. Por otra parte, si contamos el hecho de que su entorno modal sea favorable o no como un factor relevante para que Kira tenga un logro (o no), tendríamos que decir que en muchos casos alguien

podría no tener un logro por razones que escapan de su control, donde no pareciera que nada sale mal. Y esto es implausible también.

¿No podríamos distinguir entre el logro de alcanzar un resultado, el logro de alcanzar un resultado en un entorno favorable, y el logro de alcanzar un resultado en un entorno no-favorable?



Nuevamente, el intelectualismo implica que el saber-cómo herede las propiedades del conocimiento proposicional; si el logro epistémico no es ni necesario ni suficiente para el conocimiento proposicional, no debería serlo tampoco para el saber-cómo. Precisamente esto es lo que Carter & Pritchard rechazan. Su argumento consiste en presentar variaciones de los argumentos contra la necesidad y la suficiencia del logro para el conocimiento, mostrando que en esos casos el saber-cómo si se alinea con los logros.

Primero, como ya vimos en la sección 5.4, observan que en el caso del saber-cómo el testimonio no parece ser una fuente inmediata de conocimiento. No adquirimos saber-cómo meramente porque oímos que alguien dice cómo se puede hacer algo, por ejemplo. Esto cambia de manera significativa la respuesta que podríamos tener sobre situaciones de testimonio como las de la estación de tren: mientras que en el caso del conocimiento proposicional es plausible decir que en esas situaciones obtenemos conocimiento, en el caso del saber-cómo no es plausible decir que en estas situaciones obtenemos saber-cómo. Esto sugiere que el saber-cómo, y no el conocimiento proposicional, requiere de cierto tipo de logro epistémico. En los casos en los que el testimonio si da pie a la obtención de saber-cómo, lo que podría hacer la diferencia es que el sujeto ejercita su agencia epistémica de una manera apropiada; por ejemplo, aplica saber-cómo previo, más general, a la información que se le da sobre cómo hacer algo específico.

Construya un ejemplo de traspaso testimonio para el caso del saber-cómo, y examine si sus intuiciones sobre el caso coinciden con este veredicto.



Segundo, como vimos en la sección 5.2, el saber-cómo parece ser resistente a ciertos tipos de suerte epistémica; en particular, parece ser insensible a la suerte epistémica ambiental que está en juego en casos como el del par de contrapartes que tienen logros idénticos, pero que están en situaciones que son favorables de distinta manera.

Supongamos que, como en el caso para el conocimiento proposicional, tenemos a dos contrapartes, Sally, y Sally* que creen, como sugiere el intelectualismo, que cierta acción puede hacerse de cierta manera. Supongamos que la situación de Sally es modalmente estable, en el sentido de que si guiara su acción de acuerdo a su creencia, tendría éxito en los mundos posibles más cercanos (esto es, aquellos más similares a la situación en la que Sally se encuentra), mientras que la situación de Sally* es inestable. En este caso, diríamos que la situación de Sally* no es apta para que digamos que ella *sabe* que podría realizar esa acción de esa manera (su situación es epistémicamente desafortunada, y asumimos que eso previene que alguien tenga conocimiento). Sin embargo, no parece que esto socave la posibilidad de que digamos que sepa cómo realizar la acción. Alguien podría saber cómo hacer algo, pero aun así fallar ocasionalmente, sin que esto nos obligue a decir que en realidad no sabe cómo realizar esa acción.¹⁰⁴ Noten que Sally sí es apta, desde un punto de vista admisible por el intelectualista, para que digamos que sabe cómo realizar esa acción. Si es plausible que ella pueda tener saber cómo, es plausible también que Sally* lo tenga.

En ambos casos, parece que el saber-cómo puede distinguirse del conocimiento proposicional al mismo tiempo que queda alineado con cierto tipo de logro epistémico; conjuntamente, esto provee de un argumento adicional en contra del intelectualismo y a favor del anti-intelectualismo.

Por supuesto, hay maneras en que el intelectualista podría responder a estos argumentos. Por ejemplo, para aquellos intelectualistas que adoptan la noción de un modo práctico de presentación, la explicación del fallo de la transmisión testimonial se explica porque el testimonio no es suficiente por sí mismo para que alguien llegue a tener una representación de una manera de actuar bajo una manera práctica de presentación. La suposición de que tiene que ser posible que el conocimiento proposicional *bajo cualquier forma de presentación* pueda transmitirse fácilmente podría ser falsa.

Otro problema, esta vez con el segundo argumento, es que el argumento asume que debemos aceptar que a Sally* se le puede atribuir un logro incluso si está en una circunstancia desfavorable de suerte epistémica ambiental. A primera vista nos parece que sí, porque Sally* parece ser similar a alguien a quien sí se le puede atribuir un logro. Pero podría ser que la suerte ambiental haga la diferencia respecto a si tiene o no la habilidad de ejercitar su agencia epistémica, y en ese caso la suerte ambiental podría prevenir que alguien tenga un logro.

Podemos poner esto de la siguiente manera. El argumento de Carter & Pritchard asume:

¹⁰⁴Por supuesto, el fallo *repetido* si sugeriría que no sabe cómo realizar esa acción.

Compatibilismo El acierto de una acción en una situación de suerte epistémica ambiental puede atribuirse a las habilidades del sujeto que la realiza.

Como ya vimos, para que alguien tenga un logro epistémico, su acierto tiene que manifestar el ejercicio de sus habilidades, y su éxito tiene que deberse a ese ejercicio de esas habilidades. Sally* ha formado una creencia correcta mediante el ejercicio de sus habilidades; hemos dicho que esto es un logro. ¿Pero qué nos dice que tiene que ser así?

Podría ser que, en vez de la tesis del Compatibilismo, fuera verdadero que

Incompatibilismo El acierto de una acción en una situación de suerte epistémica ambiental no es atribuible a las habilidades del sujeto que las realiza.

En este caso, que Sally* tenga cierto tipo de acierto podría no significar que su acierto se deba al ejercicio de sus habilidades, incluso si eso parece a primera vista.

¿Por qué creer que Incompatibilismo es verdadero? Clayton Littlejohn (2014) propone que tiene que ser verdadero porque para que un éxito sea atribuible a la habilidad de un sujeto, el sujeto debe haber tenido una oportunidad del tipo adecuado para ejercitar las habilidades relevantes, y ese ejercicio debe haber llevado al éxito, y en casos de suerte epistémica ambiental, la primera de estas condiciones no se da: en casos de suerte ambiental, los sujetos simplemente no tienen una oportunidad del tipo adecuado para ejercitar las habilidades relevantes. ¿Qué quiere decir que el sujeto debe haber tenido una oportunidad del tipo adecuado? La habilidad de hacer algo y la oportunidad de hacerlo son cosas distintas. Uno puede tener la oportunidad de hacer algo sin tener la habilidad de hacerlo; uno puede tener la habilidad de hacer algo sin tener la oportunidad. En ciertos casos, entonces, es posible que algo ocurra porque la oportunidad es propicia (o que algo no ocurra porque la oportunidad es desfavorable) sin que se ejercite una habilidad (o, a pesar de que se ejercite una habilidad). En el caso de habilidades epistémicas, las oportunidades tienen que ser tales que, en general, permitan hacer cierto tipo de discriminaciones, y que en la base a esas discriminaciones, se logre a un estado epistémico determinado que sea exitoso. Como ejemplo de esto, Littlejohn propone el siguiente caso:

Jane Jane es una pariente lejana. Nos escribe para avisarnos que va a visitarnos. Le decimos que la vamos a recoger en el aeropuerto. No sabes cómo se ve, ni ella sabe cómo te ves. Escribes su nombre en una tarjeta y la esperas en la puerta de los vuelos que llegan sosteniendo la tarjeta.

Una mujer ve la tarjeta, la lee, te dice que es Jane y la llevas a casa. No te diste cuenta, pero había docenas de personas que tenían tarjetas que decían Jane. Sin embargo, ella se fijó en tu tarjeta, la leyó, y juzgó (correctamente) que eras su pariente.

Littlejohn sugiere que en este caso Jane ejerció ciertas habilidades y formó un juicio correcto, pero el que formara una creencia verdadera no se debe a esas habilidades. Para tener la habilidad de identificarte como su pariente, Jane debería haber tenido que distinguirse de las docenas de otras personas que estaban esperando en la puerta. Tú trataste de darle la oportunidad de distinguirse (para eso era la tarjeta), pero el entorno socavó esa oportunidad. Tu éxito fue una cuestión meramente de suerte.

Si algo así es una manera correcta de describir los casos de saber-cómo en situaciones de suerte epistémica ambiental, pareciera que la asunción compatibilista del argumento de Carter & Pritchard no es válida.



¿Qué tan decisivo creen que es este argumento?

5.6.3. Autonomía

Markie (2019) ofrece un tipo distinto de contraejemplo a la tesis de que el saber-cómo es un tipo de logro epistémico. Ya vimos que en casos como el del Salchow, es plausible que haya sujetos que no tienen saber-cómo porque la manera en que conciben la manera de realizar una acción es inadecuada, aunque pueden realizar las acciones correctas gracias a una anomalía neurológica. Pongamos en suspenso la cuestión de cuál es la mejor manera de entender esos casos, y démosle el siguiente giro al caso:

Intervención divina Un ser omnipotente se apiada de Irina. Mientras ella duerme, este ser cura su anomalía neurológica, la provee de entendimiento acerca de cómo realizar el Salchow, y le da las disposiciones conductuales necesarias para que su entendimiento guíe correctamente su comportamiento. Desde ahora en adelante, Irina realiza el Salchow de la misma manera que una persona que sabe cómo hacerlo; tiene el mismo entendimiento, y las mismas intenciones, disposiciones y mecanismos físicos.

Nuestra intuición sobre esto, Markie sugiere, es que en este caso Irina sabe cómo realizar el Salchow, pero intuitivamente el que sepa cómo realizarlo no es algo que podamos atribuirle como logro epistémico. No es algo que ella

logró, sino más bien algo que (afortunadamente) le acaeció. Sin embargo, su estado epistémico parece haber mejorado. ¿Cómo es que ha mejorado?

Antes de seguir, traten de responder la pregunta por su cuenta.



La respuesta de Markie a esta pregunta es la siguiente:

Saber-cómo como una forma de autonomía Saber cómo hacer φ es una manera de gobernarse a uno mismo con respecto a φ .

Es decir, es una condición necesaria para saber cómo hacer algo que uno esté en control de la acción de una manera autónoma. Aunque no es un logro que posea esta autonomía tras la intervención divina, Irina es autónoma y su saber-cómo consiste en tener una manera de gobernarse respecto a cómo realizar el Salchow. En tanto la autonomía es valiosa, su estado ha mejorado.

Carter (2022) adopta la noción de autonomía, pero la desarrolla de una manera distinta. Lo que diferencia la propuesta de Carter de la de Markie es que cree que en casos como el de Intervención divina no deberíamos pensar que el sujeto tiene saber-cómo. Carter comienza su discusión del caso del saber-cómo con el siguiente caso:

Magnucomp Mr. Magnucomp tiene implantado en su cabeza un chip de interfaz cerebro-computador especial que regularmente causa que toque, con perfecta confiabilidad, la defensa Siciliana en el ajedrez cuando hay una oportunidad de usarla, pero cuando juega no tiene idea de por qué hace los movimientos que hace.

Sobre un caso como este, sería implausible decir que Mr. Magnucomp sabe cómo aplicar la defensa Siciliana. Por una parte, no es un logro epistémico; su capacidad depende de que tenga implantado el chip. Además, Mr. Magnucomp no parece tener autonomía: no está, en ningún sentido intuitivo, en control de lo que hace. Sin embargo, supongamos que se ajusta el dispositivo de manera que Mr. Magnucomp no solamente ejecuta la defensa Siciliana, sino que además su estado mental es un duplicado interno y funcional del estado mental de alguien que sí sabe cómo aplicar la defensa Siciliana (del mismo modo que Irina en el escenario de intervención divina cuenta como un duplicado de alguien que sabe cómo realizar el Salchow). En este caso, Mr. Magnucomp sí tiene alguna idea acerca de por qué hace los movimientos que hace. Aun así, no es claro que la capacidad de aplicar la defensa Siciliana constituya un logro. Sin embargo, en este caso Mr. Magnucomp sí parece ser autónomo respecto a la manera en que gobierna la manera en que

juega ajedrez; al menos, sí parece serlo en el sentido de Markie. Y aun así, no parece adecuado decir que Mr. Magnucomp sabe cómo aplicar la defensa Siciliana.

Lo que esto parece sugerir es que, si queremos aplicar el concepto de autonomía al caso del saber-cómo, como una condición necesaria para este, necesitamos un concepto más sofisticado de autonomía.

Una idea inicialmente atractiva es que haya algún tipo de restricción sobre el tipo de maneras en que es admisible adquirir autonomía. Una cosa es tener cierto control sobre cómo hacer algo; otra, tener ese control como resultado de un proceso sobre el cual a su vez tengamos control. Irina adquiere control sobre sus acciones, pero no tiene control sobre la manera en que adquiere ese control. Mr. Magnucomp no adquiere autonomía por sí mismo; se le ha implantado un dispositivo que lo convierte en una persona que tiene, al menos en cierto sentido, control sobre sus acciones.¹⁰⁵

Sin embargo, no es plausible especificar en qué consiste tener el tipo autónomo de control simplemente en términos de qué tipo de procesos para adquirir son admisibles. Por ejemplo, alguien podría querer rechazar la intervención divina como una forma admisible de adquirir autonomía, o rechazar intervenciones técnicas como las del caso de Mr. Magnucomp, o incluso el uso de drogas o estimulantes. Sin embargo, pueden construirse casos, en los que alguien adquiere control sobre sus acciones mediante el uso de recursos como esos, en los que es plausible que el sujeto sí tenga saber cómo. Por ejemplo:

Uso de Adderall A Eddie no le interesa la lógica y no tiene la inclinación de prestar atención sobre cómo emplear el método de las tablas de verdad. Sin embargo, consume Adderall (sin necesariamente el objetivo de mejorar su foco durante la clase), y resulta que su foco durante la clase aumenta, y logra hacer todos los ejercicios, con el resultado de que gana la habilidad de usar el método de las tablas de verdad.

En este caso, es implausible pensar que Eddie no sabe cómo usar el método de las tablas de verdad, aunque la manera en que adquiere este saber cómo no está, en cierto sentido, bajo su control porque involucra uno de esos recursos aparentemente inadmisibles.

¹⁰⁵Uno podría decir que Mr. Magnucomp tiene la ilusión de estar en control, pero en ese caso, al ser un duplicado interno y funcional de alguien que *ex hipotesi* está en control, esta línea argumental lleva a una forma de escepticismo generalizado sobre el que se tenga control sobre cualquier acción.

La propuesta de Carter es distinta.¹⁰⁶ En resumen, consiste en la siguiente tesis:

Condición de Control Manifiesto (CCM) que s haga φ manifiesta el saber-cómo de s solo si las acciones de φ de s exhiben control de guía y, por tanto, solo si las acciones de φ de s son causadas por un mecanismo (i) que responda a razones y (ii) que s posea.

La condición de que las acciones de s exhiban control de guía es una glosa de la idea de que s es responsable por esas acciones. La condición tiene dos partes: primero, las acciones de s tienen que ser causadas por un mecanismo que responda a razones en el sentido de que el sujeto actuaría de distintas maneras si tuviera buenas razones para hacerlo. Esta condición descarta casos como el de Mr. Magnucomp, porque el mecanismo que hace que Mr. Magnucomp aplique la defensa Siciliana cuando se presenta la oportunidad es confiable, pero no inflexible: no responde a razones que el sujeto como tal pueda tener, opera automáticamente sin darle la opción al sujeto de actuar de una u otra manera. La segunda parte de la condición de control de guía es que el mecanismo que causa la acción debe ser poseído por el sujeto, en el sentido de que debe tomarse a sí mismo como la fuente de los resultados de la operación del mecanismo, y se toma a sí mismo como el objeto justo de ciertas actitudes reactivas que alguien pudiera tener sobre los resultados de la operación de esos mecanismos (si sería justo, por ejemplo, que alguien me responsabilizara por las consecuencias de las acciones relevantes).

Trate de ver cómo afecta esto el diagnóstico de los otros casos que hemos discutido en esta sección.



Lecturas recomendadas

Sobre el análisis de las descripciones definidas ofrecido por Russell, que usamos como ejemplo de la distinción entre forma superficial y profunda, vale la pena ver el artículo de la SEP sobre descripciones: <https://plato.stanford.edu/entries/descriptions/>

¹⁰⁶De cierta manera, uno podría pensar que la propuesta de Carter es otra manera de recuperar la intuición de que hay un tipo de logro epistémico que es relevante para tener saber-cómo. De modo que la adopción del concepto de autonomía no es una manera alternativa de explicar el concepto de saber-cómo, como Markie sugiere, sino una mera variante del modelo del saber-cómo como logro epistémico.

Para otra explicación sencilla de cómo funciona el operador lambda, ver el comic 'Lambda calculus for /lingwists/': <https://imgur.com/gallery/XBHub#hQWGYJZ>. El libro *Meaning: A Slim Guide to Semantics* (2011) ofrece una concisa introducción a la semántica, manteniendo los aspectos formales a un mínimo.

Sobre la epistemología del testimonio, el libro *Learning from Words: Testimony as a Source of Knowledge* (2008) de Jennifer Lackey, es excelente. Una vista más breve a los problemas sobre el testimonio puede encontrarse en el artículo «Recent Work on Testimony» (2012, de John Greco).

Sobre el contextualismo, el artículo de la SEP sobre contextualismo epistémico es recomendable: <https://plato.stanford.edu/entries/contextualism-epistemology/>. Un libro reciente que da una exposición de los avances más recientes respecto a la semántica de las atribuciones del conocimiento es *The Semantics of Knowledge Attributions* (2022) de Michael Blome-Tillmann.

Una pregunta final...



¿Cómo poner todas las consideraciones que hemos visto en este capítulo acerca del saber-cómo en orden? Es decir: ¿cómo creen que se ve la mejor manera de entender el saber-cómo?



6. Ciencia cognitiva y saber cómo

En los capítulos anteriores hemos examinado lo que puede considerarse como el tema central de las discusiones filosóficas acerca del saber-cómo: la disputa entre el intelectualismo y el anti-intelectualismo. En este punto deberíamos ser capaces de tomar posición en esa disputa, o al menos tener una idea acerca de lo que implicaría adoptar una posición. Sin embargo, esto no agota el tema del saber cómo; hay más problemas interesantes que vale la pena tratar con cierto detalle, independientemente de qué postura tome uno respecto al intelectualismo/anti-intelectualismo. En este capítulo y los siguientes vamos a ver algunos de ellos.

Primero: sea cual sea nuestra posición respecto al debate entre intelectualistas y anti-intelectualistas, el saber cómo es un fenómeno en parte psicológico y cognitivo. Muchos filósofos en la actualidad suscriben a lo que llamaríamos un *naturalismo mínimo*, que consiste en la idea que la teorización filosófica debe ser al menos compatible con los métodos y resultados de la ciencia. Una manera de satisfacer esta condición es requerir además que el trabajo filosófico esté informado científicamente—esta es una forma más sustantiva de naturalismo. En el caso del saber cómo, desde una perspectiva naturalista como esta, va a ser importante examinar qué dicen las ciencias acerca de la naturaleza de los estados mentales asociados al saber cómo. En este capítulo vamos a examinar brevemente ciertas líneas de investigación psicológica que son relevantes. El primer problema que vamos a examinar es cuál podría ser el formato representacional asociado al saber cómo. Suponiendo que el saber cómo requiere poseer cierta información acerca de cómo realizar ciertas tareas, ¿cómo son representadas estas tareas desde una perspectiva representacionalista? Por supuesto, esto asume que el modelo representacionalista de la mente es correcto. A partir de esta misma suposición, podríamos inferir que podría haber cierta clase de agentes arti-

ficiales que poseyesen saber cómo—robots con conocimiento práctico. ¿Es plausible esto?

6.1. Representación mental

No es una exageración decir que la ciencia cognitiva moderna tradicional está fundada sobre la noción de *representación mental*. En cierto sentido, la noción general de representación es cotidiana: una pintura puede representar algo, así como puede hacerlo una palabra, etc. La idea de representación mental es la idea de que existen ítemes mentales que tienen la propiedad de representar algo. Una manera de poner la cuestión es que hay estados mentales que son acerca de algo. Cuando imagino a mi perra Ruby esperándome junto a la puerta, estoy en un estado mental que apunta a Ruby, es decir, que es acerca de ella. Cuando sumo los números 2 y 3, estoy en un estado mental acerca de esos números.

De esta observación a menudo se ha pasado a la idea de que nuestros estados mentales no lo son acerca de algo, sino que «cargan», por así decirlo, con información acerca de aquello de lo que tratan—es decir, que algunos de nuestros estados mentales tienen *contenido*. Esto también proviene de la idea genérica de representación: una pintura, por ejemplo, podría no ser solamente acerca de algún sujeto, sino además representarlo de una cierta manera. Una representación representa algo «de una manera» en dos sentidos. Por un lado, distintas pinturas de un mismo sujeto lo representan de distinta manera porque tienen distinto contenido. Si veo a mi madre sentada en el sofá desde la cocina, la veo de distinta manera que cuando la miro desde el comedor; la diferencia está en el contenido de mi estado mental. En otros casos, representamos un mismo objeto con un mismo contenido, pero de distintas maneras en el sentido de que el *modo de representación* es distinto. Por ejemplo, si estoy seguro de que mañana no va a llover, tengo un estado mental que representa la situación posible de que mañana no lloverá. Pero si me pregunto si mañana no lloverá, también tengo un estado mental que representa esa situación, aunque de otro modo. Ya vimos esto cuando vimos cómo los intelectualistas acerca del saber-cómo a veces apelan a la idea de que el saber-cómo requiere un modo «práctico» de representación, que lo distingue de otros estados mentales con el mismo contenido proposicional.

Es importante tener en mente que el carácter representacional de las representaciones, lo que las hace representaciones como tales, es algo extrínseco, que depende de la existencia de sujetos que puedan reconocerlas como representaciones. Todo tipo de cosas puede *proveer* de información

que alguien puede reconocer como acerca de algo. Los grupos de letras que lees ahora representan palabras, que representan cosas. Para que sirvan ese propósito es necesario que las reconozcas como representaciones—es necesario que tengas una manera de *interpretarlas* (en su sentido más general, tener la capacidad de interpretar algo como representación consiste en tener la disposición de actuar de cierta manera cuando uno lo reconoce).

Esto, a su vez, nos da una manera de entender el rol que pueden cumplir las representaciones mentales. Al reconocer una representación, la interpretamos realizando una acción. De este modo, las representaciones pueden cumplir el rol de proveer de información que puede ser empleada luego para guiar la acción. Vemos que un auto viene por la calle; las representaciones que formamos del auto nos sirven para *estimar* la velocidad del vehículo, y la distancia a la que está de nosotros. En consecuencia, *juzgamos* que podemos o no tratar de cruzar la calle. Este ejemplo ilustra además que las acciones que podemos tomar haciendo uso de las representaciones que formamos pueden consistir también en formar otras representaciones.

Esto da pie a la siguiente imagen sobre la arquitectura de la mente (la manera en que la mente está organizada funcionalmente). Por un lado, tenemos una interfaz entre el mundo y la mente, que normalmente consiste en un conjunto de dispositivos que adquieren información del sujeto mismo y su entorno y forman representaciones. Luego, tenemos un sistema que procesa esa información de distintas maneras y produce otras representaciones. Finalmente, hay otra interfaz entre la mente y el mundo, que consiste en una serie de mecanismos mediante los cuales el organismo realiza acciones en el mundo. En este modelo, la mente simplemente es un sistema que transforma información disponible en información utilizable.

Una versión clásica de esta idea es lo que podemos llamar *la teoría computacional de la mente*.¹⁰⁷ De acuerdo a esta, las operaciones mentales consisten en procesos computacionales; la mente funciona de una manera equivalente a la de una computadora simbólica.

Una de las maneras más generales de entender cómo funciona una computadora es la que desarrolló Alan Turing en un paper en 1936. Según Turing, es posible describir cualquier proceso computacional en términos de la operación de un cierto tipo de máquina extremadamente simple; a

¹⁰⁷Estrictamente hablando, la teoría computacional no requiere que tengamos que adoptar el concepto de representación mental (por ejemplo, ciertos modelos «conexionistas» rechazan la idea de representación mental—aunque es contencioso si en realidad escapan del modelo representacionalista), pero sus versiones más tradicionales sí combinan estas ideas.

estas máquinas se las llama *máquinas de Turing*. Una máquina de Turing consiste en:

- 1) una cinta de longitud arbitrariamente larga, dividida en secciones, en la cual pueden escribirse símbolos de un lenguaje determinado,
- 2) un cabezal lector-escritor con la capacidad de leer y escribir símbolos en la cinta en distintas posiciones,
- 3) un registro del estado de la máquina,
- 4) una tabla finita de instrucciones tales que, dado el estado de la máquina y el símbolo que se lee bajo el cabezal, la máquina:
 - 1) borra el símbolo bajo el cabezal o lo sobrescribe,
 - 2) mueve el cabezal a la izquierda o la derecha, o mantiene el cabezal en la posición actual,
 - 3) asume un nuevo estado.

Una máquina de Turing siempre va a tener un estado inicial, y puede llegar a detenerse (llegar al estado de *parada*).¹⁰⁸ Por ejemplo, supongamos que tenemos una máquina con una cinta inicialmente vacía con el cabezal en la posición 0:



Asumamos que el lenguaje solo contiene los símbolos «0» y «1». Queremos producir la cadena de símbolos «1»—es decir, ejecutar un programa que se detenga después de emitir esa cadena de símbolos. Los inputs del programa son el estado y el símbolo bajo el lector. Entonces, el programa puede definirse simplemente con la regla que dice que, dado el estado inicial σ y cualquier símbolo bajo el lector, el cabezal debe escribir el símbolo «1», mantener la posición, y pasar al estado de parada. Tras una aplicación del programa, la máquina queda en la siguiente configuración (la posición del cabezal está en celeste):



¹⁰⁸Dado un sistema computacional con un cierto input, uno podría querer saber si la máquina que lo ejecuta va a llegar eventualmente a detenerse o no. Este problema, conocido como el *problema de la parada*, no puede resolverse en general; es decir, no hay un algoritmo que determine, dados un programa y un input, que el programa eventualmente va a detenerse.



¿Qué pasaría si reemplazamos esa regla por la regla que dice que, dado el estado inicial σ y cualquier símbolo, el cabezal debe escribir el símbolo «1», moverse a la derecha, y pasar al estado σ nuevamente? ↻

Este ejemplo es, quizás, demasiado simple. Imaginemos que quisiéramos producir la cadena de símbolos «10101010...», con el «10» repitiéndose infinitamente. ¿Qué programa produciría esta cadena de símbolos? En el estado inicial σ , hacemos que el cabezal escriba «1», nos movemos a la derecha y pasamos al estado σ' . En el estado σ' , escribimos «0», nos movemos a la derecha, y pasamos al estado σ nuevamente.

1									
2	1								
3	1	0							
4	1	0	1						

...

Tabla 6: Algunas iteraciones del programa. La posición del cabezal está marcada en azul.

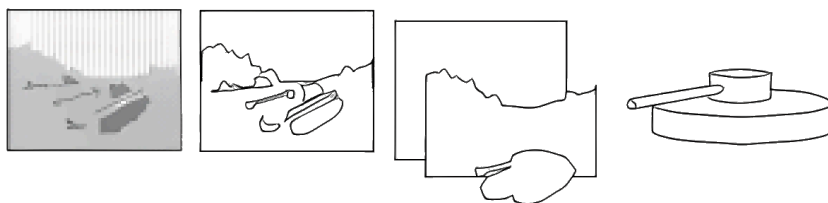
El modelo de las máquinas de Turing puede generalizarse de maneras interesantes que permiten sugerir una cierta analogía entre los procesos mentales y los procesos computacionales que el modelo captura. Por ejemplo, en vez de asumir que el sistema tiene acceso a una única cinta, es posible proveerlo de «cintas» para el ingreso de información desde alguna fuente externa que opera independientemente (del mismo modo que los sentidos de un organismo son afectados por la operación independientemente de cosas externas al organismo). La información que ingresa al sistema mediante estas cintas puede después ser procesada por el sistema. Del mismo modo, puede conectarse el sistema a distintos mecanismos que produzcan todo tipo de efectos (un sistema de «salida»), del mismo modo que (asumimos) los procesos mentales de un sujeto pueden manifestarse en su comportamiento explícito.

Una de las características más notables de este modelo de la operación de la mente es que permite abstraer de los detalles de la manera en que se realizan las operaciones. Distintas máquinas de Turing pueden computar lo mismo llevando a cabo secuencias distintas de operaciones; y además, los detalles de cómo se realicen esas operaciones no son importantes. Un computador moderno funciona de una manera muy distinta a cómo habría

funcionado la máquina analítica de Babbage, pero ambos pueden en principio realizar los mismos tipos de procedimientos computacionales. Y si la caracterización computacional de la mente es plausible, no importa que las partes de nuestro cuerpo que están a cargo de la ejecución de procesos computacionales sea distinta a las partes de una computadora digital, ya que ambos pueden en principio instanciar los mismos programas. De este modo, el modelo computacional sugiere que al menos cierta clase de procesos mentales pueden replicarse en la operación de procesos computacionales artificiales.¹⁰⁹

La noción más general de representación se mezcla bien con el computacionalismo mental porque amplía el alcance de los tipos de procesos que pueden capturarse por el modelo. Considérese el caso de la clasificación de objetos en una escena visual: un sujeto percibe su entorno, y llega a determinar que existen tales o cuales objetos en este (por ejemplo, ahora juzgo que hay un trozo de chocolate en mi escritorio en base al contenido de mi experiencia visual). La mente del sujeto recibe información de su entorno, y lo procesa para formar una representación de ciertos aspectos del entorno (por ejemplo, el contenido de una creencia de que «hay un trozo de chocolate en el escritorio»).

El neurocientífico David Marr (1982) propuso un modelo informacional de la visión que incluye un componente computacional. En el modelo de Marr, un organismo procesa la información visual que adquiere en su retina con el fin de obtener una descripción tridimensional del mundo. En el modelo de Marr, este proceso ocurre en etapas: primero, a partir de la imagen retinal, se producen esbozos de las figuras en una escena, luego se reintroduce la textura y se compone una imagen con información de profundidad centrada en la perspectiva del observador, y finalmente se recompone la información de profundidad en las relaciones entre objetos, formando una representación tridimensional de estos objetos independientemente de la perspectiva del sujeto.



¹⁰⁹Un paper clásico que defiende esta idea es «Mind and Machines» (1960), de Hillary Putnam. Putnam posteriormente rechazó su entusiasmo inicial por el computacionalismo mental; véase por ejemplo su libro *Representation and Reality* (1988).

Una idea importante de Marr es que podemos analizar procesos como estos a tres niveles distintos:

- 1) El nivel *computacional*: qué es lo que hace el sistema (e.g., producir una imagen tridimensional del entorno),
- 2) El nivel *algorítmico*: qué tipo de representaciones son consumidas o producidas por el sistema, y qué procedimientos emplea el sistema para manipularlas,
- 3) El nivel de *implementación*: cómo se realiza el sistema físicamente (e.g., cómo está configurado el sistema retinal, neural y cerebral dedicado a la visión).

Una misma tarea puede implementarse mediante la aplicación de distintos algoritmos, y estos algoritmos pueden realizarse en distintas bases físicas (por ejemplo, podría implementarse el modelo de Marr en un sistema de visión computacional).

Lo que nos interesa aquí es cómo el modelo representacionalista puede aplicarse al caso de la acción inteligente, así que vale la pena detenerse un poco en la manera en que podrían darse explicaciones del comportamiento de acuerdo con este modelo. En un libro extremadamente influyente y característico del representacionalismo,¹¹⁰ Jerry Fodor sugiere que la manera en que actuamos puede describirse de la siguiente manera:

[...] el siguiente modelo me parece tremendamente plausible cómo una explicación de la manera en que se decide al menos algunas formas del comportamiento:

- 1) El agente se encuentra en una situación dada (S),
- 2) El agente cree que hay un cierto conjunto de opciones conductuales ($B_1...B_n$)
- 3) Se predice la consecuencia probable de realizar cada una de esas opciones; i.e., el agente computa un conjunto de juicios hipotéticos de una forma similar a «si se ejecuta B_i en S , con cierta probabilidad, C_i ». Qué hipotéticos sean computados y qué probabilidades se asignen depende, por supuesto, de lo que el organismo sepa o crea sobre situaciones como S (también dependerá de otras variables que, desde el punto de vista del modelo, son meramente ruido: la presión de tiempo, la cantidad de espacio computacional disponible para el organismo, etc.)
- 4) Se le asigna un orden de preferencias a las consecuencias,

¹¹⁰ *The Language of Thought* (1975).

- 5) La decisión del organismo es una función de las preferencias y las probabilidades asignadas.

Para que este tipo de modelo pueda funcionar, el agente tiene que tener la capacidad de formar ciertos tipos de representaciones: representaciones de situaciones, de opciones conductuales, de que tomar ciertas opciones tiene ciertas consecuencias, etc. Fodor dice:

... de acuerdo a este modelo, tomar decisiones es un proceso computacional; el acto que el agente realiza es la consecuencia de computaciones definidas sobre representaciones de acciones posibles. Sin representaciones, no hay computaciones. Sin computaciones, no hay modelo.

Esta observación da pie a una versión del argumento típico a favor del realismo:¹¹¹

- 1) Deberíamos comprometernos con la existencia de las entidades postuladas por nuestras mejores teorías.
- 2) El modelo computacional es nuestro mejor modelo de la explicación de la acción.
- 3) El modelo computacional requiere la postulación de representaciones mentales.
- 4) Deberíamos comprometernos con la existencia de las representaciones mentales.

Por supuesto, aquí todo el trabajo lo está haciendo la segunda premisa. El soporte que tiene deriva del éxito relativo que la ciencia cognitiva representacionalista ha tenido en explicar los fenómenos mentales—aquí no me voy a detener en este punto, pero vale la pena mencionar que el modelo ha sido altamente popular, y en este sentido, exitoso.

En vistas a lo que vimos en los capítulos anteriores, debería ser claro que un representacionalismo como el de Fodor se ajusta más al intelectualismo que al anti-intelectualismo. La acción inteligente requiere que tengamos cierto tipo de representaciones, cuya posesión es previa al ejercicio inteligente de la acción. Fodor mismo admite que no siempre tiene que haber una representación explícita de la información que es relevante para la acción; sin embargo, asume que en tanto una acción se realiza racionalmente, ha de ir acompañada por un proceso computacional como el que describe.

¹¹¹Podemos llamar a los argumentos de este tipo *argumentos de indispensabilidad*. El más conocido es el de Quine sobre la existencia de las entidades matemáticas.

6.2. Anti-representacionalismo

No todo el mundo acepta la idea de representación mental. Por ejemplo, Ryle la rechaza categóricamente. En una carta a Daniel Dennett en referencia a una reseña que este había escrito sobre *The Language of Thought*, Ryle escribe:

[...] tu reseña hace que me pregunte 1) ¿qué diablos se supone que sean y hagan esas “representaciones”? 2) ¿qué significa “interno”? [...] Si enumero el alfabeto griego a) en una canción, b) balbuceando, c) susurrando, d) meramente «en mi cabeza», ¿es solamente d) propiamente algo “interno”? De modo que cuando balbuceo o entono “kappa” audiblemente, ¿no es este ruido una “representación” de un elemento del alfabeto griego? ([...] Oímos de “representaciones de reglas”. ¿Cómo espontáneas o ecos? ¿Rosadas, o roncadas?) O, si tras dictar una y otra vez una regla gramatical o del ajedrez, la formulación de la regla corre por mi cabeza por puro hábito (como una canción enloquecedoramente popular), ¿es esa formulación (o cualquier palabra en ella) una “representación” de la regla—o de alguna parte de ella (si es que las reglas tienen partes)?

No es inesperado que Ryle rechace la propuesta representacionalista de Fodor; después de todo, como vimos, Fodor explícitamente rechaza las consideraciones de Ryle en contra de la postulación de entidades internas mentales que jueguen un rol en la explicación de la acción.

Es importante separar el problema de si el computacionalismo es verdadero o falso del problema de si el representacionalismo es verdadero o falso. Uno puede aceptar el representacionalismo sin aceptar el computacionalismo. Por ejemplo, Putnam (1988) rechaza el computacionalismo porque argumenta que es una hipótesis demasiado débil: según él, todo sistema abierto instancia a todos los sistemas computacionales posibles, de modo que decir que un sistema instancia un proceso computacional no explica su comportamiento (ya que este es al menos compatible con cualquier proceso

¹¹²Searle (1992) propone un argumento similar:

Para cualquier programa y para cualquier objeto suficientemente completo, hay una descripción del objeto según la cual este implementa el programa. Así, por ejemplo, la muralla que tengo tras de mí en este momento implementa el programa Wordstar, porque hay un patrón de movimientos que es isomórfico con la estructura formal de Wordstar. Pero si el muro implementa Wordstar y si es lo suficientemente grande, implementa cualquier programa, incluyendo cualquier programa que implementa el cerebro. (209)

computacional).¹¹² Sin embargo, Putnam acepta la existencia de representaciones mentales.

Para rechazar el representacionalismo, uno debe proveer de un modelo alternativo que describa y explique los fenómenos que el modelo representacionalista describe y explica. La dominancia del modelo representacionalista en la ciencia cognitiva clásica sugiere que esta tarea no es fácil—y que dudas como las de Ryle, aunque hasta cierto punto razonables, no son suficientes para motivar el abandono de la noción de representación mental.

Sin embargo, hay maneras de sugerir que la noción de representación mental, como se la usa en la ciencia cognitiva clásica, es problemática. Ramsey (2007) observa que el concepto de representación mental a menudo se introduce analógicamente, en referencia a la existencia de representaciones no-mentales como signos, señales, diagramas, texto, etc. Sin embargo, que tales cosas funcionen como representaciones requiere de la existencia de sujetos que puedan tratarlas como representaciones—sujetos con mentes sofisticadas. ¿Es esto mismo un requisito para tener representaciones mentales? ¿Pero si es así, no hay un riesgo de un círculo vicioso, porque para tener representaciones mentales necesitaríamos tener ciertas capacidades mentales, que deberían explicarse en términos de la posesión de otras representaciones mentales, que a su vez deberían explicarse en términos de otras capacidades mentales, que a su vez...? La noción de representación mental traería en sí misma la posibilidad de caer en una visión «homuncular» de la mente—en la que las mentes estarían compuestas de otras mentes, y así sucesivamente.



¿Qué similitudes tiene este argumento a los argumentos Ryleanos contra el intelectualismo?

Para responder a este desafío, el representacionalista debe proveer de una explicación de cómo puede haber representaciones mentales que no dependan de la existencia de mentes sofisticadas. Dennett mismo ofrece como respuesta a ese desafío la idea de que las capacidades mentales sofisticadas son el resultado de la interacción de capacidades más básicas, hasta llegar a un punto en que no es apropiado decir que esas capacidades son capacidades «mentales». Aunque a un nivel de análisis dado la mentalidad requiere de comprensión, en su nivel más básico esto no es así—la falacia homuncular se disuelve porque los sistemas relevantes simplemente no tienen mentes en el sentido más rico en que los sistemas que componen las tienen. Junto con una explicación de cómo agentes complejos pueden ser el resultado de

procesos evolutivos, el problema pareciera resolverse.¹¹³

Si esta es una manera en que un organismo puede llegar a tener algo así como representaciones, parece natural suponer que podríamos decir que tener representaciones *consiste* en tener ciertos perfiles disposicionales. Esto es similar a la propuesta Ryleana de que el conocimiento proposicional teórico está él mismo fundado en la posesión de habilidades. Algunos autores sugieren que podemos adoptar una noción de representación «tácita» siguiendo esta idea. El concepto de representaciones tácitas es atractivo porque permite que pensemos en términos representacionales en casos en los que no es claro que haya representaciones explícitas. Esto es importante para el debate entre representacionalistas y anti-representacionalistas porque los últimos han presentado casos en los que distintos sistemas manifiestan ciertas capacidades sin tener representaciones explícitas. Por ejemplo, los defensores de la teoría de sistemas dinámicos (por ejemplo, van Gelder (1995)) han propuesto que no es necesario implementar sistemas computacionales simbólicamente, y han presentado varios modelos de sistemas computacionales en los que a primera vista no hay representaciones explícitas. Quienes defienden la idea de las representaciones tácitas a menudo sugieren que el que estos sistemas no exhiban representaciones explícitas no significa que no sean representacionales. El debate continúa.

¿Creen que la noción de representación tácita evita el problema del círculo vicioso?



6.3. El formato representacional del saber-cómo

Asumamos, de momento, que algo así como la historia representacionalista es verdadera respecto al caso del saber cómo. La pregunta que debemos hacernos es: ¿cómo representa la mente la información que se requiere para aplicar el saber cómo? O puesto de otra manera: si el saber cómo consiste en tener cierto tipo de representaciones, ¿qué contienen esas representaciones?

Para entender esta pregunta, tenemos que distinguir entre el *vehículo* de las representaciones, el *contenido* de las representaciones y el *formato* de las representaciones. Supongan que un basebolista trata de capturar una bola. Si de hecho supusieron eso, su estado mental ahora contiene una representación de un basebolista tratando de capturar una bola. Su estado mental es el vehículo de esa representación, que tiene cierto contenido (aquello que

¹¹³Dennett (2017, c. 8) ofrece una defensa más detallada de la idea.

permite que se pueda tomar a esa representación como una representación del basebolista en vez de otra cosa). Ahora bien, alguien puede representar a un basebolista tratando de capturar una bola de distintas maneras. Por ejemplo, podrían simplemente tener en mente una representación *verbal* del basebolista, o podrían tener una imagen mental del basebolista. Parte de la manera en que la representación representa al basebolista es el *formato* en que lo representa; en un caso, el formato es verbal, en otro es imaginístico. Decimos que el contenido está codificado de acuerdo a uno u otro formato.



¿Podría haber alguna diferencia entre la idea de que representaciones externas, como las pinturas, los mapas, los textos, etc. tienen un formato, y la idea de que representaciones internas, como los pensamientos, tienen un formato? ¿Debe haber un formato único del pensamiento?

La conexión entre el contenido de una representación y el formato en el que está codificado es relativamente arbitraria, en el sentido de que es en general necesario que un contenido sea codificado de una manera específica. Sin embargo, distintos formatos pueden permitir la ejecución de distintas tareas representacionales de distintas maneras, e incluso en los casos en que las mismas tareas puedan realizarse empleando representaciones en distintos formatos, puede que sea mejor en cierto sentido emplear representaciones en un formato específico en vez de otro. Podemos reconocer la cara de alguien usando una fotografía o una descripción verbal, pero en muchos casos el primer formato será mucho más eficiente que el segundo. Supongamos, para considerar otro ejemplo, que queremos producir una imagen de un paisaje en el estilo de Van Gogh. Podríamos partir de una descripción verbal del paisaje, y del estilo de Van Gogh, pero es quizás más plausible pensar que recurriríamos a representaciones pictóricas del paisaje y del estilo. En estos casos, el contenido sugiere el empleo de cierto formato u otro.¹¹⁴ Una parte importante de la ciencia cognitiva es la construcción de modelos de la cognición que especifiquen de manera suficiente el formato y contenido de las representaciones que podrían emplearse para la realización de ciertas tareas cognitivas (o bien una reconstrucción de los formatos y contenidos que de hecho empleamos para la realización de ciertas tareas).¹¹⁵

La idea de que podemos representar un estilo de distintas maneras debería hacernos pensar en la pregunta acerca del formato representacional del

¹¹⁴Cf. Coelho & Vernazzani (2023).

¹¹⁵Aplicando la idea de los niveles de análisis de Marr, este tipo de preguntas tiene que ver con el nivel algorítmico.

saber-cómo, precisamente porque un estilo es una manera de hacer algo. La pregunta: “¿cómo podemos representar un estilo?” no es sino una instancia de la pregunta “¿cómo podemos representar una manera de actuar?”.

Una manera de abordar la pregunta es, precisamente, tratar de caracterizar las características de aquello que el saber-cómo representa, y reconstruir esquemas representacionales que sean capaces de representar algo con esas características. El problema de caracterizar un *estilo* es bastante complejo, así que de momento limitémonos a la pregunta de cómo podemos representar un procedimiento que tiene un número dado de pasos. Una manera típica de hacer esto es con una lista de descripciones de las acciones que tienen que seguirse para completar el procedimiento; esencialmente, esto es lo que tenemos en una *receta*.¹¹⁶

¿De qué maneras es distinto seguir un estilo y seguir una receta? Considere el siguiente tipo de caso: un mismo plato puede cocinarse de distintas maneras en distintas cocinas locales, y dentro de cada cocina local, cada cocinero puede tener una forma propia de cocinar.



En su forma más simple, una receta es un esquema que puede emplearse para conseguir un objetivo; en esto una receta es similar a un *algoritmo*, que define un procedimiento efectivo para realizar un cálculo (en un sentido amplio de cálculo). Las recetas de cocina definen un conjunto o lista de ingredientes, que son elementos nombrados junto con las cantidades que deben usarse, y una lista de pasos, siguiendo los cuales se supone que obtendremos el resultado deseado. Por lo general, las recetas asumen que las personas que las usan entienden a qué cosas y acciones se refieren los términos emplea la receta (por ejemplo, qué significa “cardamomo”, “cuchara”, “batir”, etc.)

Las representaciones externas de recetas, inscritas en papel y soportes electrónicos, tienen un formato convencional típico. Ahora bien, estas representaciones son artefactos, creados por seres humanos para transmitir información de manera eficiente. En consecuencia, podríamos pensar que el formato de las representaciones internas de recetas es análogo al formato de estas representaciones. Después de todo, alguien construyó esas represen-

¹¹⁶En la literatura sobre inteligencia artificial este modelo es importante porque por algún tiempo se pensó que podría construirse sistemas artificiales que representaran procedimientos a seguir dadas ciertas condiciones. La representación de la estructura de una situación en la que un agente puede tomar distintas decisiones o realizar ciertas acciones es llamada “marco”, y la representación de qué hacer en un marco dadas ciertas condiciones es llamada “guión”. Cf. Minsky (1974) y Schank & Abelson (1977).

taciones, y debe haber tenido representaciones análogas en mente cuando lo hizo. ¿O no?



Deténganse un segundo y piensen si estas suposiciones son válidas.

¡No tan rápido! La producción de representaciones externas produce representaciones en un formato determinado, pero esto no significa que comience con representaciones en el mismo formato. Si le pedimos a alguien que haga una pintura de un árbol en invierno, no es necesario que le demos una representación pictórica de lo que queremos; la descripción verbal es suficiente. Pero en ese caso hay una transformación de una representación verbal a una pictórica. ¿Por qué no podría ocurrir algo similar en el paso de la representación interna a la externa? Si es así, entonces las características del formato interno quedan sub-determinadas por las características del formato externo, excepto en términos de ciertos aspectos funcionales (por ejemplo, si el formato externo permite ciertas transformaciones, es plausible que el formato interno también las permita).¹¹⁷

Esto no significa que los modelos cognitivos de los sistemas representacionales que están involucrados en el aprendizaje y uso de recetas deban ser extremadamente distintos al modelo de los sistemas representacionales externos. Por ejemplo, de acuerdo a ciertas teorías del control motor, la ejecución de una tarea (como la tarea de seguir los pasos de una receta) requiere una serie de transformaciones que transforma la intención de los agentes junto con la información relevante que tengan disponible en órdenes motoras. “Romper un huevo” queda representado por una descomposición de sub-tareas motrices y cognitivas (levantar la mano, acercarla a un huevo, apresar el huevo, levantarlo, buscar una superficie rígida, mover el huevo contra esa superficie con suficiente fuerza como para que se rompa la cáscara, alejarlo de esa superficie, etc.) Una receta, entonces, queda representada por una secuencia de tareas que a su vez se descomponen en otras secuencias de sub-tareas.¹¹⁸ Esto determina ciertas propiedades estructurales del formato de las representaciones de procedimientos como recetas, pero no define la manera en que los componentes de las sub-tareas (que en estos casos tienen que representar procesos motores) deben quedar representadas.

¹¹⁷ Este es el tipo de razonamiento que llevó a Fodor a postular la idea de que hay algo así como un lenguaje de la mente: dado que el lenguaje articulado externamente es composicional, Fodor infirió que la mente debía servirse de un medio que fuera composicional también, y esto fue parte del caso acumulativo a favor de su hipótesis.

¹¹⁸ Cf. Pavese (2017, 2019).



¿Creen que este modelo es plausible para todas las formas de saber-cómo? Consideren el caso de tareas no-secuenciales (preparar la cena no tiene una estructura serial, por ejemplo, ya que las sub-tareas que involucra pueden ejecutarse en paralelo), y el caso de acciones que no son explícitas (como tratar de encontrar una prueba para un teorema matemático).

6.4. ¿Pueden los agentes artificiales saber cómo?

Ya vimos cómo es que ciertas formas de representacionalismo parecer tener la consecuencia de que algunos procesos mentales pueden reproducirse artificialmente. En verdad, el problema de si la mentalidad artificial es posible es ortogonal al debate de si hay o no representaciones mentales: en principio, incluso si no hubiera representaciones mentales, es una cuestión abierta si podría construirse agentes artificiales que poseyeran una mente propia. Con los avances recientes en el campo de la inteligencia artificial, el problema se vuelve cada vez más serio.

El caso del saber cómo es particularmente interesante, porque muchas aplicaciones de la *inteligencia* artificial requieren que los agentes artificiales posean no solo la capacidad de recuperar información, sino en cierto sentido resolver problemas inteligentemente—manifestando alguna clase de saber-cómo. La pregunta es importante porque en muchos casos, los sistemas actuales de inteligencia artificial (como ChatGPT o Gemini) sirven como fuentes de información para sus usuarios. Si, como vimos en el capítulo 5, puede ser necesario que las fuentes de saber-cómo tengan ellas mismas saber-cómo, ¿cómo debemos evaluar el «saber-cómo» que presumiblemente podemos obtener al interactuar con esos agentes? ¿Y si no son fuentes de saber-cómo directamente, qué rol pueden tener en la adquisición de saber-cómo? Para atacar estas preguntas primero debemos considerar el problema general de si podemos adscribirles saber-cómo. En esta sección veremos algunos argumentos en contra y a favor de esta posibilidad.

Antes de proceder, hay que hacer algunas aclaraciones. Cuando se discute acerca de la posibilidad de la inteligencia artificial, hay que distinguir entre:

- 1) la reproducción artificial de la inteligencia humana
- 2) la producción de agentes inteligentes artificiales

(Lo primero, obviamente, implica lo segundo). La diferencia radica en el rol que cumple el modelo de la inteligencia humana. Para quienes están

interesados en el primer objetivo, es importante entender cómo es que los seres humanos poseen inteligencia, para entonces replicar los mecanismos que permiten que los seres humanos manifiesten inteligencia. Quienes están interesados meramente en lo segundo, no es necesario emplear la inteligencia humana como modelo. Lo importante en este caso es poder construir agentes que tengan ciertas capacidades y que posean cierto grado de autonomía (claro está, para la definición de qué capacidades y grado de autonomía son relevantes, el mejor modelo es el de la inteligencia humana; sin embargo, hay que distinguir entre el modelo humano como definitorio de los estándares de inteligencia, y el modelo humano como definitorio de qué mecanismos han de implementarse en agentes artificiales), y no es importante (o al menos, es menos importante) que estos agentes implementen mecanismos análogos a los que los seres humanos emplean para manifestar su inteligencia. En la práctica, el desarrollo de agentes artificiales ha combinado ambas perspectivas de una manera pragmática.

6.4.1. El caso en contra

Un argumento clásico en contra de la idea de que los agentes artificiales pueden tener inteligencia puede aplicarse directamente al caso del saber-cómo. Recordemos que Ryle distingue entre tener saber-cómo y meramente tener un hábito de actuar de cierta manera. Lo que distingue al saber-cómo es que es genuinamente sensible al contexto, no consiste en un mero reproducir un guion de manera ciega. Algunos defienden la siguiente tesis:

Inflexibilidad Los agentes artificiales solo pueden tener un comportamiento inflexible.

Algunas variaciones de la idea es que los agentes artificiales no son creativos, carecen de comprensión, no pueden distinguir qué es relevante y qué es irrelevante de manera flexible en un rango amplio de situaciones, etc.¹¹⁹ Combinadas con la idea de que, precisamente, el saber-cómo requiere este tipo de flexibilidad, la conclusión obvia es que los agentes artificiales no pueden tener saber-cómo.¹²⁰

¹¹⁹Turing adscribe una versión de este argumento a Ada Lovelace, quien en sus memorias escribió que “no hay pretensión de que la Máquina Analítica *origine* nada. Puede hacer [solo] lo que nosotros sabemos cómo ordenarle hacer [*whatever we know how to order it to perform*]”. Nótese que Lovelace sugiere que las máquinas dependen del saber cómo de sus creadores.

¹²⁰Formalmente, leyendo *Cs* como “s posee saber cómo”, *Rs* como “la conducta de s es sensible al contexto”, y *As* como “s es un agente artificial”:

Ahora bien, es importante notar que el argumento acepta la posibilidad de que agentes artificiales realicen ciertas tareas exitosamente. El punto del argumento es que, incluso si pueden hacer eso, eso no significa que posean inteligencia o saber-cómo. Recordemos que habitualmente la atribución de saber-cómo a un sujeto requiere del reconocimiento de que el sujeto posee la habilidad regular de realizar aquello que supuestamente sabe cómo hacer. Aquí queda por supuesto que eso es algo que una máquina podría satisfacer, de modo que el argumento presupone que para la correcta atribución de saber-cómo a un agente se necesita algo más que eso. Una respuesta al argumento es que esta suposición es problemática. Quizás, en ciertos contextos, solo basta con que podamos reconocer las habilidades de los agentes para poder atribuirles saber cómo (recuerden la sección 5.5). Si empleásemos la heurística del éxito regular para atribuir saber-cómo a agentes humanos, no hacer lo mismo en el caso de los agentes artificiales sería una forma de chauvinismo. De modo que hay razones para pensar que la premisa sobre la que está fundado el argumento, de que el saber cómo requiere más que el éxito regular, es problemática.

¿Es realmente suficiente esta sugerencia para mostrar que el argumento es defectuoso?



Otra manera de atacar el argumento es rechazar la tesis de la Inflexibilidad. Algunas maneras “naive” de defender la tesis ciertamente son dudosas. En principio, no es necesario que un programa sea inflexible; muchos sistemas computacionales son capaces de ejecución condicional.¹²¹ En principio, un programa podría definir todas las respuestas posibles a todas las circunstancias posibles. Por supuesto, el desarrollo de un programa como ese presenta un desafío técnico importante, pero la existencia de esta dificultad no implica que tales programas sean imposibles.

Otra línea de ataque contra la posibilidad del saber-cómo y la inteligencia artificial es el famoso (o quizás, infame) experimento mental de la pieza china (Searle, 1980). El objetivo de Searle era dar un argumento contra la idea de que se puede explicar la competencia intelectual en términos

-
- 1) $\forall s(Cs \rightarrow Rs)$ (asunción)
 - 2) $\forall s(As \rightarrow \neg Rs)$ (asunción)
 - 3) $\forall s(As \rightarrow \neg Cs)$ (1, contraposición, 2, silogismo hipotético)

¹²¹Una máquina o sistema es *Turing-completa* si puede realizar cualquier computación que puede realizar una máquina de Turing. Todas la máquinas o sistemas Turing-completos son capaces de ejecución condicional.

de meras transformaciones simbólicas a nivel de la sintaxis (operaciones mecanizables de transformaciones de símbolos). Esta suposición está a la base del así-llamado proyecto de la inteligencia artificial “fuerte”, y en particular, es parte de la justificación para el así-llamado *test de Turing*. El test de Turing es un test propuesto por Alan Turing (el mismo que desarrolló la idea de las máquinas de Turing) para evaluar si podía decirse si una máquina poseía inteligencia o no.¹²² Esquemáticamente, el test de Turing consiste en examinar si un evaluador podría ser incapaz de distinguir entre las respuestas de una máquina y una persona a distintos tipos de enunciados y preguntas, en el contexto de una conversación.¹²³

El experimento mental de Searle consiste en lo siguiente:

Pieza china Imaginen a un angloparlante nativo que no sabe nada de chino, encerrado en una pieza llana de cajas de símbolos chinos (una base de datos), junto a un libro de instrucciones para manipular los símbolos (el programa). Imaginen que hay gente que está fuera de la pieza que meten cadenas de símbolos chinos (la entrada) a la pieza, que en efecto son preguntas en chino, sin que la persona en la pieza sepa que son preguntas. Imaginen que, siguiendo las instrucciones dadas en el programa, esta persona es capaz de emitir cadenas de símbolos chinos (la salida) al exterior de la pieza, que en efecto son respuestas correctas a las preguntas. El programa le permite a la persona pasar un test del tipo de Turing sobre la comprensión del chino, sin que en realidad la persona entienda una sola palabra de chino.¹²⁴

La aplicación al caso del saber-cómo es más o menos directa: saber chino es una forma de saber-cómo; implica, al menos en cierto sentido, saber cómo responder a preguntas formuladas en ese lenguaje. En general, podría haber una pieza similar para cualquier tarea posible, donde un sujeto que no entiende lo que está haciendo no obstante es capaz de seguir instrucciones y completar tareas exitosamente con cierta regularidad. El argumento sería

¹²²En realidad, Turing presentó el test como una alternativa a tener que dar una definición de la inteligencia. En vez de especificar las condiciones según las cuales algo es inteligente, Turing propuso un criterio implementable para determinar si algo es inteligente o no.

¹²³Hasta hace poco, este test era considerado difícil para las máquinas. Con el desarrollo de las LLMs como ChatGPT, la capacidad de los sistemas computacionales para mantener conversaciones con personas parece haber avanzado lo suficiente como para algunos investigadores han propuesto que es necesario desarrollar distintos tests para la inteligencia artificial. Cf. Johnson-Laird & Ragni (2023) y Savage (2024). Véase también Chollet (2019).

¹²⁴Adaptado de Searle (1999).

que un sistema capaz de hacer eso, no por ello sería capaz de ser atribuible con saber-cómo.

Es importante notar que el argumento asume que la tesis de la Inflexibilidad no es relevante; Searle acepta que el programa podría contener instrucciones para responder cualquier pregunta en chino, de modo que la flexibilidad del sistema no está en cuestión.¹²⁵ La estructura del argumento, no obstante, es la misma: la inteligencia requiere de la satisfacción de cierta condición, que las máquinas intuitivamente no satisfacen. Por lo tanto, las máquinas no pueden ser inteligentes, o tener saber-cómo.¹²⁶

Hay varias respuestas posibles al argumento de Searle, pero dos de ellas tienen interés particular para nosotros.

Según la así-llamada *respuesta de sistemas*, el problema con el experimento mental de Searle es que si bien no es plausible que el sujeto en la pieza entienda chino, habría que decir que el sistema completo de la pieza sí entiende chino. La falacia sería decir que para que un sistema posea saber-cómo, es necesario que una parte específica del sistema debe tener saber-cómo.¹²⁷ La contrarespuesta de Searle a este argumento es proponer una variación del experimento: podría haber un sujeto que “internalizara” las operaciones de la pieza china, memorizando el programa y ejecutándolo tal como lo haría el sistema de la pieza, pero incluso en este caso sería incorrecto decir que el sujeto entiende chino.¹²⁸

Según la *respuesta del robot*, el problema del experimento mental de Searle es que intelectualiza demasiado al entendimiento. Un sistema como el que describe Searle no es, según quienes defienden esta respuesta, un modelo realista de la manera en que un agente puede actuar inteligentemente. Para ello, es necesario entender a los agentes como sujetos integrados de manera causal con el mundo con el que interactúan, de modo que el sujeto en la pieza está demasiado desconectado del mundo como para poder tener entendimiento. Es importante notar que esta respuesta concede a Searle que el sujeto en el experimento mental no posee entendimiento. No obstante esto, la respuesta dice que eso no muestra que no pueda haber inteligencia artificial; lo que muestra es que para que pueda haberla, es necesario diseñar sistemas que estén acoplados de maneras sustantivas al mundo con el que interactúan. ¿Es esto un requisito para tener saber-cómo? Searle dice que

¹²⁵ Asimismo, las instrucciones del programa podrían implementar un algoritmo que haría que las respuestas en chino fuesen “creativas”.

¹²⁶ Para mayor discusión acerca de la forma del argumento, véase Damper (2006).

¹²⁷ Recuerden los argumentos de Ryle contra la idea de que actuar inteligentemente requiere de la realización de un acto inteligente previo.

¹²⁸ Algunos han criticado esta respuesta de Searle porque creen que es dudoso que alguien pueda internalizar la operación de la pieza sin llegar a entender chino.

no. En efecto, Searle sugiere que la incorporación de maneras de acoplar al sujeto con su entorno es irrelevantes, porque el sujeto en la pieza de todas maneras carecería de comprensión. Ahora bien, Searle mismo cree que los agentes artificiales son posibles; su problema es con la idea de que son posibles de las maneras que hemos descrito hasta ahora.¹²⁹



¿Qué otros argumentos se les ocurren contra el argumento de Searle?
¿Qué respuestas creen que podría dar Searle?

Otro argumento en contra de la posibilidad de la inteligencia artificial que puede aplicarse al caso del saber-cómo es el así llamado argumento de la *informalidad de la inteligencia*. Este argumento está asociado al trabajo del filósofo Hubert Dreyfus (especialmente su libro *What Computers Can't Do*, 1972), pero fue esbozado primero por Turing (1950).¹³⁰ La idea central del argumento es que la posibilidad de la inteligencia artificial requiere que exista cierta unidad formal de la estructura de normas a las que hay que ser sensible para actuar inteligentemente, pero que no hay tal cosa, de modo que la inteligencia artificial no es posible.

En efecto, el argumento de Dreyfus es que el desarrollo de la inteligencia no consiste solamente en la adquisición de un conjunto de reglas, sino que precisamente consiste en la adquisición de habilidades que idealmente son ejecutadas de manera automática. Según el modelo que propone, la diferencia entre el experto y el novicio es precisamente que mientras el novicio necesita a menudo apelar a la consideración explícita de reglas para el reconocimiento de las situaciones en las que está, la evaluación de las posibles acciones que puede tomar, y la ejecución de esas acciones, los expertos reconocen las situaciones en las que están y realizan acciones de una manera que no requiere de pensamiento explícito:

Parece que un novicio hace inferencias usando reglas y hechos del mismo modo que lo haría un computador programado heurísticamente, pero que con talento y suficiente experiencia, el aprendiz se vuelve un experto que ve intuitivamente qué hacer sin aplicar reglas. Por supuesto, una descripción del comportamiento habilitado nunca puede ser tomado como evidencia conclusiva acerca de lo que sucede en la mente o el cerebro. Siempre es posible que lo que sucede sea algún proceso inconsciente que usa más reglas,

¹²⁹Searle (1984) propone una alternativa, que consiste en pensar que la intencionalidad es una propiedad no-formal de ciertos sistemas biológicos.

¹³⁰Dreyfus (2014) reúne la mayoría de los trabajos de Dreyfus sobre la naturaleza de las competencias inteligentes.

y reglas más sofisticadas. Sin embargo, nuestra descripción de la adquisición de habilidades va en contra del prejuicio tradicional de que la experticia requiere de que se hagan inferencias.

(Dreyfus & Dreyfus, 1985)

Puesto de otra manera, el argumento de Dreyfus es que si el proyecto de la inteligencia artificial concibe el comportamiento inteligente de una manera sobre-intelectualizada, no puede funcionar. Asume, por tanto, la diferencia entre estar meramente informado y saber-cómo, y afirma que si bien los sistemas computacionales pueden estar informados en este sentido, e incluso actuar en base a la información de la que disponen, no pueden tener saber-cómo en el mismo sentido del experto.¹³¹ Para ello es necesario que tengan la capacidad de *ver* relaciones entre la situación en la que están y situaciones pasadas.

Si bien parte de la crítica de Dreyfus al modelo clásico de la inteligencia artificial ha sido vindicado con el tiempo, el desarrollo reciente de estas tecnologías hace dudar del alcance del argumento. En trabajos posteriores, Dreyfus sugiere que la manera de avanzar con el problema de la inteligencia artificial y, por tanto del problema del saber-cómo artificial, es abandonar el cognitivismo y adoptar modelos inspirados en la fenomenología, en particular en el trabajo de Maurice Merleau-Ponty y Martin Heidegger.¹³²

Noë (2023) presenta un argumento interesante.¹³³ Según Noë, la respuesta a la pregunta de si las máquinas pueden pensar es negativa, porque las máquinas simplemente no *hacen* nada. Presumiblemente, el argumento aplica también a la posibilidad del saber-cómo artificial. El criterio de Noë es distinto al de los otros autores que hemos visto. Según Noë, lo que es característico de la agencia es su reflexividad, en un sentido específico. Los seres humanos actúan porque se ven enfrentados a cosas que requieren oposición o resistencia. Sin embargo, las máquinas no tienen interés en resolver problemas o enfrentarse a la realidad de ninguna manera. Parafraseando a John Haugeland (1979) usando un chilenismo, el problema con la inteligencia artificial es que los computadores no están ni ahí.¹³⁴ Noë sugiere que computadores que pudiesen hacer esto, sí podrían hacer cosas; pero al hacerlo, dejarían de ser computadores: serían nuestros equivalentes.¹³⁵

¹³¹Cf. Dreyfus & Dreyfus (1986).

¹³²Cf. Dreyfus (2004) y Dreyfus (2007).

¹³³Véase también Noë (2024).

¹³⁴Haugeland dijo: “the trouble with artificial intelligence is that computers don't give a damn.”

¹³⁵Noë sugiere además que hay un sentido en que *nuestra* inteligencia es artificial, porque depende de nuestra inmersión en un entramado de prácticas que no son de nuestra propia creación, pero que permiten que podamos actuar reflexivamente.

6.4.2. El caso a favor

El caso a favor de la posibilidad de la inteligencia artificial y, por tanto, de la posibilidad de que agentes artificiales posean saber-cómo, parte de las dificultades que tienen los argumentos en contra de esa posibilidad. No poder mostrar que algo es imposible da cierto soporte a la idea de que es posible. Sin embargo, para sostener esa posibilidad es necesario ofrecer más que este argumento esquemático. Esto es importante porque, en ausencia de argumentos definitivos a favor o en contra de la posibilidad de la inteligencia artificial, es racional suspender el juicio, o incluso dudar si la pregunta tiene sentido.

Podemos identificar, a grandes rasgos, dos estrategias para defender la posibilidad del saber-cómo artificial. La primera estrategia opera desde arriba hacia abajo (*top-down*), y consiste en derivar esta posibilidad de principios más generales. La segunda opera desde abajo hacia arriba (*bottom-up*), y consiste en derivar esta posibilidad de evidencia inductiva.

Los argumentos *top-down* acerca de la posibilidad de la inteligencia y el saber-cómo artificiales usualmente parten de la premisa de que la inteligencia es un fenómeno natural, y que como tal, puede ser explicado de manera naturalista. El compromiso con el naturalismo es, en este caso, una cuestión metafísica; la idea (o al menos una versión de la idea) es que la esfera de lo natural está cerrada bajo ciertas condiciones, que implica que todos los fenómenos naturales pueden ser explicados en los mismos términos, o que al menos existe la posibilidad de explicar distintos tipos de fenómenos naturales en los mismos términos. Esto tiene un componente retrodictivo y otro predictivo: así como podemos apelar al comportamiento de ciertas cosas dentro de la esfera natural para explicar el comportamiento de otras cosas dentro de la esfera natural, también podemos predecir el comportamiento de ciertas cosas dentro de la esfera natural en términos de otras cosas dentro de esa esfera. Lo crucial es la analogía. Por ejemplo, es claro que la inteligencia humana tiene, como uno de sus aspectos, una dimensión de procesamiento de información, y que podemos construir artefactos que procesen información. En principio, entonces, podría extenderse la capacidad de los artefactos de procesamiento de información de modo que alcancen el nivel de los mecanismos de procesamiento de información que exhiben los seres humanos. Si además hacemos la suposición de que la inteligencia puede explicarse en términos de ciertas formas de procesamiento de información, tenemos un argumento para pensar que la inteligencia artificial es posible.

En efecto, podríamos extender la analogía y decir que, dado que es posible que la inteligencia aparezca como resultado de procesos naturales (por

ejemplo, como resultado de la evolución biológica), y dado que es posible recrear esos procesos naturales, es posible que la inteligencia aparezca como resultado de recrear esos procesos naturales.¹³⁶ Este es el pilar fundamental del campo emergente de la *vida artificial*: en principio, los procesos biológicos (incluida la inteligencia) pueden ser replicados o sintetizados. Por supuesto, esto solo eleva la pregunta acerca de la posibilidad de la inteligencia y el saber-cómo artificial a un nivel más alto: ¿qué razones tenemos para tener confianza en la hipótesis de que los procesos biológicos son simulables o sintetizables (y sobre todo, simulables o sintetizables de modo que pueda emerger la inteligencia como resultado)?

¿Cree que este tipo de argumento es convincente? ¿Puede imaginar otro argumento *top-down* acerca de la posibilidad del saber cómo artificial, y qué desafíos cree que podría haber para defenderlo?



La otra estrategia, *bottom-up*, consiste en apuntar a los avances de la tecnología en el campo de la inteligencia artificial y proyectar la posibilidad de que ciertos agentes artificiales lleguen a poseer saber-cómo. Por ejemplo, es notable que los LLMs contemporáneos son regularmente capaces de dar respuestas a preguntas acerca de cómo hacer algo, que es parte de la evidencia de la que nos servimos para atribuir saber-cómo a las personas. Por supuesto, esta evidencia no es más decisiva en el caso de los agentes artificiales que en el caso de las personas—lo que es decir, no es enteramente decisiva. En el caso ordinario, en que buscamos saber si alguien sabe cómo hacer algo o no, a menudo tratamos de testear no solamente que estén informados, sino que además su información sea correcta, y que sean capaces ellos mismos de realizar aquello las tareas en cuestión. Si un agente artificial pasara sistemáticamente los tests a los que sometemos a las personas regularmente, no habría en principio problema con decir que es permisible decir que tienen saber-cómo.¹³⁷

En su libro *Knowledge and the State of Nature* (1990), Edward Craig argumenta que la función del concepto de saber-cómo es la de poder

¹³⁶Dennett (2017) esboza otra manera de conectar la posibilidad de la inteligencia artificial y la evolución.

¹³⁷Un problema con esta línea argumental es que no considera la posibilidad de falsificar el saber-cómo (hacer como si uno tiene saber-cómo que realmente no tiene). Quizás sea posible diseñar agentes artificiales que sin tener saber-cómo puedan falsificarlo (recuerden, eso sí, que la apuesta del test de Turing es que la capacidad de simular ciertas clases de comportamiento es equivalente a la posesión de la capacidad de tener esos comportamientos). Cf. Carter & Navarro (2024).

identificar personas que puedan informarnos acerca de cómo hacer ciertas cosas, y quizás, para identificar a personas que tengan ciertas capacidades específicas.¹³⁸ Si agentes artificiales fueran capaces de hacer esto, tendríamos que decir que al menos satisfacen el concepto original de saber-cómo. Pero quizás sea mejor decir que están a medio camino entre poseer información en el sentido que un libro posee información, y la manera en que una persona es capaz de usar esa información para toda clase de propósitos. ¿Qué nos fuerza a decir que saben cómo hacer algo, en vez de simplemente decir que son una fuente dinámica de información? Y si poseen un rango más amplio de capacidades, ¿qué nos fuerza a decir que saben cómo hacer algo en vez de decir que tienen ciertas capacidades relativas al asunto?



¿No les parece arbitrario dejar la cuestión en estos términos?



Hemos visto argumentos en contra y a favor de la posibilidad del saber-cómo artificial. El debate está enteramente abierto. Mucho depende de cómo concibamos al saber-cómo y la naturaleza de la mente, y sobre esto queda mucho por investigar aún.

Lecturas recomendadas

En este capítulo no toco el punto, pero las discusiones en ciencia cognitiva ofrecen una línea de ataque distinta en los debates sobre la naturaleza del saber-cómo. Por ejemplo, casos de sujetos con amnesia que mantienen ciertas competencias motrices parecen sugerir alguna forma de anti-intelectualismo. Sin embargo, Stanley & Krakauer (2013) presentan un argumento a favor del intelectualismo basado en esa misma evidencia. Véase Schwartz & Drayson (2019) para más discusión.

Hay una vasta literatura sobre la representación mental. Dos libros recientes importantes son *Representation in Cognitive Science* (2018) de Nicholas Shea, y *Representation Reconsidered* (2007), de William Ramsey.

¹³⁸ Craig observa que su hipótesis general, de que el concepto de conocimiento tiene la función de proveer una manera de identificar informantes, es problemático en el caso del saber cómo: “Cuando nos preguntamos si la señora sabe cómo llegar a la Alcaldía, es cierto, casi siempre lo que nos preguntamos es si podrá darnos información acerca de cómo llegar a la Alcaldía. Pero cuando nos atormenta si el niño “sabe cómo llegar a casa” nos preocupa si es si puede volver a casa, no si puede dirigirnos allí eficientemente; claramente puede ser capaz de hacer lo primero sin tener idea de cómo hacer lo segundo” (p. 150).

Vale la pena leer el paper original de Turing sobre la posibilidad de la inteligencia artificial (1950), donde presentó su famoso *test de la imitación*, y donde responde a una serie de argumentos en contra de la posibilidad de inteligencias artificiales.

Una buena introducción a la disciplina de la inteligencia artificial es el libro *Artificial Intelligence: the Basics* (2012) de Kevin Warwick. Para una visión más completa de la disciplina, a un nivel más técnico, el texto estándar es *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (4a ed. 2021), de Peter Norvig y Stuart Russell. Un texto similar que es accesible en su totalidad en línea es *Artificial Intelligence: Foundations of Computational Agents* (2023), de David Poole y Alan Mackworth (<https://artint.info/>).

Una pregunta abierta respecto al rol de la inteligencia artificial como posible poseedor de saber-cómo o como informante es si puede ser un buen maestro. Malfatti (2025) examina el problema.

7. Usando el mundo

En este capítulo vamos a partir de la observación de que el saber cómo es crucial para explicar las maneras en que usamos herramientas en el mundo físico. ¿Qué tiene de misterioso eso? Algunos filósofos han propuesto que el acoplamiento que tenemos con el mundo mediante las herramientas que usamos es metafísicamente significativo, y han propuesto que para explicar el uso de herramientas tenemos que cambiar nuestra comprensión de la naturaleza de la mente; tendríamos, según esta idea, que dejar de pensar que el sitio del saber cómo termina en los límites de nuestro cuerpo, sino que se extiende al entorno mediante las herramientas que usamos. Esto se ha llamado la *hipótesis de la mente extendida*. ¿Qué consecuencias tiene esta hipótesis para nuestra comprensión del saber cómo? ¿Cómo debemos evaluarla?

7.1. Internalismo y externalismo

En la concepción tradicional de la mente, esta es una propiedad de la *persona*, concebida esta como o bien un compuesto de un cuerpo y una mente (lo que podríamos llamar *Cartesianismo*), o bien como el cuerpo de un organismo viviente. En ambos casos, los procesos mentales están asociados a procesos que ocurren dentro de los confines del cuerpo, sin participación del entorno. Las teorías clásicas de la mente están comprometidas con la siguiente tesis acerca de la naturaleza de la mente:

Constitución La mente depende para su constitución solo de hechos intracraniales.

Esta asunción a veces va acompañada de otra, que es que el estatus de los estados epistémicos depende solamente de los hechos que son accesibles a

los sujetos y del hecho de que sean accesibles. Esta posición es usualmente llamada *internalismo* (en particular, “internalismo de acceso”). Considere el siguiente caso:

Cerebro en una batea El señor Anderson vive su vida normalmente; cada mañana tras tomar desayuno, riega las plantas en su jardín, lee un poco, imagina qué podría hacer el fin de semana (los fines de semana piensa en lo que va a hacer en el trabajo), etc. Su experiencia es coherente y rica. Sin embargo, el señor Anderson es en realidad un cerebro en una batea, conectado a un sistema que artificialmente estimula su sistema nervioso de modo que tenga la experiencia que cree tener; en efecto, el contenido de sus pensamientos es idéntico al que tendría una persona (el señor Smith) que no es un cerebro en una batea que llevase una vida paralela a la que el señor Anderson cree llevar.

El señor Anderson tiene experiencias, opiniones y cree tener justificación para creer lo que cree. De hecho, puede autoadscribirse conocimiento, y no tiene nunca la oportunidad de cuestionarlo. Plausiblemente, también cree saber cómo hacer varias cosas. ¿Deberíamos decir que tiene justificación, conocimiento y saber-cómo? La respuesta a esta pregunta no parece ser uniforme; si bien es plausible que el señor Anderson tenga razones para creer lo que cree, estas razones no son suficientes para decir que tiene conocimiento, porque sus creencias no están conectadas de la manera apropiada a los hechos (cuando cree que riega sus plantas, no hay plantas que esté regando). Sin embargo, si aceptamos esto tenemos que enfrentarnos con otro problema: el señor Anderson no puede darse cuenta de que es un cerebro en una batea y, por lo tanto, todas sus creencias (o al menos una parte importante de ellas) quedan socavadas. Pero si es así, podríamos requerir que, para que las creencias de un sujeto puedan constituir conocimiento, el sujeto debe saber que no es un cerebro en una batea. Sin embargo, no parece haber una manera de saber esto. ¿Sabemos que no somos cerebros en una batea? Si no lo sabemos, ¿cómo podemos estar seguros de nada?

Independientemente de este problema epistemológico, también podemos preguntarnos si el señor Anderson y el señor Smith tienen el mismo contenido mental o no. El internalista debería decir que el contenido mental de Anderson y Smith es el mismo en tanto que son duplicados internos (es decir, en términos de las propiedades que tienen independientemente del entorno). Si fuera así, es plausible pensar que el significado del contenido de sus estados mentales (asumiendo que tiene hablar del contenido de estados mentales) debería ser el mismo. Putnam (1975) ataca esta idea con otro experimento mental famoso:

Tierra gemela Imaginen un planeta que es un duplicado de la Tierra en casi todos los aspectos, salvo que en este planeta no hay agua, sino una sustancia de una composición química distinta (XXX), pero que tiene todas las propiedades sensibles del agua (nosotros podríamos llamarle “gagua”, pero los habitantes de la Tierra gemela simplemente le llaman “agua”, al igual que nosotros). En esta Tierra Gemela aún no se descubre la composición química de esta sustancia. Supongan que alguien en la Tierra Gemela piense que el agua moja. El contenido de sus pensamientos, en el sentido internalista, sería el mismo que el que una persona que vive en nuestro planeta podría haber tenido antes de que se descubriera la composición química del agua. Según el internalismo, la persona en la Tierra Gemela y la persona en la Tierra significan lo mismo al pensar que “el agua moja”. Sin embargo, pareciera que esto no es el caso: mientras que la persona en la Tierra tiene un pensamiento que se refiere a la sustancia compuesta por H_2O , la persona en la Tierra gemela tiene un pensamiento que se refiere a la sustancia XXX.

El experimento mental parece mostrar que al menos ciertos aspectos del contenido de los estados mentales depende de algo que va más allá de las propiedades internas de los sujetos. Este caso motiva una posición *externalista* sobre el contenido de los estados mentales.

El debate entre posiciones internalistas y externalistas se replica en el caso del conocimiento. Como vimos en el capítulo 3, una de las maneras en que ha respondido al problema de Gettier es requerir cierta conexión modalmente estable entre las creencias y los hechos. Distintas respuestas a este problema pueden requerir o no que el sujeto del conocimiento tenga acceso o no a lo que soporta la confiabilidad de sus creencias. En ciertas teorías externalistas del conocimiento resulta que la confiabilidad de las maneras en que los sujetos llegan a tener conocimiento podrían no ser accesibles a los sujetos mismos, sin que esto prevenga que tengan conocimiento. Por ejemplo, supongan que adoptamos una teoría según la cual lo que se requiere para que alguien tenga conocimiento es que haya una relación causal apropiada entre los hechos y las creencias de los sujetos. Miramos el paisaje y vemos lo que creemos que es la fachada de un granero, y formamos la creencia de que hay un granero en el campo que vemos. En el caso “bueno”, lo que vimos era un granero, y se estableció una relación causal entre el hecho de que hubiese un granero en las condiciones adecuadas y nuestra creencia. En el caso “malo”, lo que vemos solamente parece ser un granero y nuestra creencia es falsa (los hechos no causan, por lo tanto, que formemos la creencia correcta). En casos del tipo de Gettier, si bien formamos una creencia verdadera, no hay una conexión causal correcta entre los hechos y

nuestra creencia. Nuestra creencia es verdadera, pero lo que la hace correcta no tiene un vínculo causal con nuestra creencia. En principio, el modelo parece resolver el problema de Gettier, pero da pie a casos problemáticos. Por ejemplo:

Norman el clarividente En condiciones ordinarias, Norman posee el poder de la clarividencia de manera confiable: es regularmente capaz de formar juicios correctos acerca de una serie de temas. Sin embargo, Norman no tiene razones para creer ni descreer que en general la clarividencia es posible o si él tiene esta capacidad. Un día, su sentido de clarividencia hace que forme el juicio de que el presidente está en Nueva York.¹³⁹

¿Sabe Norman que el presidente está en Nueva York? Alguien que defienda la teoría externalista del conocimiento que acabamos de esbozar debería decir que sí. Sin embargo, Bonjour (1980) supone que nuestra intuición es que Norman no tiene conocimiento, porque no tiene razones para creer lo que cree.

¿Cómo creen que podría responder el externalista al desafío de casos como este?



Un problema con este tipo de respuesta a casos como el de Norman es que la adopción de criterios internalistas para el conocimiento parece imponer un estándar demasiado alto para los casos del conocimiento. Si tener razones accesibles para creer algo es necesario para tener conocimiento, ciertas clases de potenciales sujetos epistémicos no podrían tener conocimiento, porque no poseen la habilidad de reconocer las razones de sus creencias. No es plausible, por ejemplo, que alguien no pueda tener conocimiento solamente porque es epistemológicamente naive (es decir, porque no posee el concepto de una razón para creer algo o una manera de emplearlo adecuadamente). Tampoco es plausible decir que los niños no tienen conocimiento, aunque normalmente tampoco diríamos que tienen acceso a las razones que dan soporte a sus creencias. El internalista podría responder que estos casos pueden describirse de alguna manera que sea aceptable desde la perspectiva internalista (por ejemplo, podría decir que no es necesario que el sujeto tenga la capacidad de articular razones para sus creencias para que tenga razones para sus creencias, y sugerir que estas clases de sujetos solamente

¹³⁹El ejemplo está tomado de Bonjour (1980).

carecen de lo primero), pero el debate sigue en pie.¹⁴⁰

¿Qué pasa en el caso del saber-cómo? Como vimos en la sección 5.6, hay quienes defienden la idea de que el saber-cómo debe estar bajo el control del sujeto en un sentido más o menos fuerte. La clase de casos que motivan a Carter (2022) a introducir un elemento de autonomía a las condiciones necesarias para que alguien posea saber-cómo responden a consideraciones internalistas. Al igual que en el caso del conocimiento, esto impone un estándar acerca de qué cuenta como saber-cómo que es relativamente alto, lo que lo abre a objeciones similares a las que tiene que responder el internalismo acerca del conocimiento.



¿Según el modelo de Carter, podrían tener saber-cómo los niños?

Un caso interesante que a menudo se emplea para atacar al internalismo es el siguiente:

Sexadora de pollos Eli es una sexadora de pollos: su trabajo consiste en distinguir entre los pollos machos y las hembras, y separarlos (en las granjas industriales de pollos, se deja a las hembras para que pongan huevos, mientras que se descarta a los machos porque no tienen un uso). Eli es acertada y eficiente en su trabajo, pero no podría decir sobre qué base discrimina entre pollos hembras y machos.¹⁴¹

Una manera de describir el caso es que si bien Eli no puede dar razones para sus juicios, no obstante sabe qué pollos son hembras y cuáles son machos.¹⁴² Lo que debería interesarnos es la pregunta de si Eli *sabe cómo* distinguir entre pollos machos y hembras. Ciertamente, tiene la habilidad de hacerlo, y esta habilidad es confiable, pero la manera en que funciona su habilidad y lo que la hace confiable son cuestiones opacas para ella. En efecto, hay cierto sentido en que debemos decir que Eli no sabe cómo hace lo que hace.

Considerando casos como estos, uno podría querer distinguir entre el saber-cómo “genuino” y la mera posesión de ciertas capacidades confia-

¹⁴⁰Otro caso interesante es el caso de la posibilidad de conocimiento animal (no-humano). Cf. Kornblith (1999), Kornblith (2002).

¹⁴¹Cf. Horsey (2002)

¹⁴²Si esta fuera la descripción correcta del caso, sería una mala noticia para los internalistas, aunque por supuesto ellos tienen algunas maneras de responder al problema. Cf., por ejemplo, Brandom (1998): allí se sugiere que Eli debería llegar a formar la creencia de que es una discriminadora confiable, y esto le daría razones para creer lo que cree.

bles.¹⁴³ Carter & Poston (2018) distinguen entre saber cómo hacer algo y meramente tener cierto “don” (*knack*):

Un novato en el golf—digamos, alguien que solo ha jugado una vez—puede descubrir que tiene un don (*knack*) para sacar la bola de las trampas de arena. Ese talento es una habilidad que no está integrada en la perspectiva del sujeto. El “golfista talentoso” no sabe cómo logra golpear la bola de modo que escape de la trampa de arena, aunque se da cuenta de que puede hacer esto de manera regular. No es una habilidad (*skill*), sino tan solo un don.

Una persona con un don de este tipo no sabe lo que hace para llegar a un fin. El golfista novato no sabe cómo sus acciones contribuyen a que alcance sus objetivos. Los dones son distintos de la suerte porque un talento es confiable mientras que la suerte no lo es. Una persona que saca una bola de una trampa de arena no podrá repetir la proeza exitosamente. (p. 196)

La pregunta que queda abierta es si no puede haber una manera en que el externalista pueda distinguir entre saber cómo hacer algo y otros tipos de capacidades confiables.

¿Qué diría Ryle del caso del golfista novato? ¿De qué manera cree que podría un externalista hacer la distinción esbozada entre tener un don y saber cómo hacer algo?



7.2. La hipótesis de la mente extendida

Si ciertas propiedades mentales y epistémicas pueden estar fundadas en algo más que las propiedades internas de los sujetos, ¿por qué no pensar que la mente misma está constituida por partes del entorno? Esto nos lleva a considerar una forma distinta de externalismo, el *externalismo de vehículo*. De acuerdo al externalismo de vehículo, la mente puede estar *constituida* por componentes externos al cerebro o incluso el cuerpo.

La idea fue popularizada por Clark & Chalmers (1998), quienes la pre-

¹⁴³ Esto no significa que debamos aceptar una forma de intelectualismo sobre el saber cómo: basta con que haya una diferencia entre distintos tipos de disposiciones a actuar de cierta manera (por ejemplo, disposiciones que hagan uso de razones y disposiciones que sean ciegas respecto a razones).

sentaron como una forma más defendible de externalismo.¹⁴⁴ Un problema que estos autores identifican con el externalismo de contenido es que pareciera que en los casos que motivan la posición la dependencia de las propiedades mentales en factores externos no tiene consecuencias conductuales. La diferencia entre mi contraparte en la Tierra Gemela y yo radica en la referencia de nuestros pensamientos, no en nuestra conducta—por definición. Sin embargo, la manera en que nuestros cuerpos están acoplados con el ambiente no se limita a esto. El entorno a menudo nos *permite* o *habilita* a actuar de ciertas maneras, y en otros casos podemos decir que interactuamos con él de modo que *hacemos* posible actuar de otras maneras (es decir, no solamente respondemos a las oportunidades que nos ofrece el entorno, sino que lo utilizamos para crear nuevas oportunidades). Esto no queda bien representado por el internalismo del contenido. Según Clark y Chalmers, es necesario ir más allá. Ya que en su modelo el entorno juega un rol activo en los procesos mentales de los sujetos, Clark y Chalmers llaman a su propuesta *externalismo activo*.

Para entender la hipótesis es necesario clarificar un poco qué quieren decir sus defensores por “constitución”, distinguiendo esto de otros conceptos con los que podría confundirse. La tesis de que la mente está constituida por aspectos de ciertos organismos y su entorno debe distinguirse, por ejemplo de la tesis de que la mente es causada o está en una relación causal con aspectos de estos organismos y su entorno. La segunda tesis es compatible con el internalismo (en efecto, es necesario que el internalismo acepte este si quiere ser compatible con alguna forma de realismo acerca del entorno, entendiendo por “realismo acerca del entorno” la tesis de que el entorno existe independientemente), mientras que la primera no lo es. Una manera de distinguir entre relaciones causales y constitutivas es categorizarlas de acuerdo a las relaciones temporales que tienen. Una causa usualmente precede a lo causado; un constituyente, por otro lado, usualmente es contemporáneo a lo constituido porque perdura en tanto que lo constituido perdura.¹⁴⁵ Las acciones de un constructor son la causa de que mis muros tengan ciertas propiedades, pero no perduran junto con el muro. Por otra parte, los ladrillos de los que está hecho, que son constituyentes del muro perduran con el muro. Clark y Chalmers apuntan a este tipo de condición cuando dicen

¹⁴⁴Varios autores habían defendido posiciones similares; por ejemplo, Varela et al. (1991), Wilson (1994), McClamrock (1995), Haugeland (1995). Véanse también Millikan (1995), Dennett (1998), Clark (2001), Clark (2008), Rowlands (2008) y Menary (2010).

¹⁴⁵Ser contemporáneos no es suficiente porque dependiendo de cómo se defina la relación de causa y efecto, las causas de un efecto podrían ser contemporáneas a los efectos. La estimulación de nuestros sentidos puede ser contemporánea a nuestras creencias empíricas, y al mismo tiempo ser causa de esas creencias, por ejemplo.

que el internalismo de contenido no va suficientemente lejos, porque en ese caso, la dependencia de las propiedades mentales en el entorno podría ser meramente causal, mientras que en la hipótesis que ellos defienden, la idea es que el entorno contribuye a la cognición de manera presente; según ellos, procesos localizados en el entorno del organismo pueden ser parte de los procesos cognitivos o mentales de los que ese organismo es parte.

Por supuesto, en el caso mental hay que tener cuidado al identificar los *relata* de la relación de constitución. Cuando se dice que algo en el entorno de un organismo puede ser parte de su mente, podríamos querer decir varias cosas distintas. Una versión de la idea es que los *procesos* mentales pueden estar constituidos por partes del entorno; cuando esos procesos mentales son cognitivos, en este caso se habla de la *tesis de cognición extendida*. Otra versión es que los *estados* mentales pueden estar constituidos por partes del entorno; en este caso se habla de la *tesis de la mente extendida* propiamente hablando. La distinción es borrosa, porque podría argumentarse que hay casos en los que el que un objeto esté en un estado consista exactamente en el hecho de que pase por cierto proceso. Clark y Chalmers, por ejemplo, no enfatizan este punto porque creen que los estados que discuten (en particular, la creencia) son dinámicos y están asociados a ciertos procesos mentales, de modo que la distinción es innecesaria. Otros autores son más escrupulosos al distinguir estas tesis. Volveremos a este punto en breve.

En realidad, los defensores de las hipótesis de la mente extendida a menudo defienden algo más fuerte, a saber, que el hecho de que los estados y procesos mentales/cognitivos estén constituidos por estados y/o procesos ambientales es particularmente importante o incluso crucial para la operación de la mente. Por ejemplo, Dennett (1998) dice:

Nuestros cerebros son un poco más grandes que los cerebros de nuestros parientes más cercanos (aunque no son más grandes que los cerebros de algunos delfines y de las ballenas), pero ciertamente esto no es la fuente de nuestra mayor inteligencia. Lo que quiero sugerir es que su fuente primaria es nuestro hábito de descargar (*offloading*) tantas tareas cognitivas como sea posible en el ambiente mismo—extruyendo nuestras mentes (esto es, nuestros proyectos y actividades mentales) al mundo circundante, donde un número de dispositivos periféricos que hemos construido pueden guardar, procesar y re-representar lo que significamos, afinando, mejorando y protegiendo los procesos de transformación en los que consiste nuestro pensamiento. Esta práctica de descargar nos libera de las limitaciones de nuestros cerebros animales. (pp. 134–135)

Del mismo modo, Clark & Chalmers sugieren que el externalismo activo provee de explicaciones más naturales para diversos tipos de acciones, e insisten que adoptar un marco externalista no es una cuestión meramente terminológica. Su preocupación se debe a que aceptan una forma de *funcionalismo* (la teoría según la cual los estados mentales deben caracterizarse en términos de su perfil funcional que es realizable de distintas maneras) que los obliga a admitir que es al menos posible que todos los procesos y estados mentales/cognitivos que pueden involucrar partes del entorno se instancien sin involucrar partes del entorno. Así, ellos reconocen la necesidad de mostrar que la hipótesis de la mente extendida ofrece mejores explicaciones de casos reales (y no meramente posibles). Como ejemplos de procesos que parecen requerir de la interacción con partes del entorno que cumplen un rol constitutivo en esos procesos, Clark y Chalmers enumeran el uso de lápiz y papel para realizar multiplicaciones, el uso de piezas con letras en el juego del Scrabble para recordar palabras, el uso de instrumentos náuticos, y “en general, la parafernalia del lenguaje, los libros, los diagramas y la cultura”. ¡No es poco!

Adams & Aizawa (2001) objetan precisamente que si bien la cognición extracranial podría ser metafísicamente o nomológicamente posible, sus defensores no han mostrado que existe en el mundo real. En vistas a listas como la que da Clark y Chalmers, esto parece implausible, pero la objeción no es que ciertos elementos extracraniales no puedan tener algún rol en la cognición, sino que no hay manera de distinguir casos como esos de otros en que interactuamos con el entorno sin que eso haga que las partes del entorno con las que interactuamos constituyan procesos cognitivos (cuando un futbolista patea una pelota, ¿constituye la pelota parte de sus procesos mentales?). Si no hay una manera de distinguir entre estos tipos distintos de caso, quizás tendríamos que decir que la hipótesis de la cognición extendida incurre en la falacia de confundir las relaciones causales con relaciones constitutivas.

La respuesta de Clark al problema es insistir que hay ciertas condiciones adicionales para que parte del entorno juegue un rol en los procesos y estados mentales. En el artículo de 1998, Clark y Chalmers enfatizan que es necesario que el acople entre el sujeto y el entorno sea confiable.¹⁴⁶

Clark & Chalmers describen un caso en que pareciera que una creencia está constituida al menos en parte por elementos del entorno de un sujeto, que ilustra estas condiciones. El caso es el siguiente:

¹⁴⁶Cf. Clark (2010).

Otto y su libreta Otto sufre de Alzheimer, y como muchos pacientes de esta enfermedad, depende de que haya información disponible en su entorno como ayuda para mantener la estructura de su vida. Otto lleva un cuadernillo consigo dondequiera que va. Cuando aprende algo nuevo, lo anota en el cuadernillo. Cuando necesita información, la busca. Para Otto, su libreta cumple el rol que usualmente juega la memoria biológica. Hoy, Otto se entera de que hay una exhibición en el Museo de Arte Moderno, y decide ir a verla. Consulta su libreta, que dice que el museo está en la calle 53, así que camina a la calle 53 y va al museo.¹⁴⁷

¿Cómo explicamos la acción de Otto? Clark y Chalmers proponen que deberíamos explicarla de la misma manera que describiríamos una acción similar ejecutada por una persona que no tiene Alzheimer y que no necesita usar un cuadernillo como una memoria externa: Otto fue a la calle 53 porque quería ir al museo y porque creía que el museo estaba en la calle 53. Otto posee la información de modo tal que su creencia no-ocurrente de que el museo está en la calle 53 está constituida en parte por la información disponible en su cuadernillo.

¿Comparten el juicio de Clark y Chalmers? Traten de variar el experimento mental, y vean si cambian sus opiniones (cf. Dennett (2014) sobre los experimentos mentales como “bombas de intuiciones”). ¿Qué pasaría si en vez de un cuadernillo, Otto hiciera búsquedas en Internet? ¿Qué pasa si en vez de un cuadernillo, Otto tuviera un asistente (avanzando un poco las discusiones que nos van a ocupar en el siguiente capítulo)? ¿Sería la memoria del asistente parte de la memoria de Otto?



Uno podría responder diciendo que Otto no tiene una creencia acerca de la ubicación del museo hasta que consulta el cuadernillo; pero, dicen Clark y Chalmers, esto sería implausible porque podemos imaginar a Otto comportándose de la misma manera que si tuviera la creencia, incluso antes de consultarlo. El uso del cuadernillo está bien integrado en la vida de Otto. Puede ser que la manera en que está integrado en su vida sea distinta a la usual, pero cuando llega el momento de hacer lo que tiene que hacer, puede contar con sus medios del mismo modo que otras personas sin las

¹⁴⁷Clark & Chalmers (1998, pp. 12–13)

dificultades de Otto pueden hacerlo. La idea subyacente a este argumento es un cierto principio de paridad:

Paridad Si, confrontados con una tarea, parte del mundo funciona como un proceso que, de realizarse en la cabeza, no dudaríamos en reconocer como parte de un proceso cognitivo, entonces esa parte del mundo es... parte del proceso cognitivo.¹⁴⁸

Es decir, tenemos que aplicar a la par los mismos criterios para decir si algo intracraneal y algo extracraneal constituye un proceso cognitivo; si el criterio se satisface en ambos casos, ambos casos son procesos cognitivos. El criterio que defienden Clark y Chalmers es funcional, como ya mencionamos.

¿Qué hace que el caso de Otto sea una instancia de acoplamiento organismo-entorno que sea genuinamente cognitivo, en vez de una instancia de acoplamiento organismo-entorno que no lo es? Clark y Chalmers sugieren cuatro criterios, todos los cuales se satisfacen en el caso de Otto:

- a) Las partes del entorno en cuestión deben tener una presencia constante en la vida del sujeto,
- b) La información presente en el entorno debe estar disponible sin dificultad,
- c) Al emplear esa información, el sujeto la acepta,
- d) La información ha sido aceptada en el pasado, y permanece disponible en el entorno porque se la había aceptado.

Estos criterios se ajustan al caso de la creencia y la memoria, pero en principio podría reconstruirse criterios similares o variaciones de estos para un rango más amplio de estados y procesos mentales/cognitivos.



Rupert (2004) propone, como alternativa a la hipótesis de la mente extendida, lo que llama *hipótesis de la mente incrustada (embedded)*. Según esta hipótesis, es cierto que la cognición y la mente en general está involucrada extensamente con lo que sucede en el entorno, pero esto no significa que el entorno constituya parte de la mente o cognición (véase apartado).

Parte del argumento negativo de Rupert contra la hipótesis de la mente extendida consiste en mostrar que los criterios de Clark y Chalmers son insuficientes para determinar que el acople entre el organismo y su entorno sea cognitivo. Para ilustrar el punto, considera

¹⁴⁸Clark (2008, p. 222).

el uso de directorios de teléfonos. La existencia de información sobre números telefónicos es una constante en nuestra sociedad (aunque esto es más marginal que cuando Rupert presentó el argumento), y es de fácil acceso. Además, es parte del empleo de tales directorios que se los acepte como autoritativos, y su existencia se explica porque se ha aceptado la información que contienen en el pasado. ¿Significa esto que tenemos creencias acerca de todos los números telefónicos disponibles en directorios telefónicos? (cf. Ludwig (2014) para ver un argumento similar) ¿Qué creen del argumento de Rupert?

La estrategia de Rupert (2004) es similar a la de ciertos intérpretes de Descartes, quienes discuten la naturaleza de ciertos estados mentales “mixtos”, como la imaginación, que parecen requerir la participación tanto de la *res cogitans* como de la *res extensa*. En la interpretación tradicional, estos son puramente modos de la *res cogitans*. De acuerdo a intérpretes “trialistas” (como Cottingham (1985)), estos son modos de la unión de la *res extensa* y la *res cogitans*, que es un *ens per se*. Para evitar esta interpretación, algunos autores (como Rozemond (1998)) han sugerido que debemos entender estos estados mentales como modos de la *res cogitans en tanto que está unida a la res cogitans*. La hipótesis de la mente incrustada recuerda a esta última opción.

7.3. Saber-cómo extendido

Dada la plausibilidad de algunas de las versiones de la idea de extensión mental, sería al menos interesante considerar si puede aplicarse al caso del saber-cómo. Si el saber-cómo está al menos correlacionado con ciertos estados o procesos mentales, ¿podrían estos estar constituidos por parte del entorno al sujeto?

Carter & Czarnecki (2016a) esbozan las posibilidades. Su estrategia general consiste en mostrar que las maneras en que el saber-cómo puede involucrar el entorno son distintas a las maneras en que el conocimiento proposicional puede hacerlo; es decir, sugieren que si hemos de aceptar ciertas maneras de explicar la posibilidad de saber cómo extendido, tenemos

que adoptar alguna forma de anti-intelectualismo.¹⁴⁹

Para evaluar la situación respecto al intelectualismo acerca del saber-cómo es necesario evaluar primero las opciones para dar cuenta de la posibilidad del conocimiento proposicional extendido. Si Clark & Chalmers (1998) tienen razón y es posible que haya creencias extendidas, y si el conocimiento proposicional es un tipo de creencia, el conocimiento proposicional extendido debería ser posible (el argumento generaliza a toda clase de teoría sobre el saber-cómo en que este sea un tipo de estado con contenido). Esto tiene sentido si pensamos en términos de la hipótesis de la mente extendida, tomando al conocimiento como un tipo de estado, pero es más dudoso si lo tomamos desde la perspectiva de la cognición extendida, tomando al conocimiento en relación con ciertas clases de procesos. La tesis de la cognición extendida *no* implica que si algo cambiara en el entorno, eso llevaría a cambios en el conocimiento (entendido como un tipo de actitud proposicional). Esta conclusión solo puede derivarse si añadimos la suposición adicional de que la posesión de actitudes proposicionales consiste en la ocurrencia de ciertos procesos (una asunción que, como vimos, Clark & Chalmers (1998) sí hacen), pero Carter y Czarnecki creen que el costo de esta suposición es demasiado alto porque creen que lleva a problemas como los que apuntan Adams & Aizawa (2001) y Rupert (2004), en particular al problema de tener que adscribir más estados mentales al sujeto que los que son plausibles.



¿Comparten los escrúpulos de Carter y Czarnecki sobre la concepción dinámica de la creencia?



¿Cuáles son las opciones desde la perspectiva anti-intelectualista? Un anti-intelectualista que adopte una postura disposicionalista (por ejemplo, alguien que acepte la idea de que el saber-cómo consiste en la posesión de ciertas habilidades) tendría que reducir la posibilidad del saber-cómo extendido a la posibilidad de que ciertas habilidades estén parcialmente constituidas por el entorno. Para defender esta posición, es necesario esclarecer la relación que hay entre la posesión de habilidades y el entorno.

En su paper de 2016, Carter y Czarnecki apelan a la idea de que las habilidades que un sujeto tiene pueden extenderse en el sentido de que las bases categóricas de esas habilidades (los estados no-disposicionales de los que presumiblemente dependen esas habilidades) pueden ‘hibridarse’, es decir,

¹⁴⁹ Andrada (2022) también defiende una teoría anti-intelectualista del saber-cómo extendido. Véase tb. Carter & Andrada (2024).

incluir componentes no-biológicos. La condición híbrida de una de estas bases categóricas es compatible con o implica que el sujeto sepa cómo hacer algo en tanto que es posible aplicar un cierto principio de paridad en vistas a la habilidad de un sujeto cuyas habilidades son funcionalmente equivalentes, pero que no son híbridas, y que son compatibles con o implican que el sujeto sepa cómo hacer lo mismo. Por ejemplo, podemos considerar a un sujeto que tiene una habilidad para producir imágenes rotadas de objetos tridimensionales sobre una base categórica puramente biológica (el sujeto tiene la capacidad de imaginar estas figuras y rotarlas en su imaginación, por ejemplo) que satisface las condiciones para que digamos que sabe cómo producir tales imágenes, y a otro sujeto que tiene la misma habilidad, solo que en su caso la habilidad tiene una base categórica híbrida (en vez de imaginar objetos rotados, el sujeto hace uso de modelos computacionales). En vistas al principio de paridad que acabo de esbozar, tendríamos decir que este sujeto también sabe cómo producir imágenes rotadas de objetos tridimensionales, y tendríamos que decir que, ya que la base categórica es híbrida, esta habilidad se extiende al entorno del sujeto, con el cual está acoplado.

¿Qué intuiciones tienen respecto al valor del saber-cómo extendido en casos como el que acabo de describir? ¿Está el saber-cómo extendido a la par o no con el saber-cómo no-extendido?



En Carter & Poston (2018) este modelo es explicado haciendo uso de la distinción, introducida por Sosa (2010b), entre el asiento (*seat*), la figura (*shape*) y la situación (*situation*) de una competencia.¹⁵⁰ El asiento consiste en la habilidad del sujeto que tiene la competencia para hacer lo que es necesario para ejercitar la competencia. La figura es la condición del sujeto para manifestar la competencia. La situación son las condiciones del entorno en las que el sujeto se encuentra para manifestar su competencia. Por ejemplo, para evaluar la competencia de un arquero en un contexto determinado debemos considerar la habilidad que tiene (que es resultado de sus talentos naturales y su entrenamiento), su condición mental (por ejemplo, que esté bien despierto y sobrio), y las condiciones ambientales (por ejemplo, que corra mucho o poco viento). Solo en vistas a estos tres elementos podemos decir si el arquero tendrá éxito en sus tiros en un caso determinado. Si el sujeto es competente, sin embargo, el asiento debe ser favorable independientemente de si la figura o la situación no son favorables:

¹⁵⁰Sosa elabora esta distinción en más detalle en Sosa (2015).

hay un sentido en que un arquero competente no deja de serlo porque está distraído o porque el entorno hace difícil que manifieste sus habilidades.

Hacer esta distinción permite reformular la tesis del saber-cómo extendido de una manera más precisa. Esto es necesario porque si el saber-cómo corresponde a un tipo de competencia, es simplemente trivial que esté en una relación de superveniencia con el entorno, de modo que las propiedades de la competencia cambiarían si ciertas propiedades del entorno cambiasen (esto simplemente se sigue de que la situación sea una parte constituyente de la competencia). La tesis que nos interesa es que el asiento de la competencia esté constituido por partes del entorno. En el ejemplo que examinábamos antes, del sujeto que sabe cómo producir imágenes de objetos tridimensionales rotados, precisamente lo que tendríamos que decir es que, dada la tesis de paridad relevante, el asiento de su competencia se extiende a su entorno.



Traten de construir un caso de saber-cómo extendido, identificando el asiento de la competencia relevante.

La propuesta de Carter & Czarnecki (2016a) y Carter & Poston (2018) permite dar cuenta de la posibilidad del saber-cómo extendido sin tener que asumir una concepción dinámica de la creencia o suscribir a la tesis de la mente extendida en su sentido estricto. Esto sugiere que, en cuanto a la posibilidad de la extensión en el entorno, el intelectualismo y el anti-intelectualismo no están a la par.

Si parte del asiento de las competencias se extiende en el entorno del sujeto de esas competencias, podría volverse un problema distinguir entre la situación y el asiento de la competencia. Esto, a su vez, lleva a un problema respecto a la manera en que el saber-cómo extendido podría verse afectado por cuestiones de suerte epistémica ambiental. Si la confiabilidad de las partes del entorno que quedan integradas al asiento de las competencias se ve afectada por cuestiones de suerte ambiental, el argumento anti-intelectualista de que, a diferencia del conocimiento proposicional, el saber-cómo no se ve afectado de la misma manera por la suerte epistémica se ve debilitado. En efecto, este tipo de problema tiene repercusiones importantes en cómo debemos pensar el asunto de la suerte epistémica respecto a toda clase de estado epistémico, si hemos de aceptar algo así como la posibilidad de que estos estados o procesos puedan extenderse en el entorno de los sujetos.¹⁵¹

¹⁵¹ Cf. Carter (2013) y Carter (2019).

Lecturas recomendadas

Sobre el debate entre internalistas y externalistas en epistemología, recomiendo revisar el capítulo 9 de *This is Epistemology* (2021), de Littlejohn & Carter.

El libro *Embodied Cognition* (2011) de Lawrence Shapiro es una buena introducción a los problemas acerca de los límites de lo mental, que toca en parte el problema de la posibilidad de mentes extendidas (véase en particular el capítulo 6), aunque su foco principal es el rol que tiene la corporalidad en la posesión de la mente.

Un modelo reciente de la cognición, la *hipótesis del procesamiento predictivo*, sugiere que la mente es una máquina de predicciones cuyo principal función es la de minimizar el error predictivo. Algunos de sus defensores, como Andy Clark, explícitamente conectan estos modelos de la cognición con la posesión de alguna forma de saber-cómo, y además buscan acomodar esta hipótesis con un marco que permite la cognición extendida. Para el marco general, véanse Hohwy (2014) y Clark (2016). Clark (2022) conecta el modelo con la hipótesis de la mente extendida. La hipótesis del procesamiento predictivo en su forma estándar hace uso de representaciones probabilísticas, lo que sugiere alguna afinidad con ciertas formas de intelectualismo (*pace* Clark (2016)). Pavese (2020) esboza un modelo intelectualista del saber-cómo y la acción intencional que hace uso de creencias probabilísticas, usando el marco conceptual de Moss (2020). Downey (2017) esboza un modelo anti-representacionista de cognición predictiva, y Gallagher & Aguda (2019) aplica algunas de estas ideas al caso del saber-cómo, defendiendo una forma de anti-intelectualismo.

8. Haciendo cosas en conjunto

Hasta ahora, hemos examinado el saber-cómo asumiendo que el sujeto del saber-cómo es un individuo. Sin embargo, es importante examinar si es posible que grupos de sujetos posean saber-cómo, y en qué sentido. ¿Sabe NASA cómo preparar una misión para enviar gente a Marte? Debería, ya que parece estar dentro de sus planes a largo plazo. ¿Saben los filósofos de la ciencia, como grupo, cómo evaluar teorías científicas? Sí, aunque no hay consenso acerca de cómo hacerlo. ¿Sabe el equipo de remo Argentino cómo mejorar su récord? Al menos, parecen intentarlo. Si estos tipos de juicios tienen sentido, es necesario proveer una teoría del saber-cómo colectivo, institucional o grupal.

En este capítulo vamos a explorar esto desde una perspectiva general, primero (Sección 8.1), considerando primero el problema general de que las entidades colectivas puedan tener o al menos ser atribuibles con estados epistémicos, y luego el caso específico del saber-cómo, y después desde la perspectiva de dos casos de estudio interesantes: el del saber-cómo científico (Sección 8.3) y el del saber-cómo social (Sección 8.2).

8.1. Saber-cómo colectivo

Casos como los que acabo de describir en la introducción sugieren que al menos en algunos casos atribuimos saber-cómo a entidades colectivas como grupos, instituciones y comunidades. ¿Cómo entender esto? No hay una sola posibilidad. Por ejemplo, alguien podría rechazar la idea de que entidades como estas puedan tener saber-cómo o estados mentales en general, y explicar estas formas de hablar como una suerte de abreviación para expresar ciertos juicios acerca de los miembros de los grupos; por ejemplo, podríamos explicar el juicio de que NASA sepa cómo preparar

una misión para enviar a Marte en términos de que una porción (ya sea la totalidad, la mayoría, o quizás una porción contextualmente significativa) de los miembros de masa individualmente sepan cómo hacerlo. En ese caso, la introducción de formas de hablar acerca del “saber-cómo colectivo” sería simplemente una manera más expediente para describir ciertos fenómenos. Del mismo modo, quizás podríamos tratar la idea del “saber-cómo colectivo” como una “ficción útil” (en este caso, ni siquiera tenemos que comprometernos con que los juicios acerca del saber-cómo colectivo se reduzcan a juicios acerca del saber-cómo de individuos). Si bien podríamos adoptar alguna de estas estrategias deflacionistas o anti-realistas, no es claro que debamos hacerlo. Como veremos enseguida, ciertos fenómenos sugieren que el modelo reduccionista no es viable, y la estrategia ficcionalista también es problemática. Para apreciar el problema y barajar las opciones, en la Sección 8.1.1 examinaremos el problema general de atribuir agencia y estados epistémicos a entidades colectivas. Luego, en la Sección 8.1.2, examinaremos con más detalle el caso del saber-cómo.

8.1.1. Las entidades colectivas, su agencia y creencias

Primero, definamos el alcance de nuestra discusión. Por entidades colectivas vamos a tomar a cualquier grupo de individuos de los que pueda decirse que sus miembros participan en ciertas tareas conjuntas. No toda colección plural de entidades constituye una entidad colectiva en el sentido deseado: el Papa ortodoxo y yo constituimos una colección plural de entidades, pero no participamos en ninguna tarea conjunta, al menos en un sentido intuitivo.¹⁵² Dicho de otra manera, las entidades colectivas en el sentido que nos interesa aquí son entidades capaces de realizar acciones colectivas.¹⁵³ Las entidades colectivas en este sentido incluyen lo que podríamos llamar “grupos sociales”, que son colecciones de personas que interactúan entre sí y que además comparten ciertas actitudes (cf. Tollefsen (2014, p.88)).

¹⁵²Ojo: participar en una tarea conjunta podría no ser una condición suficiente para formar una entidad colectiva, porque podría ser que separadamente varios agentes hagan que algo ocurra sin estar coordinados entre sí. Plausiblemente, el Papa ortodoxo y yo (y muchos más) contribuimos a la acumulación de CO₂ en la atmósfera, sin embargo esto no es suficiente para decir que constituimos una entidad colectiva. Sin embargo, podríamos decir que somos parte de una entidad colectiva que es responsable por el incremento de CO₂ en la atmósfera (¿o por qué no decir que formamos parte de dos o más entidades colectivas, que dividen la población terrestre de distintas maneras?). Este ejemplo ilustra que la manera en que determinamos qué cuenta o no como una entidad colectiva es en general bastante complejo y que toma como antecedentes muchos aspectos.

¹⁵³Cf. Tuomela (1989).

Como sugería en la introducción a esta sección, uno podría adoptar una postura *anti-realista* acerca de las entidades colectivas, rechazando que sean parte del inventario de cosas que existen realmente. Esto puede significar varias cosas. Por un lado, podría querer decirse que solo existen individuos, y que es un error hablar de entidades colectivas. En este caso, las expresiones que aparentemente hablan acerca de entidades colectivas serían simplemente erróneas, y los conceptos que se emplean para hablar de tales entidades deberían eliminarse (esto es una forma de *eliminativismo*). Otra opción sería decir que no es necesario comprometerse ontológicamente con la existencia de las entidades colectivas, pero que podemos permitirnos emplear expresiones que aparentemente tratan de tales colectivas porque tiene cierto beneficio práctico (una forma de *instrumentalismo*). Otra opción sería decir que las entidades colectivas no existen objetivamente, pero son meramente proyectadas por nuestra manera de pensar (*proyectivismo*). Otra opción sería decir que no hay entidades colectivas, pero que hay ficciones según las cuales existen tales cosas, y que estas ficciones pueden cumplir ciertas funciones (*ficcionalismo*).¹⁵⁴

A estas posturas se oponen las distintas formas de *realismo* acerca de las entidades colectivas, que aceptan que son parte del inventario de cosas que existen realmente. Algunas de estas posturas van a ser *reduccionistas*, explicando los hechos acerca de las entidades colectivas en términos de otros tipos de hechos (típicamente, en términos de individuos). Otras posturas son *anti-reduccionistas*, asignando propiedades a las entidades colectivas que no pueden explicarse en términos de individuos. En general, la razón para adoptar una actitud realista acerca de una clase de entidades deriva del estatus que se asigne a las teorías que parecen referir a entidades de los tipos en cuestión.¹⁵⁵ Si una teoría es explicativa, y parece referir a entidades colectivas, eso de por sí provee de razones para pensar que deberíamos incluir tales entidades en nuestra ontología.¹⁵⁶ Precisamente, esta es la línea de autores como List & Pettit (2011). Nos piden que consideremos casos como el siguiente:

Votación inconsistente Tres individuos, *A*, *B* y *C*, deciden actuar conjuntamente, y dictando el curso de acción del grupo mediante votaciones. Votan respecto a tres asuntos, *p*, *q* y *r*. *A* y *B* votan por *p*, y *C* vota contra *p*; *B* y *C* votan por *q*, y *A* en contra; *A* y *C* votan contra $p \wedge q$, y *B* a favor. La decisión de la mayoría es, entonces, adoptar p, q y

¹⁵⁴Moen (2023) defiende una forma de ficcionalismo sobre los grupos.

¹⁵⁵Véase Harp & Khalifa (2016).

¹⁵⁶Cuando se apela a la indispensabilidad de una teoría, hablamos de un argumento de indispensabilidad. Cf. Panza & Sereni (2016).

$\neg(p \wedge q)$, pero esto es inconsistente. Para resolver el dilema, el grupo decide modificar el mecanismo de toma de decisiones, de modo que cuando surja una decisión inconsistente, se vote para abandonar una de las opciones ya votadas. En este caso, tras adoptar este mecanismo, se decide abandonar el rechazo a que se realicen p y q conjuntamente; el grupo decide entonces a favor de p y q .

En este caso, la decisión del grupo no representa exactamente ninguna de las decisiones de los miembros, lo que sugiere que el comportamiento final del grupo debe explicarse en términos de las propiedades del grupo y no solamente en términos de los miembros del grupo (el realismo resultante es anti-reduccionista, aunque es compatible con la tesis de que las propiedades del grupo supervienen en las propiedades de los individuos: el grupo no tendría las propiedades que tiene si los miembros no tuvieran las propiedades que tienen).

¿Creen que el caso de List & Pettit (2011) es convincente? ¿Se les ocurre otra manera de describir lo que sucede en este caso que no tenga que suponer que el grupo tiene propiedades que no comparte con sus miembros?



Este tipo de consideraciones aplican de manera similar al caso de la posibilidad de estados mentales y epistémicos para las entidades colectivas. En el caso de List & Pettit (2011), el grupo no solamente existe, sino que acepta ciertas cosas como cursos de acción deseables y toma decisiones. Estas atribuciones de estados mentales con contenido tienen que explicarse de algún modo. Nuevamente, las opciones divergen entre teorías individualistas y anti-individualistas, dependiendo de si el comportamiento de los grupos se explica o reduce en términos del comportamiento de los individuos.

Para simplificar nuestra discusión un poco, consideremos solamente el caso de las creencias. ¿En qué condiciones tiene un grupo la creencia de que algo es verdadero? ¿Cuál sería el contenido de estas creencias?

De acuerdo a ciertas teorías, las intenciones y creencias de las entidades colectivas son algún tipo de suma de las intenciones o creencias de los individuos que componen esas entidades.¹⁵⁷ En forma esquemática, la propuesta es:

¹⁵⁷ Un ejemplo clásico es Quinton (1976)

Sumativismo Una entidad colectiva G tiene un estado S con contenido X si y solo si todos o la mayoría de los miembros de G tienen estados del mismo tipo con contenido X.

Ciertamente, algo como este análisis parece ser válido en varios casos. Si la proposición de que la gente que está trabajando en la cocina cree que tiene todos los ingredientes lo que van a necesitar esa noche, es plausible pensar que al menos la mayoría de los miembros de ese grupo tienen individualmente esa creencia. Si se realiza una votación, y resulta que el candidato X es elegido por una mayoría contundente, en muchos casos será plausible decir que los votantes creen que X es el mejor candidato.¹⁵⁸



Consideren el siguiente caso: A, B y C son una banda musical. Cada uno de ellos cree que su canción X es la mejor que tienen, pero guardan su opinión en secreto a los otros (B, quien compuso la canción, no quiere sonar petulante, y A y C no quieren que a B se le suban los humos a la cabeza.) ¿Tiene la banda la creencia de que X es su mejor canción?

Sin embargo, hay casos en que parece que la propuesta sumativista es incorrecta. Supongamos que tenemos un comité que debe decidir si contratar a alguien o no, y que nadie comparte exactamente la misma opinión acerca del asunto. Mediante el lobby, el comité forma dos bloques de opinión, y finalmente decide por un candidato que es visto por casi todos como un compromiso. ¿Cree el comité que este candidato debe ser contratado? La respuesta natural es que sí, aunque casi ninguno de sus miembros realmente cree que ese candidato debe ser contratado.

¿Cómo acomodar casos como estos? Hay varias propuestas. De acuerdo con teorías de aceptación, como la de Tuomela (1992), un grupo G cree que p cuando, debido a la estructura del grupo, ciertos miembros establecen una posición de grupo que los miembros del grupo aceptan.¹⁵⁹ En el caso del comité, ciertos sujetos toman el rol de definir posturas que el resto de los miembros del grupo aceptan mediante los mecanismos del lobby e influencias.

Gilbert (1994) propone un modelo alternativo que no requiere que los miembros acepten lo que el grupo cree. Según la propuesta de Gilbert,

¹⁵⁸ Esto depende, como vimos con el caso de List & Pettit (2011), de la manera en que se configure la votación.

¹⁵⁹ Otros ejemplos de autores que hacen la noción de aceptación central a la posibilidad de estados epistémicos grupales son Wray (2001) y Hakli (2007). Sobre la distinción entre creencia y aceptación, véase Cohen (1992).

tenemos que entender la creencia colectiva en términos de la existencia de compromisos conjuntos a tratar algo como verdadero.¹⁶⁰ Esto no requiere que ninguno de los miembros del grupo acepten o creen el contenido de la creencia grupal (aunque es compatible con estas posibilidades). En el caso del comité, lo que sucede es que mediante el proceso del lobby, se forman compromisos conjuntos para tratar a alguien como el mejor candidato. Estos compromisos se efectúan mediante ciertas acciones que los miembros del grupo toman para hacer conocimiento común del hecho de que están comprometiéndose con que el grupo tome cierta posición sobre un asunto.

En el caso del comité, es claro que es posible pensar en un acuerdo explícito conjunto a comprometerse con una postura. Sin embargo, hay entidades colectivas respecto a las cuales es dudoso que pueda decirse que hay tales compromisos. ¿Cómo podríamos atribuir creencias a compañías, naciones, instituciones internacionales, etc?



Antes de seguir, es importante hacer una observación adicional acerca de las entidades colectivas. A menudo, identificamos una entidad colectiva no en términos del conjunto concreto de individuos que la componen, sino en términos de una estructura en la que ciertos individuos juegan diversos roles. Las instituciones, como el Senado o un equipo de fútbol, no dejan de ser las entidades que son porque algunos de sus miembros cambien. En algunos casos nos va a interesar considerar si una entidad colectiva de este tipo puede mantener ciertas propiedades incluso si sufre este tipo de cambios.

8.1.2. Saber-cómo colectivo

Consideraciones similares a las de la sección anterior hacen plausible que deba examinarse la pregunta de si es posible que ciertas entidades colectivas posean estados epistémicos, y en particular, si pueden tener saber cómo. Si es posible que haya entidades colectivas con agencia, que realicen acciones de manera intencional basadas en creencias colectivas, no es implausible pensar que realizan esas acciones manifestando cierta forma de saber-cómo. En efecto, ciertos estudios experimentales sugieren que las personas sí tienden atribuir saber-cómo a entidades colectivas (véase Jenkins et al. (2014, pp. 3–4)). Otro argumento que podría darse a favor de la posibilidad

¹⁶⁰Véase también Gilbert (2013). Gilbert (2002) distingue entre lo que un grupo acepta y cree.

del saber-cómo colectivo se inspira en los argumentos dados a favor de la posibilidad del saber-cómo extendido: así como hay que reconocer como estados de saber-cómo a estados que se extienden más allá del cuerpo de ciertos sujetos, en vistas a sus perfiles funcionales, puede reconocerse que estados distribuidos en una entidad colectiva puede corresponder a estados de saber-cómo; del mismo modo que la posesión de saber-cómo extendido explica la acción de ciertos individuos acoplados a su entorno, la posesión de saber-cómo colectivo explica las acciones de entidades colectivas.¹⁶¹

Una alternativa es adoptar una postura reduccionista/individualista y tratar de explicar el saber-cómo colectivo en términos de la posesión de saber-cómo de parte de los individuos que son parte de la entidad colectiva en cuestión. Un argumento para pensar que un modelo sumativista es implausible en el caso del saber-cómo es que incluso si cada miembro de un grupo sabe cómo hacer algo, la manera en que él o ella lo haría por su cuenta puede diferir de la manera en que lo haría junto a otras personas. Supongamos que queremos encontrar todas las menciones de un concepto en un cuerpo de documentos, por ejemplo. Si estuviera solo, iría documento a documento en serie, buscando instancias del concepto. Si lo hiciera con otros, separaría los documentos en lotes, y haría que cada uno de los miembros de mi grupo revisara un lote en paralelo.¹⁶² Adicionalmente, esta manera que el sujeto puede tener para hacer algo junto con otros no es la manera en que el grupo hace la tarea.

No es necesario que todos los miembros de un grupo tengan la misma concepción de cómo actuar cuando el grupo intenta hacer algo. Tomando un ejemplito de Palermos & Tollefsen (2018): cuando decimos que la compañía Corvette sabe cómo fabricar autos, no queremos decir que cada miembro de la compañía tiene una concepción de cómo fabricar un auto junto a los demás. En efecto, los distintos miembros de la compañía pueden tener distintos roles en la producción de autos, y basta con que cada uno sepa cómo hacer su parte. No es necesario que haya un miembro del grupo que sepa cómo hacer cada una de las partes que hace falta para producir un auto; en efecto, es implausible que sea así en general. Bird (2010) cita el ejemplo del proyecto Manhattan:

¹⁶¹Tollefsen (2015) apela a un argumento de este tipo a favor de su interpretativismo acerca de la agencia y cognición colectiva.

¹⁶²Nótese que la primera manera serial de revisar los documentos no está disponible para el grupo de la misma manera que para el individuo (si es que de hecho está disponible para el grupo en absoluto). Un grupo podría revisar los documentos en grupo revisando cada documento en conjunto de manera serial, pero esta no sería la manera más eficiente de realizar esa tarea, dados los recursos de los que dispone el grupo.

Consideren el Proyecto Manhattan para construir la primera bomba atómica. Como muchos otros proyectos científico-tecnológicos, requirió de la división de labor cognitiva. Aunque miembros del equipo sabían cómo operaban sus partes del proyecto individualmente, no sabían los detalles de las otras partes. Los líderes del proyecto sabían cómo encajaban las distintas partes, pero no tenían un conocimiento detallado de cada una de esas partes. De modo que el equipo en su conjunto sabía cómo construir una bomba atómica, pero ningún miembro del proyecto tenía este conocimiento. (pp. 33–34)

Trate de construir un caso en que el modelo sumativo sí funcione. ↻



Habgood-Coote (2022) enumera cinco *desiderata* para una teoría del saber-cómo colectivo:¹⁶³

Implementación semántica (IS) La teoría debe proveer una semántica adecuada para las atribuciones de saber-cómo a entidades colectivas.¹⁶⁴

Si bien no es necesario que se de prioridad a la evidencia lingüística acerca de las atribuciones de saber-cómo colectivo, es importante que una teoría del saber-cómo colectivo provea un modelo semántico que sea adecuado en vista a los compromisos metafísicos de la teoría (si la teoría habla de habilidades, la semántica tiene que dar cuenta de expresiones de habilidad también, por ejemplo).

Practicalidad (P) La teoría debe explicar el vínculo del saber-cómo y la acción colectiva. Ya que la motivación para considerar la posibilidad del saber-cómo colectivo es la utilidad que la hipótesis puede tener para explicar la conducta colectiva, esto tiene que derivarse de la teoría. Esto puede suceder de varias maneras: la teoría puede implicar que las acciones colectivas manifiestan saber-cómo, o que requieren de ciertas habilidades congiabiles y flexibles, o que el saber-cómo colectivo es necesario para tener intenciones adecuadas acerca de cómo hacer algo, etc.

¹⁶³En Morales Carbonell (2024) argumento que adicionalmente debe distinguirse entre los problemas de atribución y posesión del saber-cómo para el caso colectivo, lo que tiene algunas consecuencias importantes para la manera de construir una teoría del saber-cómo colectivo, pero aquí omito esta complicación.

¹⁶⁴Habgood-Coote (2022) habla de “implementabilidad”, pero el criterio es demasiado laxo: si bien en su evaluación ni Birch (2018) ni Palermos & Tollefsen (2018) proveen una implementación semántica de su modelo del saber-cómo colectivo, no es implausible pensar que podría construirse algún modelo.

Generalidad (G) La teoría debe ser aplicable a un rango amplio de casos. No basta con que la teoría explique casos aislados, o solo a cierta escala (por ejemplo, que solamente explique el saber-cómo de grupos pequeños), idealmente debe cubrir todos los casos donde parezca plausible aplicar el concepto de saber-cómo a fenómenos que involucran entidades colectivas.

Conexión (C) La teoría debe dar cuenta de la importancia del saber cómo individual para el saber-cómo colectivo. En algunos casos, podemos apreciar que el saber-cómo colectivo depende del saber-cómo individual porque si se remueven a individuos con cierto saber-cómo específico, las entidades colectivas que les incluyen pierden ciertas capacidades. Si para saber cómo hacer X es necesario saber cómo hacer Y, es plausible que si una persona cuyo rol en el grupo es sostener el saber-cómo acerca de Y deja de participar en el grupo, el grupo ya no podrá saber cómo hacer X.

Divergencia (D) La teoría debe explicar cómo es posible que un grupo pueda tener saber-cómo que ninguno de sus miembros posea. Esto queda ilustrado en los casos que examinábamos antes.

Hay varias propuestas acerca del saber-cómo colectivo en la literatura. Como muestra, vamos a examinar Birch (2018), Palermos & Tollefsen (2018) y Habgood-Coote (2022).¹⁶⁵

La teoría de Birch (2018) trata de dar cuenta del fenómeno del saber-cómo conjunto (*joint know-how*), saber cómo que se manifiesta en la ejecución de acciones en conjunto de parte de grupos de individuos, como cuando un duo de cantante y guitarrista ejecuta una balada, o un equipo de tenis juega una partida contra otro equipo.¹⁶⁶ En estos casos, es importante considerar el hecho de que los miembros del grupo no solo realizan acciones por su cuenta que contribuyen a acciones del grupo, sino que además realizan acciones que se coordinan entre sí. Birch incorpora esta idea en su análisis del saber-cómo de la siguiente manera. En los grupos que Birch considera, cada miembro tiene un rol. No es necesario que cada miembro sepa cómo realizar cada rol (es decir, el suyo y el de los demás), pero si nadie sabe ocupar un rol, el grupo simplemente no puede saber cómo actuar conjuntamente. Que cada miembro sepa cómo realizar su rol en condiciones compatibles no es suficiente para que el grupo sepa cómo actuar conjunta-

¹⁶⁵Véase además Miller (2019), Dragos (2019), Cath (2020), Pino (2021), Fang (2024), Morales Carbonell (2025b)

¹⁶⁶Este último caso puede describirse como una acción “conjunta-conjunta”, porque los jugadores de un equipo conjuntamente compiten con otro equipo, con el que también coordinan sus acciones.

mente, porque además es necesario que al realizar las acciones relevantes, los miembros del grupo coordinen sus acciones, lo que a su vez explica que sean exitosos confiablemente. Adicionalmente, las acciones que toman deben incluir un componente que facilite la coordinación. Así, Birch llega al siguiente análisis en el caso del saber cómo conjunto para pares de sujetos:

Facilitación Activa Mutua (*Active Mutual Enablement* AME) S_1 y S_2 saben cómo J conjuntamente si y solo si:

- a) S_1 sabe cómo realizar (en la condición c_1) su rol j_1 de una manera que activamente facilita la coordinación para S_2 .
- b) S_1 sabe cómo predecir, monitorear y hacer ajustes para evitar problemas en respuesta a las acciones de S_2 de j_2 , provisto que S_2 realice j_2 de una manera que facilite la coordinación con S_1 .
- c) S_2 sabe cómo realizar (en la condición c_2) su rol j_2 de una manera que activamente facilita la coordinación para S_1 .
- d) S_2 sabe cómo predecir, monitorear y hacer ajustes para evitar problemas en respuesta a las acciones de S_1 de j_1 , provisto que S_1 realice j_1 de una manera que facilite la coordinación con S_2 .
- e) c_1 y c_2 son mutuamente compatibles.

En este modelo, el saber-cómo conjunto consiste en cierta configuración del saber-cómo de distintos individuos, y no es necesario apelar a la existencia de entidades colectivas.¹⁶⁷ Esto refleja una limitación del modelo, porque no parece capaz de capturar casos de agentes grupales como los que examinábamos antes, como el del caso del Proyecto Manhattan. Esto hace que la postura sea insuficiente en cuanto al desideratum de Generalidad.

Palermos & Tollefsen (2018) tratan de proveer un modelo de saber-cómo colectivo que sí sea capaz de lidiar con ese tipo de caso de entidad colectiva. Ellos también enfatizan la importancia de la coordinación de la acción de los miembros de un grupo. Esta asunción es crucial para un argumento que ofrecen para rechazar ciertas formas de intelectualismo acerca del saber-cómo colectivo. Si este consistiera en la aceptación (o creencia, o estado de conocimiento) conjunta de que una manera es la manera de hacer algo, siempre debería ser posible determinar cuál es *la* manera que los miembros del grupo conjuntamente aceptan; sin embargo, en muchos casos no es posible determinar que haya tal cosa. A lo más, habría que decir que cada miembro conoce una manera de actuar que contribuye al éxito del grupo y que es facilitadora de la coordinación (como en el caso de Birch (2018)). Pero al nivel del grupo, sugieren, lo que da pie a eso son ciertas dinámicas que tienen más que ver con las habilidades y disposiciones del grupo, en

¹⁶⁷ Adicionalmente, Birch adhiere a un modelo intelectualista del saber-cómo.

particular aquellas habilidades del grupo que le permiten actuar de manera tal que es el grupo el que puede tomar responsabilidad por la acción. Un grupo tiene saber cómo en cuanto como tal regula su conducta, no porque ciertos individuos que poseen saber cómo regulan su conducta.¹⁶⁸

Más concretamente, Palermos y Tollefsen sugieren que los grupos adquieren la capacidad de autoregularse como resultado emergente de la interacción de sus miembros, que según ellos debería entenderse como un sistema dinámico cuyas partes están relacionadas de manera no-linear unas con otras sobre la base de interacciones recíprocas continuas. Estas interacciones producen un sistema que no puede descomponerse en partes que involucra a todos los miembros del grupo en cuestión, que realizan distintas acciones en tándem.¹⁶⁹

Habgood-Coote (2022) resume la propuesta de Palermos & Tollefsen (2018) de la siguiente manera:

Responsabilidad Grupal Un grupo *G* sabe cómo *X* si y solo si

- a) *G* es capaz de *X* responsablemente, aplicando los estándares constitutivos de *X*.
- b) *G* es capaz de satisfacer (a) porque sus miembros forman un sistema cognitivo distribuido.

Esta propuesta claramente ofrece una respuesta a los *desiderata* de Practicidad (el saber-cómo colectivo explica el éxito de las acciones del grupo, así como el hecho de que el grupo sea responsable por el resultado de estas acciones), Conexión (las capacidades del grupo dependen de la manera en que sus miembros interactúan) y Divergencia (no es necesario que las capacidades del grupo coincidan con las de sus miembros). Sin embargo, Habgood-Coote (2022) critica el enfoque porque no provee de una implementación semántica bien desarrollada, ni es suficientemente general. Ahora bien, sin una semántica adecuada, es difícil evaluar si el modelo no es lo suficientemente general: podría ser que para cada caso de saber-cómo grupal del que queramos dar cuenta pueda darse en los términos que sugieren Palermos & Tollefsen (2018).

Finalmente, Habgood-Coote (2022) ofrece una extensión de su teoría interrogativista del saber-cómo al caso colectivo (vimos esta teoría en la

¹⁶⁸ Apelan a la siguiente idea de Ryle (1949, p. 30): «Ser inteligente no es meramente satisfacer ciertos criterios, sino aplicarlos; es regular las acciones propias y no meramente ser regulado. La acción de una persona puede describirse como cuidadosa o hábil si al operar está dispuesto a detectar y corregir sus errores, y a repetir y mejorar sus éxitos.»

¹⁶⁹ Cf. Gelder & Port (1995), Palermos (2014a), Palermos (2016) y Tollefsen & Dale (2012).

Sección 5.3.3). A grandes rasgos, como recordatorio, el interrogativismo de Habgood-Coote consiste en la idea de que un sujeto tiene saber-cómo en tanto tiene la habilidad de activar conocimiento que responde a una pregunta de la forma “¿cómo hacer X?” en el proceso de hacer X. La idea de activar conocimiento tiene que entenderse en un sentido amplio: Habgood-Coote sugiere que casos en que se genera conocimiento también activan conocimiento en este sentido (por ejemplo, saber cómo caminar en terreno difícil requiere la habilidad de descubrir como realizar la tarea de manera específica mientras tratas de hacerla). Para extender este modelo al caso colectivo adopta la siguiente estrategia.¹⁷⁰ Uno puede entender al conocimiento colectivo como la capacidad de un grupo de ser capaz de activar una respuesta a una pregunta: NASA sabe que un viaje a Marte duraría cierta cantidad de días, en tanto que NASA puede generar una respuesta a la pregunta de cuántos días duraría un viaje a Marte. Para dar cuenta de este tipo de conocimiento, Habgood-Coote sugiere que tenemos que analizar la oración

- 1) NASA sabe cuanto duraría un viaje a Marte como
- 2) Miembros de NASA poseen partes de la respuesta a la pregunta “¿cuánto duraría un viaje a Marte?”, cierta manera de reunir estas respuestas parciales responde completamente a la pregunta.¹⁷¹

¹⁷⁰Cf. Habgood-Coote (2019b).

¹⁷¹Formalmente, la propuesta de Habgood-Coote es que los predicados de la forma “sabe X”, cuando se aplican a expresiones plurales (que refieren a entidades colectivas), deben ser entendidos de manera “cumulativa”, en oposición a una lectura “distributiva” o “colectiva”. Un predicado recibe una lectura distribuida cuando el predicado aplica a todos los referentes de la expresión plural (por ejemplo, “son impares” en “los números primos mayores que 3 son impares” tiene una lectura distribuida). Un predicado recibe una lectura colectiva cuando el predicado no aplica a los referentes de la expresión plural por separado, sino que solamente al conjunto tomado en su totalidad (por ejemplo, “son numerosos” en “los problemas son numerosos”). Un predicado recibe una lectura cumulativa cuando se entiende que los miembros de la referencia de la expresión plural a la que aplica entre ellos, de alguna manera, satisfacen de forma exhaustiva la condición que expresa el predicado (por ejemplo, en “mis familiares me trajeron diez regalos”, si recibí diez regalos y tengo menos de diez familiares, tendría que entender que algunos de mis familiares me dieron más de un regalo). Cf. Champollion (2020). Una consecuencia de esto es que la postura es compatible con alguna forma de individualismo o reduccionismo acerca de la naturaleza de los grupos. Si bien Habgood-Coote enfatiza que el sujeto de atribución del saber-cómo colectivo es plural, el análisis no requiere la postulación de entidades colectivas irreducibles (a diferencia de lo que sucede en la propuesta de Palermos & Tollefsen (2018)).

La pregunta incrustada puede variar, y de este modo llegamos al esquema:

Respuesta fragmentada Un grupo G sabe la respuesta a una pregunta Q si y solo si

- a) Algunos miembros de G saben la respuesta a sub-preguntas de Q .
- b) Entre ellos, los miembros de G saben respuestas que reunidas constituyen una respuesta completa a la pregunta Q .

La aplicación a preguntas de la forma “¿cómo hacer X ?” es obvia. El análisis tiene que ajustarse para dar cuenta de un problema que queda ilustrado con el siguiente caso:

Cuarteto Un cuarteto de corno francés va a tocar una pieza complicada. El primer corno sabe cómo tocar su parte y la del tercer corno. El segundo corno sabe tocar su parte y la del cuarto corno. El cuarto corno sabe tocar su parte. El tercer corno aún no sabe tocar su parte.

Intuitivamente, el cuarteto no sabe tocar la pieza aún, porque uno de sus miembros no sabe tocar su parte. Sin embargo, se satisfacen las condiciones del análisis: los miembros poseen parte de la respuesta a cómo tocar la pieza, y las partes que tienen, reunidas, constituyen una respuesta a la pregunta de cómo tocar la pieza.



Antes de avanzar, ¿cómo resolverían el problema ustedes?

La solución de Habgood-Coote es requerir que los miembros del grupo sean capaces de realizar sus capacidades juntos en el curso de la acción colectiva: no basta con que cumulativamente los miembros de un grupo tengan la respuesta a una pregunta, sino que es necesario que puedan activarla en conjunto. El análisis resultante es:

Capacidad Interrogativa Fragmentada Un grupo G sabe cómo X si y solo si

- a) Algunos miembros de G son capaces de generar respuestas a sub-preguntas de “¿cómo X ?” (“¿de qué manera puede G hacer X ?”), según sea necesario;
- b) Entre ellos, los miembros de G son capaces de genera respuestas que reunidas constituyen una respuesta completa a la pregunta “¿cómo X ?” (“¿de qué manera puede G hacer X ?”)
- c) Las capacidades Interrogativas de los miembros del grupo pueden ejercitarse conjuntamente para dar respuestas completas a la pregunta “¿cómo podemos hacer X ?”, en el transcurso de hacer X .

La postura de Habgood-Coote (2022) responde a todos los *desiderata* que definimos antes. El caso de Conexión y Divergencia es claro. Respecto a Generalidad, la postura es aplicable a más casos que las de Birch (2018) o Palermos & Tollefsen (2018). Respecto a la cuestión de Implementación Semántica, la postura explícitamente esboza una propuesta semántica que emplea las estrategias estándar para el tratamiento de preguntas incrustadas y predicación plural (en efecto, emplea algunos de los mismos recursos lingüísticos que Stanley & Williamson (2001) empleaban para defender el intelectualismo). Finalmente, respecto a la cuestión de Practicalidad, la postura vincula el saber-cómo colectivo con su habilidad de responder preguntas de manera efectiva, mediante acciones.

Hasta el momento, la postura de Habgood-Coote (2022) es la propuesta más sofisticada para resolver el problema del saber cómo. Es una pregunta abierta si se puede elaborar una teoría anti-intelectualista que sea al menos igualmente satisfactoria.¹⁷²

	IS	P	G	C	D
Birch (2018)	X	?	X	✓	✓
Palermos & Tollefsen (2018)	X	✓	?	✓	✓
Habgood-Coote (2022)	✓	✓	✓	✓	✓

Tabla 7: *Evaluaciones de distintas teorías del saber-cómo descriptivo según los desiderata de Habgood-Coote (2022).*

8.2. Saber-cómo social

Las personas no solo son parte de grupos con objetivos específicos dedicados a la realización de esos objetivos, sino que también son parte de *comunidades* que se caracterizan por toda clase de rasgos, como parentezcos familiares, asociaciones ideológicas e identitarias, etc. Estas comunidades no se dedican a ninguna tarea en específico, sino que desarrollan amplias redes de prácticas con muy diversos propósitos. Un equipo de remos se define en las tareas del remo; una sociedad, por otro lado, quizás no se

¹⁷²Pero véase Morales Carbonell (2025b).

define en absoluto o necesariamente de una manera mucho más compleja. De cualquier manera, estas comunidades sirven de trasfondo para todas las prácticas específicas que realizan quienes pertenecen a ellas.

De esta forma, por sobre las prácticas específicas se impone un marco más general que les da sentido y forma.¹⁷³ Parte del sentido de las prácticas sociales consiste en que resultan de la necesidad de resolver ciertos problemas de coordinación. La división del trabajo es, por ejemplo, una estrategia para distribuir los recursos disponibles de manera más eficiente, y vemos que alguna variación de la idea opera en gran número de contextos. Si todos los aspectos de la cultura fueran soluciones a problemas de coordinación, las diferencias entre las culturas solamente podrían explicarse en términos de que dadas las circunstancias en las que se desarrolló tal o cual cultura, fue necesario adoptar distintas soluciones a los mismos problemas. Una breve observación nos muestra que esto no puede explicar toda la diversidad cultural. En primer lugar, muchas manifestaciones culturales no tienen como función la solución de problemas, sino la satisfacción de otros intereses. Consideren por ejemplo el caso de las artes decorativas. Por supuesto, la capacidad de decorar un artefacto puede indicar el estatus de quienes lo poseen, pero en muchos casos no podemos decir que quienes poseen o producen tales artefactos decorativos tengan un estatus particularmente destacable; los poseen o los producen porque los aprecian de alguna manera. Ahora bien, esas maneras de apreciar estos objetos tienen sentido en el contexto de la cultura en la que aparecen. En algunos casos, las prácticas sociales además tienen como propósito la creación de fricción en vez de eficiencia, hasta cierto punto: ni un juego demasiado fácil ni uno demasiado complejo es divertido.¹⁷⁴

Ahora bien, es plausible que el contenido de la cultura, al menos en el sentido de aquello que da sentido a las prácticas sociales, sea una forma de saber-cómo, a saber, saber cómo actuar en el contexto social en que opera la cultura. Adquirimos este saber-cómo mediante el proceso de socialización, ya sea mediante la instrucción explícita o mediante nuestra propia capacidad de emular a aquellos que nos rodean.

¹⁷³Una manera de entender esto es que las prácticas tienen causas estructurantes, en el sentido de Dretske (1988). Una causa gatillante causa un evento; una causa estructurante hace que un evento tenga un efecto de cierto tipo. Que alguien haya trazado una línea en el suelo es una causa gatillante de que otra persona se enojara; esta persona se enojó porque trazar una línea del suelo era una manera de ofenderla en esa situación; que así haya sido es una causa estructurante de su enojo. Haslanger (2015) desarrolla la idea para explicar la noción de estructura social.

¹⁷⁴Cf. Suits (1978).

Para describir este tipo de fenómenos, el sociólogo Pierre Bordieu desarrolla una teoría de lo que llama *habitus*. Bordieu describe el *habitus* como “sistemas de disposiciones duraderas y transportables, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir, como principios que generan y organizan a prácticas y representaciones que se pueden adaptar a sus resultados sin presuponer una persecución consciente de fines o una maestría explícita de las operaciones necesarias para obtenerlos. “Reguladas” y “regulares” objetivamente sin ser el producto de una forma de obediencia a reglas, pueden orquestrarse colectivamente sin ser el producto de la acción organizadora de un conductor” (Bourdieu (1990, p. 53)). Bourdieu aplica el concepto a entidades individuales y colectivas.

¿Si esto es, en efecto, una forma de saber-cómo, de qué tipo es? Hay varias maneras de ver la cuestión. Por una parte, podemos describirlo como el saber-cómo que esperamos que alguien que pertenece a una cultura tenga por el hecho de pertenecer a esa cultura. En este sentido, estaríamos frente a una forma de saber-cómo individual del que esperamos que tenga cierta distribución en una población dada. Así, cuando adscribimos una cierta “manera de actuar” a los chilenos (en lo que respecta a las maneras en que manifiestan las peculiaridades de su cultura), lo que estaríamos diciendo es algo así como que cada chileno tiene una manera de actuar que sabe cómo realizar, y que esta manera de actuar es la que esperaríamos de alguien que pertenece a ese grupo (por supuesto, para tener esa expectativa necesitamos tener cierto conocimiento de la manera en que los miembros de este grupo actúan).

Otra manera de ver el asunto es entenderlo como la posesión colectiva de una manera de actuar en conjunto. Podemos describir esto en términos similares a los que Palermos & Tollefsen (2018) empleaban en el caso del saber-cómo grupal. La interacción de los distintos componentes de una sociedad, que en su totalidad constituyen la cultura de esa sociedad, resultan en que la sociedad tenga ciertas capacidades y disposiciones que emergen de esas interacciones. Parte de esto va a consistir en que la sociedad tenga una estructura específica que permite y restringe a sus miembros a comportarse de distintas maneras (mediante la asignación y ocupación de roles), así como mecanismos distribuidos que mantienen esas estructuras.

¿Es posible que ambas perspectivas sean complementarias?



8.3. El saber cómo en la ciencia

La ciencia nos ofrece un caso de estudio importante para aplicar las ideas que hemos ido desarrollando en este capítulo. Hay muchas maneras de hacer esto, así que me limitaré a hacer algunas observaciones generales.

La dimensión social de la ciencia no puede ser pasada por alto. En particular, la ciencia contemporánea es altamente interactiva (para emplear un término que cubra casos de colaboración y competencia), y a menudo requiere de la participación de grandes grupos de personas (en efecto, la estructura de la ciencia contemporánea a menudo requiere la interacción de distintos grupos que trabajan paralelamente). Cuando pensamos en la ciencia, no debemos hacerlo en términos de un depósito (o incluso de una serie de depósitos) de conocimiento, sino en términos de distintas prácticas, procedimientos, e instituciones. Strevens (2020) sugiere que la unidad de la ciencia es una unidad de métodos, no de opiniones.

El filósofo John Haugeland enfatiza el rol del saber cómo para la práctica de la ciencia. En general, propone, podríamos pensar a la ciencia como una serie de mecanismos para descubrir cosas acerca del mundo. En un sentido directo, esto procede usualmente mediante la observación, la toma de medidas y la experimentación. Sin embargo, las maneras en que la ciencia descubre cosas acerca del mundo no se limita a esto:

Los científicos deben además, por ejemplo, aprender o descubrir *cómo* realizar observaciones, tomar medidas y experimentos que entreguen evidencia sobre los hechos. Si es así, a riesgo de caer en un círculo vicioso, aprender cómo [hacer estas cosas] no puede consistir en que recolectemos más evidencia. [...]

El resultado de aprender o descubrir cómo hacer algo—por ejemplo, cómo recolectar evidencia—es (o al menos incluye) lo que Ryle llamó saber-cómo, en oposición al saber-que. Ambos son similares, por supuesto, en que son especies de conocimiento—es decir, maneras de estar relacionados con el mundo, y de ser vulnerables al error. [...]

El saber cómo de la ciencia empírica es un logro histórico-cultural: es el producto de un gran esfuerzo llevado a cabo durante muchos años por muchos individuos. Esta historia implica no tan solo que es difícil que se desarrolle el saber-cómo, sino también que no todo vale. Los procedimientos de laboratorio confiables tienen muchas restricciones, y lo que debe ser aprendido o descubierto por la comunidad relevante, al aprender o descubrir cómo diseñarlas o realizarlas, es precisamente cómo deben restringirse. Se puede hacer el mismo punto de manera comparativa, en tér-

minos de aprender o descubrir qué funcionará mejor, en vez de quizás no tan bien. Lo que funcione en la práctica efectivamente, o que funcione mejor que otra cosa, lo hace en función del mundo. Por lo tanto, al aprender qué funcionará o no, o lo que funcionará mejor—es decir, al adquirir el saber-cómo relevante—los científicos aprenden algo sobre el mundo. (pp. 296–297)

Haugeland distingue entre aprender cómo hacer algo y la recolección de evidencia usando un argumento similar a los de Ryle: a fin de evitar un círculo vicioso, tenemos que tratar al primero como algo distinto a lo segundo. Como ya vimos, hay ciertos reparos con los argumentos de Ryle. ¿Afectan al argumento de Haugeland también?



Hay varias cosas que destacar aquí. Lo primero es que si bien Haugeland distingue entre el saber-cómo y el conocimiento proposicional, busca mostrar que ambos son formas de tener una relación de cierto tipo con el mundo, responsiva a este.¹⁷⁵ Esta relación es lo que explica el éxito del saber-cómo científico. Segundo, los mecanismos que funcionan y que la comunidad científica sabe emplear son ellos mismos producto de la interacción histórica de la comunidad científica; no se puede explicar su éxito sin hacer referencia a la manera en que la comunidad llegó a ellos. Tercero, la formulación de Haugeland sugiere que es la comunidad científica la que es atribuible con este saber-cómo, y no solamente sus miembros.¹⁷⁶ A diferencia de Strevens, Haugeland no sugiere que el saber-cómo (o el método) de la ciencia es unitario; en este modelo, lo que le da unidad es la función que tienen sus métodos.

Nancy Cartwright (2019) también vincula el éxito de las prácticas científicas con el saber-cómo. Como Haugeland, Cartwright argumenta que el saber-cómo responde a la naturaleza, pero añade que no solo aprende de ella, sino que la *imita*. El saber-cómo científico, según Cartwright, representa al mundo porque el mundo mismo está estructurado como un sistema complejo y dinámico de poderes y disposiciones. Cartwright rechaza la idea de que el mundo esté organizado de acuerdo a un número de principios

¹⁷⁵Para Haugeland, el saber-cómo no es una forma de conocer ciertos hechos, sino un tipo *sui generis* de conocimiento. El saber-cómo científico no se transmite mediante acciones meramente verbales, e incluso en ese caso, hay que decir que lo que está al fondo de la conducta verbal es una forma de saber-cómo. Esto es muy similar a ciertas observaciones de Ryle (1949) acerca de la necesidad del saber-cómo para la posesión del conocimiento proposicional.

¹⁷⁶Bird (2022) desarrolla ideas similares respecto a la importancia de la dimensión social del conocimiento científico, incluidas ciertas formas de saber-cómo científico (lo que ilustra con el ejemplo del Proyecto Manhattan que vimos antes).

fundamentales. La naturaleza ni sigue reglas, ni es una criatura del hábito (aplicando las mismas soluciones que ha empleado antes), ni es caprichosa. La ciencia es similar:

Nuestras ciencias modernas no se aplican al mundo “según el libro”. No predecimos o manejamos el mundo trazando las consecuencias de leyes científicas, sino mediante modelos de situaciones específicas; y no hay reglas fijas sobre cómo construir esos modelos ni para cómo evaluar su confiabilidad. Nuestro entendimiento científico del mundo no es conocimiento proposicional, sino saber-cómo. (p. 5)

En el modelo de Cartwright no hay necesidad de que el saber-cómo científico deba ser individual. En efecto, cada vez que se refiere a él, se refiere a “nuestro” saber-cómo, el de la entidad plural de la comunidad científica:

Nuestras prácticas son exitosas porque hacemos la cosas del mismo modo que la Naturaleza; usamos los recursos de la Naturaleza para recuperar lo que le sucede a la Naturaleza. (p. 23)

Otro autor que sigue una línea similar respecto a la importancia del saber cómo para la ciencia, y que enfatiza la importancia de la dimensión social de este vínculo, es Hasok Chang (2008, 2014, 2022). Según Chang, para comprender el funcionamiento de la ciencia es importante enfocarse en lo que él llama conocimiento-como-habilidad, que consiste en el conocimiento que implica ciertas habilidades de parte de quien tiene ese conocimiento. El caso que le interesa a Chang es el de ciertas habilidades que incluyen cierta comprensión (*understanding*) acerca de cómo puede alinear sus acciones a ciertos fines (a esto le llama “coherencia operacional”). En el caso científico, el saber-cómo relevante consiste en entender que ciertas maneras de actuar pueden llevar a ciertos fines o, más en general, que ciertos sistemas de prácticas son coherentes con tales fines.

En el modelo de Chang, el saber-cómo colectivo que es relevante para la actividad científica emerge de las interacciones entre individuos. En efecto, para Chang los individuos mismos son posteriores a lo colectivo, porque se definen contra este como trasfondo. El siguiente paso de socialización es la interacción en segunda persona con pares:

Muchas actividades epistémicas clave [...] son inherentemente en segunda persona. Describir o explicar inherentemente carece de sentido a menos que haya al menos un “tú” imaginado a quien se dirijan. En la filosofía de la ciencia a menudo hablamos de preguntas y respuestas sin pensar sobre la interacción en segunda persona de preguntar-y-responder. Aún más problemáticos son el divorcio de los “argumentos” del *argumentar*, que es algo en lo

que tú y yo nos encontramos, y el alejamiento de la “justificación”
de mi persuasión hacia ti. (p. 32)

En efecto este resulta ser el motor de las interacciones que dan pie a formas más sofisticadas de actividades sociales:

Un grupo social desarrolla una maraña de interacciones en segunda persona [...] En esta maraña de interacciones, la gente establece costumbres, rutinas e instituciones. Ahora tenemos un alto nivel sociabilidad, compuesto de individuos que se conectan conscientemente unos con otros para vivir mejor juntos. La sociedad que se forma de esta manera le da forma a su vez a los individuos, en un proceso similar al previo en que los individuos se formaron mediante cierta socialización inarticulada. Cuando los patrones de interacciones sociales se fijan, las normas sociales, rutinas y expectativas se internalizan de tal manera que no requieren de refuerzo adicional. Si es así, el individuo se sumerge nuevamente en la sociedad—como un maestro complaciente y cómodo de reglas tácitas, o como un tímido conformista, o como un inadaptado que no logra entenderse. Lo que alguna vez fue negociado conscientemente se *sedimenta* [...] es decir, se lo añade al almacén de cultura inarticulada compartida. Un proceso como ese ocurre en la ciencia también: consideren a quienes usan termómetros, relojes o medidores de pH que no tienen idea de cómo se establecen o mantienen los estándares.

Los sistemas de prácticas de los que habla Chang pueden analogarse a lo que Kuhn (2012) llama “paradigmas”, al menos en uno de los muchos sentidos en que podría tomarse la palabra.¹⁷⁷ Los paradigmas son aquello que comparte una comunidad científica, que le da forma a las actividades regulares que esa comunidad realiza y que explica la relativa unanimidad de formas de comunicación y juicios. Kuhn enfatiza que esto no es una teoría compartida por los miembros de una comunidad científica, sino lo que llama una “matriz disciplinar”, que incluye generalizaciones, modelos aceptados y heurísticos, valores y lo que llama “ejemplares”, que son soluciones a problemas concretos a los que los miembros de la comunidad son expuestos durante su entrenamiento como miembros de la comunidad (cosas como los problemas del plano inclinado, el cálculo de trayectorias Keplerianas, el funcionamiento de un calorímetro, etc.). Estos ejemplares tienen la función de proveer, en un contexto de aprendizaje, de cierto saber-

¹⁷⁷ Masterman (1970) distingue 21 sentidos distintos del término en *La Estructura de las Revoluciones Científicas* de Kuhn. Adicionalmente, el concepto fue revisado por Kuhn en su obra posterior.

-cómo a los aprendices, pues les dan la oportunidad de aplicar las reglas, conceptos, instrumentos, etc. que son característicos de la actividad de la comunidad. Esto es crucial para entender las diferencias entre lo que Kuhn llama ciencia normal (la actividad de una comunidad que ha aceptado un paradigma) y ciencia pre-paradigmática (la situación que existe en una disciplina antes de que se haya establecido un paradigma como dominante). En la ciencia pre-paradigmática, la mayoría de los debates consiste en la propuesta de nuevas maneras de hacer ciencia, mientras que en la ciencia paradigmática, la mayoría de la actividad científica consiste en la resolución de cierta clase de puzzle que tiene sentido dadas las herramientas que proveen los paradigmas. Los paradigmas son los medios de transmisión del saber-cómo científico, porque proveen de la oportunidad de adquirir la habilidad de reconocer un problema como similar a otro, de manera que quien adquiere esta habilidad se ve capacitado para resolver el problema:

[...] Al ver las similitudes, uno simplemente usa los vínculos que ya han resultado ser efectivos. La habilidad para reconocer similitudes validadas por el grupo (*group-licensed*) es, creo, la cosa principal que adquieren los estudiantes al resolver problemas, ya sea con lápiz y papel o en un laboratorio. Durante su entrenamiento se les presenta un vasto número de estos ejercicios, y los estudiantes que entran a una misma especialidad a menudo resuelven prácticamente los mismos [...] (Kuhn (1977b, p. 306))

Lecturas recomendadas

El libro *Groups as Agents* (2015), de Deborah Tollefsen, presenta de una manera clara los debates principales acerca de la ontología, la agencia y la cognición de los grupos.

Sobre la filosofía de la acción colectiva, recomiendo el libro *Doing Things Together* (2022 de Judith Martens. Un estudio influyente sobre la cognición colectiva es *Cognition in the Wild* (1995), de Edwin Hutchins; en ese libro se describe en detalle cómo la tripulación de un navío mercante funciona como un sistema cognitivo distribuido dedicado a la navegación.

La epistemología social es un rico de investigación actualmente. El artículo de la SEP, *Social Epistemology*, por Caoilín O'Connor, Sanford Goldberg y Alvin Goldman, es un buen punto de entrada a la literatura: <https://plato.stanford.edu/entries/epistemology-social/> Hay varios textos de referencia útiles. Uno es el *Routledge Handbook of Social Epistemology* (2021), editado por Miranda Fricker, Peter Graham, David Henderson y Nikolaj Pedersen.

Otro es el *Oxford Handbook of Social Epistemology* (2025), editado por Jennifer Lackey y Aidan McGlynn.

El libro *Theory and Reality* (Godfrey-Smith (2008)), de Peter Godfrey Smith, es una excelente introducción a la filosofía de la ciencia. El capítulo 11 trata de la estructura social de la ciencia. Dos libros interesantes recientes que tratan sobre ciertos aspectos sociales del conocimiento científico son *The Social Dimensions of Scientific Knowledge* (2024), de Boaz Miller, y *Modelling Scientific Communities* (2023), de Cailin O'Connor.

9. Impedimentos

Hasta aquí hemos investigado el concepto del saber cómo, las condiciones en las que podemos decir que alguien sabe cómo hacer algo, y las distintas variedades de saber cómo que puede haber. En este capítulo vamos a examinar casos en que hay impedimentos para que alguien sepa cómo, o en los que algo pasa mal con su saber cómo. En la primera mitad, vamos a examinar casos en que se impide que alguien pueda contar con o ejecutar su saber cómo porque se le discrimina en términos que socavan su estatus epistémico—usando la terminología recientemente impuesta por Miranda Fricker, estos son casos de *injusticia epistémica*. En la segunda mitad del capítulo, veremos formas en que el carácter de quienes poseen cierto saber cómo se ve viciado en vez de constituir una forma de virtud. Entre los posibles *vicios* del saber cómo están ciertas formas de soberbia epistémica, así como ciertas formas de dogmatismo.

9.1. Injusticia epistémica y saber-cómo

Para introducirnos al siguiente tópico, partamos haciendo algunas observaciones acerca de la práctica de asignar y reconocer el estatus epistémico de los sujetos epistémicos (ya sea estos individuos o grupos). Cuando decimos que alguien posee un estatus epistémico, o bien reconocemos que posee ciertas propiedades que son importantes para la evaluación epistémica (por ejemplo, que posean cierta información), o que son aptos para ocupar ciertos roles epistémicos (por ejemplo, que pueden responder ciertas preguntas), o ambos (por ejemplo, que pueden servir como informantes porque poseen información).

Podrían preguntarse por qué no decir que siempre que decimos que alguien tiene un estatus epistémico, queremos decir *tanto* que reconocemos

que tienen ciertas propiedades *como* que ocupan ciertos roles; después de todo, tener ciertas propiedades epistémicamente relevantes usualmente va asociado con al menos tener la posibilidad de ocupar ciertos roles (por ejemplo, si alguien tiene información, puede ser un informante). Sin embargo, es importante distinguir entre estas dimensiones de la evaluación epistémica porque hay que considerar (i) la posibilidad de casos en que se reconoce ciertas propiedades epistémicamente relevantes de los sujetos, pero no se reconoce que el sujeto pueda ocupar los roles asociados usualmente a esas propiedades, y (ii) la posibilidad de que los sujetos no tengan las propiedades relevantes y, sin embargo, sí sean asignados ciertos roles.

Una manera de ver esto es que normalmente tener ciertas propiedades con relevancia epistémica (como tener cierta información), implica tener ciertos *derechos* como ocupantes potenciales de ciertos roles asociados a esas propiedades (como el rol de ser un informante). Llamemos a estos derechos, *derechos epistémicos*. Ya que simplemente tener un derecho no significa que este sea respetado incluso cuando haya razones para respetarlo, esto abre la posibilidad de que haya algún tipo de violaciones no justificadas de derechos epistémicos. A grandes rasgos, la posibilidad de estas violaciones injustificadas de derechos corresponde a la posibilidad de lo que podemos llamar *injusticia epistémica*, en un sentido general.

En vez de hablar en términos de derechos y deberes, podríamos describir lo mismo en términos de habilitaciones y restricciones. Ocupar un rol habilita ciertas acciones, pero al mismo tiempo restringe qué acciones se puede tomar. Es importante notar que la noción de un rol es estructural, ya que un rol puede estar ocupado (por un sujeto que juega ese rol) o desocupado, y esto último no significa que el rol deje de existir, o al menos tener sentido, en un contexto determinado.¹⁷⁸

Algunos filósofos han tratado de desarrollar esta idea, u otras similares, de maneras más concretas. Por ejemplo, Miranda Fricker (2007) caracteriza a las injusticias epistémicas como aquellas injusticias de las que es víctima un sujeto en su capacidad de sujeto de conocimiento (*knower*). Según Fricker, para que algo cuente como una injusticia epistémica no es suficiente que sea una injusticia respecto a la distribución de bienes epistémicos; por ejemplo, que no se informe a alguien de algo, incluso si es relevante para sus propó-

¹⁷⁸Vease Haslanger (2018) para una caracterización útil de las prácticas sociales que explica la ocupación de roles (la creación y mantención de roles es una práctica social en el sentido de Haslanger).

sitos, no es suficiente para que esto constituya una instancia de injusticia epistémica, porque este tipo de acción (o inacción, según cómo prefiera describirse) es algo que podríamos realizar con respecto a cualquier otro tipo de bien. Fricker identifica dos tipos de injusticias que, según ella, pueden ser caracterizadas como propiamente epistémicas porque afectan a sus víctimas específicamente en su capacidad de sujetos de conocimiento:

- *Injusticia testimonial*: cuando un prejuicio hace que una persona le dé un nivel de credibilidad más bajo o más alto de lo apropiado al testimonio de alguien.¹⁷⁹
- *Injusticia hermenéutica*: cuando hay una brecha en los recursos interpretativos colectivos que ponen a alguien en desventaja respecto a la posibilidad de hacer sentido de sus propias experiencias.

Para entender mejor estos conceptos, veamos un par de ejemplos. Primero, consideremos un caso de injusticia testimonial:

Stef Stef es un joven inmigrante trabajando en un laboratorio. Pedro, su jefe, tiene ciertos prejuicios acerca del nivel educacional de inmigrantes como Stef. Durante una conversación, Stef comenta que cree que el procedimiento en el que están trabajando podría mejorarse si realizaran un pequeño cambio (Stef tiene experiencia previa en este tipo de procesos). Pedro escucha el comentario de Stef, pero no lo toma seriamente a causa de sus prejuicios. En consecuencia, Stef no gana influencia en su grupo de trabajo.

En este caso, Stef es víctima de un tipo de injusticia epistémica en el sentido de que no le es dada la credibilidad apropiada, lo que le afecta en su rol de sujeto de conocimiento. Lo que es importante aquí es que en esta situación, la manera en que Pedro trata la identidad de Stef está mediada por un prejuicio que distorsiona los juicios que hace y comunica acerca de la credibilidad de Stef. En un entorno social, usualmente ocurre que empleamos información acerca de la identidad de nuestros interlocutores para hacer juicios rápidos acerca de su credibilidad. Esto no es un problema a menos que estos juicios se vean distorsionados por prejuicios. La identidad de los sujetos involucrados en una situación comunicacional como la que describimos tiene normalmente una multitud de dimensiones (Stef es inmigrante, joven, tiene experiencia en su trabajo, etc.), pero el contexto (en particular,

¹⁷⁹En el libro de 2007, Fricker enfatiza que la injusticia testimonial se caracteriza por un déficit de credibilidad, y rechaza la posibilidad de que dar demasiada credibilidad a alguien sea un tipo de injusticia epistémica. Autores como Medina (2011) y Lackey (2018), sin embargo, defienden la idea.

las creencias de trasfondo de los interlocutores) determina la prominencia y valencia de esas dimensiones al momento de formar juicios.

Considere el siguiente caso: antes de una reunión, un colega le dice a Stef que nadie le va a escuchar porque es un inmigrante, y en consecuencia, Stef no participa libremente en la reunión. ¿Es esto también un tipo de injusticia epistémica? Imaginen que Stef decide no participar abiertamente en el intercambio de opiniones en la reunión porque cree que no lo van a tomar en serio. ¿Es este un caso de injusticia epistémica?



El caso de la injusticia hermenéutica es un poco distinto. En este caso, el problema no es que un sujeto de conocimiento es incapacitado para que las acciones que toma de acuerdo a los roles epistémicos que tiene sean efectivas, sino que se previene que pueda tomar ciertos roles porque no se le permite el acceso a ciertos recursos interpretativos. Consideren este ejemplo:

Acoso Lisa es víctima de acoso en el trabajo. Aunque siente una molestia, no entiende por qué se siente así, y se siente culpable y avergonzada. Piensa “¿estaré exagerando?”, y de hecho su entorno social parece sugerir precisamente eso; oye a colegas y jefes decir que cosas así son normales, que no hay nada de que preocuparse. Hablando con una colega, se da cuenta de que no es la única, pero su colega tampoco entiende lo que sucede. Un día, leyendo una revista, encuentra un artículo donde se habla de casos similares, y los describen como acoso. Lisa se da cuenta de que eso es lo que le pasa.

Al principio, Lisa tiene una laguna interpretativa; no *ve* que lo que le sucede es que es víctima de acoso. Su situación no es única, la situación en la que está parece estar estructurada de manera que nadie pueda reconocer lo que está sucediendo, al punto de que lo único que cambia la situación de Lisa es un encuentro casual con la idea de acoso laboral. En este caso, la injusticia proviene de la manera en que sujetos como Lisa están marginalizados hermenéuticamente en ese contexto. Esta marginalización puede ser sistemática o incidental.

Otros autores han propuesto que aparte de estas formas de injusticia epistémica, existen otros tipos. Por ejemplo, Hookway (2010) considera que toda clase de contribución al proceso de investigación puede ser afectado por alguna forma de injusticia epistémica. Al investigar, no solamente ofrecemos información o construimos maneras de entender algo, sino que

también hacemos preguntas, probamos cómo funcionarían ciertas ideas sin aceptarlas, consideramos posibilidades, etc. Dada la centralidad de estas actividades para la obtención de fines y bienes epistémicos, es necesario pensar que ciertas acciones en relación con esto puede redituarse en una forma de injusticia epistémica. Hookway llama a esta forma de injusticia epistémica *injusticia participativa*. Así como en el caso de la injusticia testimonial (que, por otro lado, resulta ser un tipo de injusticia participativa) es posible que haya injusticia al dar muy poca o mucha credibilidad al testimonio de alguien, en el caso de la injusticia participativa es posible cometer injusticia epistémica al dar muy poco o demasiado espacio para participar en una tarea investigativa a un sujeto.



Nguyen (2020) distingue entre “burbujas epistémicas” y “cámaras de eco”. En una burbuja epistémica se omiten ciertas voces sobre un asunto. Por ejemplo, simplemente por el hecho de no tener un entorno social muy amplio, los niños a menudo están en burbujas epistémicas respecto a asuntos de los que solamente hablan con su familia. En una cámara de eco, se excluyen y desacreditan activamente otras voces. Por ejemplo, ciertos grupos conspiracionistas suelen desacreditar por defecto a sus críticos. Nguyen argumenta que debido a la manera en que las cámaras de eco abusan de la interdependencia epistémica de quienes están en ellas, es extremadamente difícil escapar de ellas. Las cámaras de eco epistémicas presentan una fuente adicional de injusticia epistémica. ¿Qué tipos de injusticia epistémica promueven las cámaras de eco?

Ahora que tenemos una idea de en qué consiste la injusticia epistémica, ¿cómo aplica este concepto al caso del saber-cómo?

Una idea inicial que podríamos tener, especialmente si tenemos tendencias intelectualistas, es tratar de reconstruir la posibilidad de injusticia epistémica que afecte al saber-cómo en términos de cómo podría afectar al conocimiento proposicional. En el libro de 2007, Fricker no habla del saber-cómo, de modo que los ejemplos clásicos de injusticia epistémica tratan de casos en que ocurre alguna injusticia respecto a los roles que distintos sujetos pueden tomar respecto a, principalmente, el conocimiento proposicional. El caso central de injusticia epistémica que Fricker examina, la injusticia testimonial, precisamente consiste en una injusticia que alguien comete respecto a alguien que toma el rol de informante en el sentido de hacer afirmaciones presumiblemente fundadas en su conocimiento u otras actitudes similares. En la Sección 5.4 vimos algunos de los problemas que

hay acerca de la transmisión testimonial del saber-cómo. Como vimos, en general no es suficiente que se ofrezcan afirmaciones; el sujeto que recibe el testimonio debe estar dispuesto adecuadamente también. En los casos de injusticia epistémica, quien recibe el testimonio presenta resistencia.

Ciertamente, al menos parte del rol de quienes tienen saber-cómo consiste en ser fuentes de saber-cómo para otros (saber-cómo hacer algo te da el derecho de instruir a otros acerca de cómo hacer lo que saber hacer). En este sentido, alguien que tiene saber-cómo puede sufrir un tipo de injusticia epistémica porque se coarta en este rol; esto sería un caso de injusticia testimonial. En el caso del saber-cómo, sin embargo, el reconocimiento mismo de alguien como poseedor de saber-cómo es problemático de maneras que son hacen que la situación sea distinta a la del caso del testimonio de conocimiento proposicional. Por lo general, que alguien nos diga cómo podría hacerse algo no es evidencia suficiente para pensar que esa es la manera de hacerlo, ni tampoco de que la persona sabe cómo hacerlo. Por lo general, preferimos atribuir saber-cómo a quienes demostrablemente son capaces de hacer ciertas cosas.¹⁸⁰ Dado esto, es necesario afinar la manera en que entendemos la posibilidad de injusticias epistémicas relacionadas con el saber-cómo.

Hawley (2011) hace una serie de distinciones que son importantes para atacar el problema. Primero, Hawley distingue entre varios roles que pueden ocupar quienes poseen saber-cómo. Por una parte, quienes saben cómo hacer algo pueden ocupar el rol de maestros o modelos para aprendices; este es el caso que veníamos discutiendo. Por otra parte, quienes saben cómo hacer algo también pueden dedicarse a realizar las tareas que saben hacer para otros, que en este caso serían sus *clientes* (aunque no es necesario que tengan una relación económica, de modo que un cliente podría ser simplemente alguien que necesita ayuda y a la que otra persona podría prestarle una mano). En este caso hablaremos de la relación entre proveedores y clientes. A causa de algún prejuicio, un aprendiz o un cliente podría disminuir o exagerar el saber-cómo de sus informantes o contratados. En particular, incluso si vieran que tienen éxito en sus acciones más o menos regularmente, los aprendices o clientes podrían no reconocer suficientemente que son expertos, o incluso podrían explicar su éxito en términos de mera casualidad, sin darles crédito por lo que hacen. En ambos casos, los aprendices y clientes socavan el estatus de quienes poseen saber-cómo.¹⁸¹

¹⁸⁰Esto es distinto al caso en que alguien te dice que una tercera persona sabe cómo hacer algo. En ese caso la información es proposicional, y que la aceptemos o no depende de la credibilidad que le demos a nuestro informante.

¹⁸¹Barker (2021) extiende el análisis de la segunda clase de casos.

Segundo, Hawley toma una distinción que ya había esbozado Fricker (2007), entre informantes y fuentes de información. Un informante es responsable por la información que provee, porque lo hace activamente. Una fuente de información provee de información sin necesariamente tener un rol activo o incluso consciente en este proceso. Imaginen que hay tres personas en una habitación, A, B, y C. A quiere transmitirle un secreto a B, sin que C se entere. Para ello, A emplea un código que había convenido de antemano con B y, por lo tanto, es un informante para B. Sin que A o B se enteren, C se da cuenta de que están usando un código, y lo descifra, de modo que adquiere la información secreta. A es una fuente de información para C, pero no un informante. Esto es relevante para tratar el siguiente problema. Fricker distingue entre prejuicios de ignorancia y prejuicios de engaño. Tratar a alguien que sabe de ignorante es una injusticia epistémica, pero también lo es tratar a alguien de mentiroso injustamente. ¿Existe algo similar en el caso del saber cómo? Fricker sugiere que si lo hay, es un fenómeno más raro que en el caso de la transmisión de conocimiento proposicional; la razón, justamente, es que cuando adquirimos saber-cómo de otros, los tratamos como fuentes de información, no necesariamente como informantes (por ejemplo, podemos aprender a hacer algo de alguien sin que esa persona necesariamente intente enseñarnos), y además porque parece ser particularmente difícil engañar a alguien acerca de cómo se hace algo (si uno intenta una manera falsa de hacer algo, es probable que uno falle).¹⁸² De modo que en el caso del saber-cómo no habría demasiado espacio para injusticias epistémicas basadas en prejuicios de engaño.



¿Existe un análogo a la injusticia hermenéutica que afecte al saber-cómo?



9.2. Vicios del saber-cómo

Saber cómo hacer algo es valioso por razones epistémicas y prácticas, y podríamos fácilmente pensar que es en sí mismo una virtud epistémica, en el sentido de la epistemología de las virtudes (donde una virtud es una propiedad estable de valencia positiva del carácter de los sujetos epistémicos

¹⁸²Carter & Navarro (2024) argumentan, sin embargo, que la hipótesis de Hawley de que el saber-cómo es menos susceptible a ser falsificado que el conocimiento proposicional es dudosa.

Iris Marion Young, en su famoso ensayo “Throwing Like a Girl” (1980) describe cómo la manera de comportarse femenina está socialmente coartada:

La existencia corporal femenina es una *intencionalidad inhibida*, que al mismo tiempo se proyecta a un fin con un “yo puedo” y retrae su compromiso completo corporal con ese fin en un auto-impuesto “no puedo”. (p. 146)

Young ilustra el problema con el caso de frases como “tiras como niña”, que sugieren que hay una manera de actuar característica de las mujeres jóvenes, que es evaluativamente despreciada, y que responde a la existencia de un prejuicio generalizado. Este tipo de opresión sistemática sobre el ejercicio y auto-concepción de las habilidades de un sujeto es crucial para entender la posibilidad de la injusticia epistémica desde la perspectiva del anti-intelectualismo.

o de los procesos epistémicos en lo que participan).¹⁸³ Sin embargo, así como es posible ser virtuoso respecto a algo, es posible tener *vicios*. ¿Hay vicios del saber-cómo?

El estudio de los vicios epistémicos es el campo de estudio de la así-llamada *epistemología de los vicios*, y ha recibido bastante atención ultimamente gracias al trabajo de filósofos como Quassim Cassam, Ian Kidd y Alessandra Tenessini, entre otros. Los epistemólogos de los vicios se dedican en primer lugar, a caracterizar y explicar las maneras en que somos malos pensadores y sujetos epistémicos, y para hacerlo recurren a la idea de que estas deficiencias epistémicas deben explicarse en términos de la presencia de rasgos negativos pero estables del carácter. Estos serían los vicios epistémicos. En segundo lugar, los epistemólogos de los vicios tratan de construir maneras de evitar la influencia de los vicios epistémicos, con el fin de mejorar nuestra situación epistémica.¹⁸⁴

Zagzebski (1998) da los siguientes ejemplos de vicios epistémicos:

¹⁸³ La distinción entre una virtud como una propiedad del carácter y una virtud como una propiedad de ciertos procesos o mecanismos da pie a distintas formas de epistemología de las virtudes; en el primer caso, al *responsabilismo* asociado a Montmarquet (1987, 1993) y Zagzebski (1998), y en el segundo, al *confiabilismo* (Sosa (2015), Greco (1999), Pritchard (2012)). Lorraine Code (1984) introdujo la distinción por primera vez.

¹⁸⁴ Este último fin pone los objetivos de la epistemología de los vicios a la par con otras tendencias en la epistemología contemporánea, como la epistemología de la investigación (*inquiry*). Cf. Hookway (2006). Véase también Roberts & Wood (2007), Ballantyne (2019) y McKenna (2023).

[...] el orgullo epistémico, la negligencia, la flojera, la cobardía, la conformidad, la despreocupación, la rigidez, el prejuicio, el dejarse llevar por las ilusiones, la cerrazón de mente, la falta de sensibilidad a los detalles, la obcecación [en el sentido de no ver la relevancia de ciertos detalles al momento de sopesar cierta evidencia o la confiabilidad de una autoridad], y la falta de exhaustividad. También hay probablemente un vicio contrario a la perseverancia intelectual, que consiste en ceder muy pronto, y que puede ser una forma de flojera o tendencia a descorazonarse. Algunas formas de autoengaño pueden ser un vicio, pero otras pueden ser más bien una forma de *akrasia* intelectual. (p. 152)

Otros autores añaden a esta lista la arrogancia o *hubris* (aunque puede ser un tipo de lo que Zagzebski llama “orgullo epistémico”), el dogmatismo, la autoindulgencia epistémica, la tontería, la falta de amor por el aprendizaje, ciertas formas de dudas, la falta de cuidado, la credulidad, el apresuramiento intelectual, el cinismo, el fatalismo, el estar satisfechos con uno mismo, el narcisismo, el auto-humillarse, la ignorancia motivada, el desinterés por los objetivos epistémicos de los demás, la procrastinación, el esnobismo, etc.¹⁸⁵



¿Hay alguna jerarquía de vicios epistémicos? ¿Son algunos peores que otros? ¿Puede haber casos en que el contexto hace, de virtudes, vicios?

¿Qué tienen estas cosas en común? Según Cassam (2016), son mecanismos, hábitos o estilos de pensamiento o investigación, formas de buscar y evaluar evidencia, que impiden el desarrollo efectivo y responsable de ciertas tareas epistémicas (cf. p. 164). Cassam argumenta que no es necesario pensar que los vicios epistémicos son siempre rasgos de carácter, como en el modelo aristotélico de la virtud y el vicio; otras cosas como el ignorar cierta evidencia es un vicio porque impide que se investigue efectiva y responsablemente. Lo que hace que algo sea un vicio es su “influencia maligna” en las prácticas investigativas en las que participan quienes poseen estos vicios:

Ser crédulo es un vicio y no una virtud porque que nos engañen nos hace menos efectivos en descubrir las respuestas a nuestras preguntas y en tratar de comprender los eventos que tratamos de comprender. Ser descuidado o negligente disminuye la efectividad de nuestras investigaciones, y nos deja abiertos a la crítica de que actuamos irresponsablemente. (p. 165)

¹⁸⁵ Véanse las lecturas recomendadas, sobre todo Kidd et al. (2019).

Si bien muchos de estos vicios epistémicos pueden conceptualizarse como falencias individuales, también es posible pensar que es posible que instituciones o grupos de personas tengan vicios epistémicos propios. Adicionalmente, la relación entre los vicios epistémicos a los niveles individual y colectivo es compleja. Levy & Alfano (2020), por ejemplo, argumentan que las disposiciones que están en juego en la producción y mantención de lo que llaman “cultura acumulativa” (el conocimiento colectivamente recopilado que se transmite en una sociedad y que sirve de base para las innovaciones que puedan hacer las generaciones futuras) son más similares a los vicios que las virtudes, de ahí que hablen de vicios que lleven al conocimiento.¹⁸⁶ En particular, argumentan, las prácticas de transmisión intergeneracional que requiere la cultura acumulativa exhiben varias formas extremas de deferencia epistémica, que generan un sesgo de conformismo (copiamos irreflexivamente el comportamiento y las creencias de la mayoría) e imitación excesiva. A pesar de esto, la cultura acumulativa es extremadamente importante. El éxito de la cultura acumulativa como cuerpo de conocimiento no se debe a las virtudes de miembros de las sociedades a las que pertenece, pues puede pasar que nadie en esas sociedades entienda qué es lo que la hace exitosa.¹⁸⁷ Levy & Alfano (2020) sugieren que, en efecto, gran parte de la cultura acumulativa consiste en saber-cómo.

Volvamos entonces a la pregunta inicial, de si puede haber vicios del saber-cómo. Para atacar el problema podemos apelar nuevamente a la distinción de Hawley (2011) entre la relación entre maestros-aprendices y proveedores-clientes. Ciertamente, el tipo de disposiciones que promueven las injusticias epistémicas que pueden afectar al saber-cómo son vicios epistémicos. Sin embargo, las formas de prejuicio que pueden sufrir quienes tienen saber-cómo son vicios de aquellos con quienes interactúan (los aprendices y clientes), quienes no son necesariamente ellos mismos poseedores de saber-cómo. Lo que nos interesa ahora es examinar si es posible que haya vicios característicos de quienes ocupen roles relacionados con el saber-cómo, ya sea como proveedores o como maestros, no sus aprendices o clientes.

Para organizar nuestra discusión, distingamos entre lo que puede afectar:

a) la adquisición del saber-cómo,

¹⁸⁶Cf. Morton (2013) y Smart (2017). De manera similar, Bland (2022) argumenta que la imprudencia epistémica a menudo es crucial para la obtención de conocimiento a largo plazo. Uno encuentra idea similares en discusiones acerca de virtudes y vicios morales; véase por ejemplo Astola (2021).

¹⁸⁷Esto nos remite de vuelta al tipo de problemas con los estados epistémicos colectivos que vimos en el capítulo anterior.

- b) la mantención del saber-cómo, y
- c) la transmisión y el ejercicio del saber-cómo

Primero, consideremos los casos virtuosos, para después examinar qué es lo que pasaría en el caso contrario. Una persona puede adquirir cierto saber-cómo de manera virtuosa si lo hace responsablemente, con vistas a formar una competencia robusta y efectiva que le permita hacer lo que necesita, y además cumplir una serie de roles socio-epistemológicos característicos de quienes poseen saber-cómo. En este sentido, alguien puede aprender fijándose no solo en lo que necesita hacer en un caso determinado, sino además en vistas a la posibilidad de que tenga que hacer cosas similares en circunstancias distintas. Además, en principio guiar el proceso de aprendizaje de modo que uno adquiera tanta competencia como sea razonable es en general un proceso virtuoso. Por el contrario, cierta forma de mediocridad constituye un vicio epistémico.¹⁸⁸ Si aprendes a hacer algo específico, pero fácilmente podrías haber aprendido una habilidad más general, quedas en principio abierto a ciertas críticas. Mi madre, por ejemplo, teje a *crochet*, pero rehúsa intentar aprender cómo diseñar sus propios patrones (prefiere seguir tutoriales en Youtube). Estas deficiencias a menudo pueden pasarse por alto porque quienes tienen estos vicios a menudo pueden ser altamente competentes en las tareas específicas que sí saben hacer. En otros casos, alguien podría simplemente aprender el mínimo como para satisfacer meramente a un cliente poco juicioso o exigente. Qué es virtuoso aprender a hacer es algo que requiere de cierto juicio, pero ciertamente la falta de esfuerzo en aprender es una forma de vicio.

Respecto al aprendizaje, también podría haber vicios que van en la dirección opuesta, de poner *demasiado* esfuerzo en el aprendizaje. Esto es más claro en el caso del conocimiento proposicional que en el caso del saber-cómo. Uno podría dedicarse a leer todo lo que existe sobre un tema, y aprender mucho, sin llegar a formar una opinión coherente o propia acerca del asunto. Estar informado, como nos decía Ryle (1947), no es lo mismo

¹⁸⁸ Schwitzgebel (2019) examina los argumentos que pueden darse a favor de la mediocridad moral (la idea de que es aceptable tener como objetivo ser moralmente mediocres). Por ejemplo, Schwitzgebel considera el argumento de que tener como objetivo ser moralmente buenos y no mediocres es injusto (*unfair*) dado que muchos de nuestros pares son mediocres, y responde que cuestiones de justicia no son necesariamente exculpatorias. Alguien podría ser el menos brutal de los asesinos, y en cierto sentido sería injusto decir que es igual que el más brutal de los asesinos, pero esto no significa que no merezca ser culpado o incluso repudiado por lo que ha hecho. Podrían defenderse argumentos similares a favor de la mediocridad epistémica, y criticarse de la misma manera.

que ser inteligente, sin importar cuán informados estemos.¹⁸⁹ Precisamente, uno podría esbozar un argumento anti-intelectualista en términos de que el intelectualismo promueve vicios epistémicos que obstruyen la adquisición de saber-cómo.¹⁹⁰

En efecto, uno podría tener la disposición a juzgar ciegamente que lo que uno ha aprendido a hacer no es suficiente. Esto es particularmente plausible en casos en que uno no tiene una idea precisa de en qué consistiría saber hacer algo excepto en términos de tener la experiencia de haberlo hecho. Cuando queremos algo que no hemos hecho antes, es fácil caer en la ansiedad de no saber si nos hemos preparado lo suficiente. Esta ansiedad es sana en tanto nos obliga a reevaluar nuestras competencias, pero puede volverse viciosa si se vuelve insensible a la evidencia acerca de nuestras competencias.

Una vez que aprende a hacer algo, un agente epistémico virtuoso busca hacer su saber-cómo más estable y mejor en todo sentido, hasta donde es razonable. Por ejemplo, busca saber cómo otros sujetos hacen lo mismo, con el fin de investigar mejores maneras de hacerlo. La posibilidad de una falta de compromiso con estas cosas, o de un impulso exagerado a hacerlas debido a una falta de confianza en las capacidades de uno mismo pueden llegar a ser vicios, del mismo modo que pasa en el caso de la adquisición del saber cómo. Además, respecto a la mantención del saber-cómo existe la posibilidad de cierto dogmatismo vicioso. A menudo una tarea puede realizarse de distintas maneras, sin que ninguna sea fundamentalmente mejor que las otras salvo en circunstancias particulares. Alguien podría tener conocimiento de estas maneras de realizar la tarea, conocer los pros y cons de cada uno, y no obstante esto preferir en cada caso una manera por sobre las otras aunque no es la mejor en la situación actual. Esto puede estar motivado por cierta timidez o aversión al riesgo, aunque de hecho actuar de otras maneras podría ser menos riesgoso en ciertas circunstancias.

¿Sería lo opuesto a esta forma de dogmatismo un vicio también?



Quizás desde el punto de vista epistémico el tipo de saber-cómo dogmático más interesante es aquel en que el sujeto acepta una manera da hacer algo y se queda contento en esa manera de hacer las cosas, sin buscar mejorar

¹⁸⁹Otro argumento en contra de tratar de adquirir la mayor cantidad de saber-cómo posible es que hacer esto abarrotaría nuestra mentes. Es necesario adoptar una norma de investigación que diga que solo debemos investigar aquello que promueva los intereses relevantes (en principio, los nuestros). Véase Harman (1986) y Friedman (2017).

¹⁹⁰Ryle mismo podría haber aceptado algo como esto. Dougherty (2020) explora la conexión entre la perspectiva de Ryle acerca del saber-cómo y el concepto de virtud.

su saber-cómo. En efecto, dejar de investigar acerca de cómo hacer algo es eventualmente razonable, de modo que los casos que nos interesan son casos en que el sujeto se contenta prematuramente en su saber-cómo, y adicionalmente, casos en que el sujeto sistemáticamente se contenta en su saber-cómo de manera prematura (hay una diferencia entre alguien que a veces se contenta en su saber-cómo prematuramente, y alguien que siempre lo hace).

Si el saber-cómo implica la posesión de ciertas habilidades (ya sea porque consiste en esas habilidades, como en el modelo anti-intelectualista, o porque meramente es una consecuencia de tener cierto conocimiento proposicional, como en el modelo intelectualista), las prácticas de mantención de esas habilidades van a ser importantes también. Una habilidad adquirida que no se practica lo suficiente corre el riesgo de atrofiarse. La maestría y experticia están positivamente correlacionados con la retención de habilidades (cf. Arthur & Day (2018)), de modo que el sobre-entrenamiento necesario para la maestría es importante para la mantención del saber-cómo, y la falta de cuidado acerca del nivel real de maestría que se posee podría ser un factor en contra de la retención de habilidades, ya que motivaría formas de retención menos efectivas o derechamente el abandono de estrategias de retención.¹⁹¹ Hay que tener cuidado, porque se ha documentado que además la gente tiende a tener el sesgo de subestimar el nivel de pérdida de habilidades a futuro (Connolly et al. (2024)). Si estos sesgos cuentan como vicios epistémicos,¹⁹² es necesario contarlos como un tipo de vicio distinto al de la falta de cuidado en mantener el sustento del saber-cómo.

Finalmente, en su relación con aprendices o clientes, alguien que posee saber-cómo podría exhibir algunos de los vicios que reconocimos antes como característicos del conocimiento proposicional. Por ejemplo, alguien puede tener el vicio de sobreestimar su competencia frente a tareas nuevas. Que esto sea un vicio o no depende del contexto: quizás ir más allá de la evidencia es bueno cuando uno intenta algo que nunca ha tratado. Del mismo modo, cierta timidez respecto a las habilidades que uno tiene pueden constituir un vicio del saber-cómo, aunque en este caso tenemos que tener cuidado con la fuente de estas disposiciones epistémicas. Por ejemplo, alguien podría volverse tímido epistémicamente porque es víctima de algún tipo de injusticia epistémica: dada la presión social para que los miembros

¹⁹¹La literatura sobre pérdida de habilidades identifica como un factor de prevención de pérdida de habilidades a la manera en que se adquieren las habilidades en primer lugar. La manera en que adquirimos el saber-cómo puede ser importante para su robustez en el tiempo.

¹⁹²Esto se sigue del modelo obstruccionista de Cassam, pero hay razones para pensar que la idea es problemática. Véase Holroyd (2020) para una discusión del punto.

de un grupo oprimido no crean que tienen agencia, es fácil imaginar que podría haber casos en que esta opresión resulte en una falta de confianza sistemática en su propia agencia de parte de los miembros de este grupo. Quizás habría que decir que en casos como estos, la injusticia epistémica engendra vicios epistémicos (y probablemente haya que decir lo converso también, que los vicios epistémicos a menudo engendran injusticias epistémicas).

Las observaciones que hemos hecho acerca de la posibilidad de vicios del saber-cómo son solo una aproximación inicial al problema. Hay mucho que explorar aún. Por ejemplo, es necesario examinar si existen vicios epistémicos del saber cómo que afectan a los grupos independientemente de si afectan a los individuos. Levy & Alfano (2020) sugerían que el conocimiento acumulativo es una forma de saber-cómo, y que es compatible con que los individuos que pertenecen a las comunidades que lo poseen sean viciosos epistémicamente. Es necesario elaborar una visión sinóptica que unifique estos fenómenos.

Lecturas recomendadas

Haslanger (1999) esboza algunas de las preocupaciones acerca del conocimiento desde una perspectiva feminista.

McKinnon (2016) ofrece una visión sinóptica de las discusiones centrales sobre la injusticia epistémica. El volumen *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (2019) ofrece un número de perspectivas y aplicaciones del concepto de injusticia epistémica.

Muchas aplicaciones de la noción de injusticia epistémica tienen consecuencias políticas. Medina (2013) es un ejemplo importante, y considera en extenso el problema de cómo se puede crear una situación de justicia epistémica. El volumen *The Political Turn in Analytic Philosophy* (2023) reúne una serie de ensayos que aplican los métodos de la filosofía analítica a cuestiones de importancia política.

Para una manera diferente de enmarcar la discusión acerca de la posibilidad de injusticia epistémica respecto al saber-cómo, véase Cath (2025).

Kidd et al. (2020) reúne una serie de artículos explorando la epistemología de los vicios. El libro *The Mismeasure of the Self* (2021), de Alessandra Tanesini es un estudio detallado de ciertos vicios epistémicos que tienen que ver con la manera en que las personas juzgan su propio carácter epistémico (por ejemplo, el narcisismo y la autosatisfacción).

En el mundo moderno, gran parte de la información cotidiana acerca de cómo hacer ciertas cosas proviene del uso de medios digitales. ¿Cómo

identificar expertos responsablemente, y de qué maneras puede fallar este proceso? Amico-Korby et al. (2025) examina el problema.

10. Otras epistemologías

10.1. Etnoepistemología

Así como P.F. Strawson (1959) distinguió entre una metafísica descriptiva, que se dedica al análisis de los esquemas conceptuales más generales que supuestamente poseemos, y una revisionaria, que se dedica a la construcción de nuevos esquemas conceptuales o la revisión de antiguos a modo que estos se adecuen mejor a las tareas que tenemos, puede distinguirse también entre una epistemología descriptiva, que se dedique al análisis de los conceptos epistémicos que poseemos, y una epistemología revisionaria, que se dedique a la construcción de nuevos esquemas epistemológicos.

Históricamente, el grueso de los epistemólogos ha operado bajo la asunción de que existe algo así como un esquema epistemológico universal que es el objeto propio de estudio de la epistemología descriptiva (muchos de los debates en epistemología, como por ejemplo el problema de qué normas epistémicas deben seguirse, pueden tomarse como problemas para la epistemología revisionaria). Así como en el caso de la metafísica descriptiva, donde la idea de que existe un esquema conceptual universal ha perdido atractivo, esta asunción también ha ido perdiendo apoyo en la epistemología descriptiva.¹⁹³ Conjuntamente a esto, ha emergido la etnoepistemología

¹⁹³Una razón de esto ha sido la emergencia de metodologías experimentales, inspiradas en los estudios empíricos en las ciencias sociales, para sondear las opiniones *folk* acerca de distintos problemas filosóficos. En el caso de la epistemología, son notables los estudios acerca de la variación inter-cultural de las intuiciones acerca de casos del tipo Gettier (Weinberg et al. (2001)), aunque los resultados iniciales, que sugerían cierta variación, han debido ser reevaluados en vistas a evidencia obtenida posteriormente (cf. Machery et al. (2015)).

como una disciplina distintiva que se dedica al estudio de la diversidad de esquemas epistemológicos en distintas culturas.

Si existe una diversidad de esquemas epistemológicos disponibles, es una cuestión de interés propio hacer el análisis correspondiente de ellos. Desde el punto de vista de la epistemología revisionaria, la existencia de esquemas epistemológicos alternativos ofrece la oportunidad de examinar un conjunto de ideas que pueden ser empleadas para la construcción de esquemas epistemológicos revisados. Esto es similar a ciertas razones por las que puede tomarse como provechoso estudiar la historia de la filosofía. Ahora bien, el interés que tienen los distintos esquemas conceptuales y epistemológicos no es puramente instrumental. Estos esquemas no son solo piezas de museo, sino parte integral del entorno en el que se mueven personas de carne y hueso, proveyendo parte de las maneras en que hacen sentido de su existencia. En tanto reconocemos a esas personas, debemos reconocer también los esquemas que emplean, aunque no sea posible acomodar sus esquemas en los nuestros. El valor de *ver* algo y apreciarlo es independiente del valor de las consecuencias de verlo y apreciarlo.¹⁹⁴ El ejercicio de la etnoepistemología es, por tanto, un ejercicio de reconocimiento. Esto es especialmente importante dado que en muchos casos las perspectivas que investiga la etnoepistemología han sido históricamente pasadas por alto o derechamente suprimidas.



¿Puede haber estudios etnoepistemológicos sobre la epistemología tradicional, occidental?



En este capítulo, quiero esbozar un análisis de ciertos aspectos de lo que podríamos llamar el esquema epistemológico *mapuche*, la porción de la cosmovisión mapuche que tiene que ver con aquello que podemos relacionar con la noción de conocimiento. El pueblo mapuche es un grupo étnico presente en Chile y Argentina, donde son el pueblo indígena más numeroso. Culturalmente, el elemento central que une al pueblo mapuche es el uso del lenguaje *mapudungun*, aunque en realidad el pueblo mapuche en sentido amplio incluye a diversos subgrupos con características particulares.¹⁹⁵

¹⁹⁴Esto es algo que voy a dejar simplemente enunciado aquí, porque dar un argumento definitivo a favor de la tesis va más allá de los propósitos que tengo de momento. La idea se alinea con ciertas tesis que avanzan Murdoch (1970) (en particular, que el intento de apreciar a las personas consiste en sí mismo un acto moral, cuyo valor no se explica en términos “naturales”) y Midgley (2005).

¹⁹⁵Véase Aldunate del S. (1996) para un resumen etnográfico.

Para fijar el objeto de estudio, dada la importancia de la tradición oral para la cultura mapuche, voy a hacer la suposición de que puede reconstruirse un esquema epistemológico coherente en torno a ciertos conceptos clave que están presentes en el lenguaje *mapudungun*. Esto tiene ciertas limitaciones, porque en general el uso lingüístico no es suficiente para determinar el entramado conceptual subyacente (una lección importante que la filosofía contemporánea ha extraído del declive de las metodologías lingüísticas en filosofía).¹⁹⁶ Mi intención aquí es meramente dar una descripción inicial de este esquema, que eventualmente debería complementarse con una investigación detallada empírica del comportamiento conceptual relativo a las cuestiones epistemológicas en el contexto de la cultura mapuche.¹⁹⁷ La interpretación que esbozo de la estructura del esquema es tentativa. Otra limitación de este trabajo es que hago la asunción simplificadora de que existe algo así como un único esquema epistemológico mapuche. Si bien hay razones para pensar que al menos hay cierto grado de unidad en la cultura y filosofía mapuches, su dispersión en los territorios de Chile y Argentina, así como la manera compleja en que se ha integrado interculturalmente en las sociedades de estos países sugiere que esta simplificación puede distorsionar los hechos.¹⁹⁸ Nuevamente, son necesarias más investigaciones acerca de este punto.

Para este estudio inicial, haré particular referencia al trabajo de Juan Ñanculef Hauiquinao (2016), Ziley Mora Penrose (2001, 2016), y Elisa Loncón (2023) quienes ya han ofrecido una visión sinóptica de la filosofía y epistemología mapuche. Mi aproximación al asunto es distinta a la de ellos de varias maneras que vale la pena mencionar. Primero, el alcance de mi interés es más limitado que el de ellos. La epistemología mapuche está integralmente ligada al entramado general de la cosmovisión tradicional mapuche, que incluye aspectos metafísicos, éticos y religiosos de los que voy a abstraer aquí, al menos en parte (abstraer completamente de ellos sería cuestionable).¹⁹⁹ Mi interés es presentar las porciones de este esquema

¹⁹⁶Cf. Williamson (2007), especialmente el capítulo 1.

¹⁹⁷Parte de este trabajo ha sido realizado por Beltrán-Véliz et al. (2022), pero ellos se limitan al problema de las fuentes del conocimiento, y hay mucho más que explorar. Desde la perspectiva de las ciencias de la educación, ha habido bastante trabajo acerca del potencial de incorporar metodologías tradicionales mapuche a la enseñanza en contextos interculturales; véanse las referencias al trabajo de Daniel Caliqueo y Segundo Quintraqueo, entre otros, en Beltrán-Véliz et al. (2022), Quintriqueo et al. (2011), Quilaqueo (2012) y Quilaqueo et al. (2022).

¹⁹⁸Cf. Dillehay (2002).

¹⁹⁹Ñanculef (2016) advierte: “Tanto la lengua mapuche, como la filosofía, el pensamiento, la religiosidad y la cultura mapuche, constituyen un gran todo inseparable, que

que inciden en la cuestión de lo que podríamos llamar el saber-cómo, el conocimiento práctico que guía la acción, y en particular el saber-cómo *cotidiano*, fuera de contextos rituales (donde también aplica, pero que requerirían una discusión diferente). Segundo, la perspectiva desde la que hago mi análisis es distinta a la de ellos. Digamos que una perspectiva etnoepistemológica es *interna* si el investigador pertenece a la cultura cuya epistemología está examinando, y *externa* si no es así.²⁰⁰ En este sentido, mi perspectiva es externa, mientras que las de Ñanculef, Loncón y Mora son internas.²⁰¹ Eso hace que sus preocupaciones y metodología sean distintas en varios aspectos. Ñanculef y Loncón ponen especial énfasis en la manera en que la epistemología mapuche está situada en el contexto más general de la cosmovisión mapuche, pero por lo mismo no abordan cuestiones de detalle. Mora, por su parte, sí se preocupa por las cuestiones de detalle, y hace un rico y sugerente análisis del uso de los conceptos relevantes dentro del esquema mapuche. Sin embargo, su interpretación está filtrada por un enfoque hermenéutico que a veces parece distraer de las cuestiones epistemológicas más importantes.²⁰² En cambio, para bien o para mal, mi perspectiva es la de la epistemología contemporánea analítica, y trato de emplear las herramientas que este enfoque provee para el análisis filosófico. Estas tradicionalmente consisten en métodos de análisis conceptual, construcción de modelos, etc.²⁰³ Para los propósitos de la etnoepistemología, el enfoque analítico provee de un modelo de reconstrucción lógica o conceptual de los objetos filosóficos de interés (en nuestro caso, de los conceptos y las prácticas epistemológicas relevantes).

Finalmente, si bien parte de mi afán aquí es reconocer el interés de suyo de la epistemología mapuche, en este capítulo no busco defenderla frente a otros tipos de epistemología ni examinar el valor que tiene desde una perspectiva revisionaria. Mi intención no es, por supuesto, atacar a quienes (como Loncón (2023)), que sí tienen estos objetivos. En efecto, espero que

no se puede dividir, ni separar sus contenidos por materia, y menos en ramos a estudiar o aprender como lo hacen desde occidente.” (p. 21)

²⁰⁰La distinción es porosa, precisamente como efecto de la interculturalidad: desde una perspectiva externa es posible aproximar una perspectiva interna, y asimismo, una perspectiva interna en este sentido puede estar influenciada por una perspectiva externa.

²⁰¹Ortiz (2009, p. 113) indica las dificultades peculiares al problema de abordar investigación etnoepistemológica sobre la cultura mapuche desde una perspectiva externa.

²⁰²La adopción de este enfoque tiene cierta justificación dada la importancia del lenguaje en el esquema epistemológico mapuche, como veremos. Mi punto es solamente que esta afinidad *no requiere* el uso de la metodología hermenéutica que Mora adopta.

²⁰³Bengson et al. (2022) ofrecen una excelente visión general de las metodologías analíticas contemporáneas.

este trabajo aliente a otros a continuar explorando esas posibilidades con más rigurosidad.

Como dije ya, mi interés específico es examinar los aspectos de la epistemología mapuche que son relevantes al saber-cómo. Procederé en dos pasos: primero, voy a esbozar una manera de reconstruir a grandes rasgos las características de la epistemología mapuche, para luego enfocarme en el aprendizaje del conocimiento práctico. El concepto mapuche de conocimiento (*kimün*) tiene un notable aspecto pragmático; tener *kimün* es, en cierto sentido, saber hacer algo (en general, saber cómo actuar). Uno obtiene este conocimiento mediante la observación (*inarumen*), ya sea personal o mediante un proceso de aprendizaje comunal (*kimeltuwün*), en el que es crucial la figura del sabio (*kimche*). La evaluación del saber en el esquema mapuche sigue el modelo de las virtudes: uno observa con cuidado, es juicioso al razonar, etc., que además corresponden a diversas estrategias para minimizar el riesgo epistémico.²⁰⁴

10.2. Epistemología mapuche: esbozo de una reconstrucción

Para comenzar, voy a hacer un esbozo general del esquema epistemológico mapuche, partiendo por la cuestión del valor del conocimiento (*kimün*), lo que nos permitirá apreciar el rol que tiene la epistemología dentro de la cosmovisión. Luego, discutiré varios aspectos del esquema referentes a las fuentes del conocimiento: la observación (*inarumen*), y el testimonio.

Dentro del esquema epistemológico mapuche, es justo decir que la posesión de ciertos estatus epistémicos es parte de aquello en lo que consiste el “buen vivir” o *küme mongen*.²⁰⁵ El valor del conocimiento consiste en su rol posibilitador del *küme mongen*, y, por lo tanto, deriva de la concepción general de aquello que es valioso dentro de la cosmovisión mapuche (el *az mapu*).

El ideal del buen vivir, y en efecto la idea de ser una “persona verdadera” (*re-che*), queda caracterizado en términos de una serie de virtudes. Según Mora (2016), estas son: ser alguien bueno (*kümenche*), ser alguien justo (*norche*), ser alguien con linaje, admirable (*admuñen*), pertenecer a algún territorio (*küpal*), ser trabajador (*küdawche*), y poseer fuerza espiri-

²⁰⁴ Este esquema recuerda fuertemente el modelo de la así-llamada *epistemología de las virtudes*, de inspiración Aristotélica en su versión moderna. Cf. Sosa (2015) para un ejemplo.

²⁰⁵ Véase Loncón (2023), capítulo III.

tual (*newenche*).²⁰⁶ Loncón (2023) enfatiza además que el ideal del *küme mongen* implica una forma de vida armónica y recíproca en el contexto de la sociedad y la naturaleza (esto es importante epistemológicamente porque, como veremos, uno de los pilares de la epistemología mapuche es precisamente la manera en que el conocimiento es transmitido socialmente). Es claro que no todos los componentes de esta forma de ser una persona representan dimensiones de evaluación epistémica, pero en la concepción mapuche todas requieren que se tenga cierto estatus epistémico; para vivir bien, es necesario tener conocimiento—para el *küme mongen* es necesario el *kimün*.

De este modo, la posesión de estos rasgos es característico de la figura epistémica del *kimche*, o “sabio”.²⁰⁷ La posesión de estas virtudes es visto como el resultado de un proceso de desarrollo personal, que procede mediante una serie de acciones, asociadas a la adquisición de capacidades epistémicas: observar (*leliwülün*), experimentar (*malünün*), ser receptores virtuosos del testimonio de otros, etc. En principio, estas acciones son realizables por cualquier persona, de modo que el ser un *kimche* es un objetivo abierto a todos (así como lo es el ideal de ser un *re-che* o persona verdadera); puesto de otra manera, es un ideal epistémico general, no solamente un estatus honorífico que se confiere a unos pocos.

El deber de perseguir este objetivo queda formulado en la expresión, *kimchegeaymi*, que Mora (2016, p.141) traduce como “¡has de ser sabio!”.²⁰⁸ Para entender el sentido de la fórmula, sugiere Mora, es necesario distinguir entre meramente *conocer* y *tener sabiduría*. La persona puede tener conocimiento de qué es lo que debe hacer, por ejemplo, y aun así no reflejar ese conocimiento en su conducta (es decir, puede ser *acrático*). Solamente en este último caso puede merecer el epíteto de *kimche*. Mora distingue entre ser solamente un “depositario” del *kimün* y ser un “reflejo” del *kimün*, y asocia esto último a la capacidad del individuo de practicar y transmitir ese conocimiento.²⁰⁹

²⁰⁶ Mora además sugiere que una persona verdadera es limpia de mente, pura (*lifche*), cariñosa (*poynche*), y dice que tal persona es enaltecida (*zakinche*), estimada (*ayünche*).

²⁰⁷ En español, distinguimos entre el sabio y aquel que posee conocimiento; el concepto mapuche de *kimün*, que aquí conceptualizamos como conocimiento, debe entenderse como un concepto más amplio que ambos, aunque en lo que respecta al tipo de estado epistémico que es característico del *kimche*, es apropiado pensar que se acerca más al de sabiduría que al de “mero” conocimiento.

²⁰⁸ Cf. Carihuentro (2007, p. 24).

²⁰⁹ Volveremos a este punto más tarde, porque esta distinción se asemeja a la distinción entre conocimiento meramente teórico y saber-cómo (cf. Ryle (1949)). También es

Otro aspecto importante de la obligación a ser sabio en el esquema mapuche es que el proceso de adquirir conocimiento debe entenderse como algo activo, por el que el sujeto es responsable. Un ejemplo de esto es que si bien es posible adquirir conocimiento mediante el testimonio o la tradición, es responsabilidad del sujeto evaluar la calidad del testimonio, cotejándolo con su propia experiencia. En Mora (2001, p. 224) se consigna el siguiente refrán, que ilustra el punto:

Füchake che yem ñi femkelel,
fey adentukallelaiañ,
welu kidu taiñ rakiduam niellela-
laiñ,
taiñ pütra mew afürpukey iaquel
w Wñi:
re newentuwal perpuaimy mi
kimmon!

Las tradiciones de los antepasados
debemos conservarlas intactas,
aunque nosotros también tenemos
que pensar por sí mismos [sic];
(como) nuestra comida
que pasa y baja a dirigirse en el
estómago
Muchacho:
¡sólo esforzándote vencerás tu ignorancia!

¿Qué podría pasar si no se adoptara esta política de adopción responsable del testimonio?



Mora (2016) hace la importante observación de que la posesión del estado epistémico de ser *kimche* no es una cuestión meramente interna al sujeto, sino que depende de la atribución de este estatus por parte de la comunidad:

Un *kimche* es tal si es y ha sido justo: es *kimche* porque tiene buen comportamiento, eso lo dicen y lo califican las personas.[...] ser *kimche* no es por autoadscripción, sí [sic] que es un atributo que entrega la comunidad por la manera de estar presente en el mundo, por la forma de pensar, hablar y de actuar de una persona, actitud originada en un territorio de donde ella viene. (p. 46)

Esto tiene ciertas conexiones con algunas discusiones contemporáneas acerca de las condiciones correctas de atribución del conocimiento, pero también recuerda el problema clásico del Eutifrón (¿son los actos píos amados por los dioses por ser píos, o son píos porque los dioses los aman?).²¹⁰

relevante la discusión acerca de la distinción entre conocimiento, entendimiento (*undertanding*), y sabiduría (*wisdom*).

²¹⁰Las condiciones de satisfacción de un estado *S* son *internalistas* si el sujeto de ese estado podría satisfacerlas independientemente de las condiciones del mundo; de otro

Dentro del esquema epistemológico mapuche, la idea está quizás conectada con la idea más general de que las normas no son cosa de cada cual, que nadie “se manda solo” (*kizugñünewkülelafyu ta che*, cf. Melin et al. (2016, p. 34–35)).

Esta forma de entender las atribuciones de ser *kimche* tiene como consecuencia que es posible perder este estatus, en casos en que el individuo deja de satisfacer los criterios requeridos, pero también que es posible recuperar el estatus si se vuelve a satisfacer estos criterios eventualmente.²¹¹ Es importante precisar que el mero reconocimiento del sujeto como *kimche* no es suficiente para que lo sea, porque los criterios relevantes no son definidos por quienes atribuyen, sino que estos los adoptan del contexto de su comunidad (*lof*), que les otorga una dimensión de objetividad. Para la correcta atribución de ser *kimche* a alguien, se requiere un acuerdo previo, y para esto mismo, es necesario que ese acuerdo esté fundado en el conocimiento de quienes toman el acuerdo. Mora (2016, p. 47) hace alusión a esto cuando habla de la importancia de que haya el objetivo de buscar un solo camino (*kiñerupu*), y observa que este objetivo es facilitado por la existencia de una comunidad de personas con conocimiento, que en el caso límite, ideal, constituyen un “territorio con conocimiento” (*kuimün mapu*).

A riesgo de caer en un círculo vicioso, es necesario que haya una manera en que los individuos adquieran conocimiento de manera independiente de las convenciones previas que pueda o no haber en su comunidad (si el sujeto solo pudiera obtener conocimiento a partir del testimonio de otros, cabría la duda de cómo es que puede iniciar la cadena de transmisión testimonial, y sobre todo, cómo es que la cadena de transmisión testimonial puede ser

modo, son *externalistas*. Por ejemplo, una concepción tradicional de la propiedad de tener justificación acepta que alguien podría tener justificación y sin embargo estar sistemáticamente engañado acerca de la verdad; esta concepción es *internalista*. A menudo, lo importante para el *internalista* es que el sujeto pueda reconocer que satisface una serie de condiciones, y por lo tanto es legítimo que pueda autoadscribirse la posesión de estas propiedades. En el modelo de atribución que sugiere Mora, al contrario, lo crucial no es que el sujeto satisfaga por su cuenta cierto conjunto de condiciones; la atribución es legítima solo *cuando* la comunidad la reconoce. Por supuesto, para que la atribución sea correcta, el sujeto debe satisfacer de hecho ciertas condiciones; pero esto no es suficiente para que sea *kimche*, y en consecuencia, el sujeto no puede reconocerse a sí mismo como tal (lo que sí puede hacer, es reconocer que tiene las aptitudes para que otros lo reconozcan como tal). En discusiones contemporáneas, además se discute si los conceptos epistémicos son sensibles al contexto (cf. DeRose (2009)), pero esta complicación no parece ser crucial en el esquema mapuche, donde parece asumirse que los criterios quedan fijados por la comunidad, aunque hay cierto espacio para que se los negocie.

²¹¹Loncón (2023), capítulo V, dice que esto es cierto también acerca del concepto de ser persona (*che*).

confiable).²¹² El esquema epistemológico mapuche resuelve este problema apelando a la idea de que el sujeto tiene la capacidad de darse cuenta de cómo son las cosas y hacer juicios acerca de ello por su cuenta. En particular, en el esquema es crucial que el sujeto pase por un proceso continuo de adquirir conciencia de las cosas, de manera gradual. El concepto clave aquí es el de *inarrumen* (o *inarrumen*), que Ñanculef (2016) traduce como “observar”, Mora (2016) como “observación plena y atenta” y Loncón (2023) como “darse cuenta de las acciones propias y de los demás”.²¹³ Ñanculef (2016) da una caracterización más rica del concepto:

[...] inarrumen es ‘observar’, es la preocupación consciente y permanente del ser humano mapuche de cada paso que da, ya que cada día que pasa hace inarrumen; observa el día, la noche, el movimiento del sol, de la luna, de todo los detalles en su vivir. El vivir imbuido en el medio, en la naturaleza plena constituye algo así como un peligro de muerte constante, y si se quiere vivir, entonces se debe hacer inarrumen. Observar, y observar muy lentamente, observar para descubrir qué pasa, qué hay detrás de algo, pues siempre hay algo más de lo que nuestros ojos ven, o creen ver. Si no observa, si no toma la precaución de ver bien, de fijarse en los detalles de la naturaleza, de darse cuenta de que él está metido en un mundo complejo, donde hay fuerzas que la acechan, que puede ser para bien o para mal, podría tener graves consecuencias. Por eso que el concepto inarrumen es una epistemología del darse cuenta del mundo, del universo total. El inarrumen viene a ser una metodología del aprendizaje intuitiva del ser humano, del darse cuenta de las cosas, de tratar de descubrir cómo funciona, qué hace, cómo actúa en el marco global de la naturaleza. Una vez que la mira, la descubre, la observa, la analiza, entonces se da cuenta qué es, cómo es y para qué es. (p. 22)

Aquí hay que distinguir entre *inarrumen* como la acción específica de observar algo, y como la práctica investigativa que, mediante la ejecución continua de esa acción, busca obtener lo que podríamos llamar una comprensión o entendimiento. La última oración de la cita sugiere que esta

²¹²Parte de la solución al problema de la confiabilidad es que partimos epistémicamente *in media res*, y poseemos evidencia a favor del éxito epistémico de nuestras fuentes testimoniales.

²¹³La formulación de Loncón, que enfatiza que el objeto del *inarrumen* son las acciones de ciertos agentes, tiene que entenderse desde la perspectiva de que concibe la naturaleza en general como un sistema de componentes que manifiestan distintos poderes o energías (*newen*).

práctica está entendida como un proceso de varias etapas.²¹⁴ Lo que es crucial en este proceso es que el sujeto tome control de su proceso de observación, tanto en el sentido de que dirija su atención, dándose cuenta de lo que sucede, como en el sentido de que debe realizar una serie de acciones para situarse de manera que pueda darse cuenta de más cosas. Es por esto que el concepto de *inarrumen* implica la idea de que el sujeto que investiga puede cambiar durante el proceso (así como el cazador que acecha a una presa cambia de posición con el fin de facilitar apresarla). Una vez percibida la verdad, se la piensa detenidamente y pone en una forma adecuada para ser transmitida (este es el rol del pensamiento o *rakizum*).

El conocimiento ancestral es concebido como el resultado del *inarrumen* y *rakizum* de los ancestros:

Observar es un proceso consciente que practicaban nuestros hermanos hace miles de años para poder aprehender los hechos de la naturaleza. Tanto y tanto “inarrumecaban” nuestra gente [sic], que los antiguos maestros del conocimiento mapuche podían ver muchas otras cosas, que el mapuche común no podía ver, y menos por cierto el extranjero, o katxipache, como se le dice al que viene de otros territorios.

(Ñanculef (2016, p. 22))

²¹⁴En efecto, esto es enfatizado por Mora (2016), quien sugiere que el *inarrumen* pasa por un número de estados: *lelinen* (estar con los ojos abiertos), *lloftulen* (acechar), *wirüf* (Mora traduce como “vigilancia”, pero es dudoso, de Augusta (1916) aduce *wirüftun* como “despedazar”), *walloñkiawün* (mirar alrededor),²¹⁵ *witrarupayawün* (trajinar), *nepen* (despertarse), *pelolen* (ver, velar), *ngünenduumün* (notar, reconocer, advertir), *ngüneduamküllen* (estar atento), *ngiüfen* (advertir, alertar, persuadir), *llüwan* (notar, advertir algo), *nüwan* (estar alerta “y con ojo astuto”), *lliwafe* (sagaz), *kuwiwtuwün* (tener cuidado frente al peligro), *fallüluwün* (fiarse de sí mismo), *duamkülen* (estar alegre; de Augusta (1916) distingue entre *küme duamkülen*, que es estar alegre, y *weza duamkülen*, que es estar triste, así que *duamkülen* parece ser más bien tener cierta disposición psicológica, del mismo modo que *trepeduamkülen* es “estar despierto”), *trepelewün* (volver a despertar, ver la luz, comprender), *trepén* (despertar). Esta lista es problemática por varias razones, siendo la más importante que no es claro en qué sentido hay una progresión entre todos estos conceptos. Ciertamente, hay una secuencia que sugiere una progresiva asimilación de distintos aspectos del entorno (primero, se está con los ojos abiertos, observando una cosa en particular, y luego se explora el entorno en su conjunto, mirando alrededor y eventualmente sondeándolo de distintas maneras—esta es plausiblemente la razón de incluir *witrarupayawün* entre estos conceptos), pero esta secuencia es seguida por una serie de conceptos que tienen más que ver con los resultados de estas acciones investigativas: el sujeto se da cuenta de ciertas cosas, hasta que logra tener una comprensión de lo que sucede.

²¹⁵Cf. tb. *wallme kintun*.

En efecto, Mora (2016, p. 46) dice que los mapuches *lafkenche* hablan de *inarümen* como “la sabiduría intrínseca de una familia”; aquí *inarümen* queda como una instancia específica del conocimiento en el sentido de *kimün*.

Esta idea de que el *inarrumen* resulta en un repositorio de conocimiento se expresa en la idea de que aquello que se observa va quedando registrado en el lenguaje (*zungun*). Bajo esta concepción del lenguaje, el idioma mapuche *mapuzungun* es concebido como un repositorio del lenguaje que habla la Tierra (*mapu*), entendida como la totalidad de la naturaleza incluido el conjunto de los seres humanos.²¹⁶ De este modo, la comprensión del lenguaje queda situada como una fuente adicional de conocimiento paralela a la observación/*inarrumen* y el testimonio de los que ya poseen conocimiento/*kimün*. Este aspecto de la epistemología mapuche es particularmente distintivo, en tanto que la concepción occidental más tradicional del conocimiento toma al lenguaje más bien como un medio convencional para transmitir distintos tipos de mensajes.²¹⁷

Una consecuencia de esta concepción metafísica del lenguaje es que es un deber respetar una serie de normas que rigen el habla:

- Las afirmaciones deben ser verdaderas (*mupin*)
- No debe mentirse (*turpu mülelay tami koylhatuel*)
- El habla debe ser sincera (*rüfungu*)
- El habla debe ser exacta (*leggen*)
- Se debe ser juicioso al hablar (*zullizungun*)
- Deben aclararse los malentendidos (*norümlungun*)

Todas estas normas son derivadas de la importancia de la verdad de la palabra. La epistemología mapuche es, por lo tanto, veritista en el sentido de que toma la verdad como un valor epistémico básico. De este modo, las virtudes del habla son componentes cruciales del *kimün* que caracteriza aquello que es ser una buena persona; Mora (2016, p. 145) aduce el proverbio “*küme che küme zugunkey*”, “buena persona, buen hablante”.

²¹⁶Cf. Loncón (2017, p. 207).

²¹⁷Otros aspectos distintivos de la epistemología mapuche, que no voy a tratar en detalle, son: 1) la idea de que los sueños (*peuma*) pueden ofrecer conocimiento—esto también está ligado al asunto del lenguaje, en tanto que tal conocimiento depende de la presencia de signos en los sueños; y 2) el rol de las emociones en el proceso del conocimiento (Loncón (2023) en particular enfatiza la importancia del *piwkentukun*, “aprender con y de corazón”; cf. tb. Cayulef (2023)).

10.3. “Aprender observando”, “aprender haciendo” y “aprender escuchando”

En la sección anterior hemos examinado las líneas generales de la epistemología mapuche. En esta sección quiero examinar cómo este esquema puede aplicarse a la cuestión del saber-cómo o conocimiento práctico.

La pregunta acerca de la relación entre el saber-cómo y el conocimiento teórico podría parecer calzar mal en el esquema epistemológico mapuche, dado el carácter holístico de la noción de *kimün* o conocimiento, que reúne en sí aspectos del conocimiento teórico y práctico.²¹⁸ Sin embargo, ya vimos que dentro de la epistemología mapuche cabe una distinción entre el mero tener información y el *kimün* propiamente hablando (recuérdese la distinción de Mora entre ser un depositario del *kimün* y ser un reflejo de este). La diferencia, como apuntan los anti-intelectualistas acerca del saber-cómo, radica en la posesión de un perfil disposicional dirigido a cierta conducta que iría, entonces, guiada por el saber-cómo que involucra el *kimün*. La distinción no responde a una separación entre distintos asuntos o áreas del conocimiento, sino a la diferencia entre distintas maneras de poseer una relación con uno u otro asunto.²¹⁹

Cabe mencionarse que en la lengua *mapuzungun* la formulación de expresiones del saber-cómo (“saber X”, donde X va por alguna acción) no sugiere que se las entiende como respuestas a una pregunta acerca de cómo hacer algo (como sugiere la formulación de la expresión inglesa, “know how to do X”, o el español, “saber cómo hacer X”), sino en términos de una

²¹⁸En Ortiz (2009), por ejemplo, encontramos el siguiente argumento: “[...] whereas Western knowledge has been compartmentalized into clearly defined subjects (e.g. math, science, music or languages) which are considered to have a logic of their own, there is a holistic interrelatedness to all aspects of Mapuche *Kimün*. Conceptual distinctions between practical and theoretical knowledge, or between religious and secular knowledge do not apply in this case, because there is a spiritual dimension as a common thread that runs through all the areas of Mapuche *Kimün*.”

²¹⁹Como vimos en el capítulo 5, Stanley & Williamson (2001) desarrollan una teoría del saber-cómo intelectualista que es capaz de capturar diferencias de este tipo, de modo que este aspecto del esquema mapuche no está decisivamente a favor del modelo anti-intelectualista. Según Stanley y Williamson, el saber cómo es una forma de conocimiento acerca de una manera *w*, que es una manera en que el sujeto del saber-cómo podría hacer algo, donde la proposición de que *w* es una manera en que el sujeto podría hacerlo es dada bajo un modo práctico de presentación. Alguien podría saber a modo meramente teórico que una manera de actuar es la manera en que ellos podrían hacer algo, sin tener el perfil disposicional adecuado. Es decir, en respuesta al problema de Ryle de la insuficiencia de la posesión de conocimiento proposicional para la posesión de saber-cómo, proponen que podemos entender al conocimiento de una manera más robusta, que sí incluya el perfil disposicional adecuado respecto a la conducta.

relación con alguna acción.²²⁰ Por ejemplo, “*kim winkadenuken*” significa “sé hablar castellano”, y “*kim weyelün*” significa “sé nadar”. Pérez (2015) dice que en esta posición, la expresión *kim* apunta a una “capacidad o conocimiento”, aunque debe distinguirse del verbo “*pepi*” que indica “poder” o “ser capaz de hacer algo”, pero en un sentido más débil (cf. Fuentes (2019), quien estudia el aspecto modal de *pepi*). El vínculo entre *kim* y *pepi* no es claro, aunque la existencia de variantes como “*pepiln*”, que sugiere las ideas de “entender cómo hacer algo” o “saber manejar algo” (cf. de Augusta (1916, p. 170)), y “*pepiltun*”, “probar (por si puede o sabe hacer algo)” sugieren que ambos verbos tienen significados cercanos.²²¹ En cualquier caso, el verbo “*kimün*”, como el español “conocer”, es atético, y representa un tipo de estado (cf. Golluscio (2007, p. 235)).

De cualquier manera, la diferencia entre estar informado y tener saber-cómo puede situarse como una diferencia entre distintos niveles de “darse cuenta” durante el proceso de *inarrumen*. Se puede aprender cómo hacer algo mediante la observación cuidadosa (“aprender observando”), y además, la experimentación (*malünün*) práctica, o el trajinar (*witrarupayawün*), formas de “aprender haciendo”. Estos pueden entenderse como mecanismos individuales de adquisición de saber-cómo, que se ejercitan a menudo en respuesta a la necesidad de resolver un problema.

Sin embargo, la adquisición del *kimün* a menudo estará mediada por una serie de prácticas de enseñanza y aprendizaje sociales, que se orientan a salvar la brecha entre el meramente estar informado y la posesión genuina del *kimün*. Esto es cierto incluso en ciertas ocasiones en que el mecanismo individual de adquisición de saber-cómo consiste en alguno de los mecanismos antes mencionados. Por ejemplo, en Arias-Ortega & Quintriqueo (2021) se cita el siguiente testimonio de un *kimche*:

Esos conocimientos los fui viviendo, nos criamos así, íbamos a los *geykurewen* que es una ceremonia para el cambio de *rewé* (altar de la *machi*). Ahí vivíamos y experimentábamos nuestros conocimientos. Nadie nos enseñaba, mirábamos y los íbamos aprendiendo. (p. 7)

Si bien en este caso no hay transmisión de conocimiento de parte de alguien al aprendiz, la situación en su conjunto (llevar a los jóvenes a observar la

²²⁰ Quizás a esto apunta Nanculef (2016, p. 21) cuando dice que “nosotros no aprendemos «cómo hacer las cosas», sino que simplemente aprendemos a «hacer las cosas»”.

²²¹ Habría que investigar si en general *kim* X implica *pepi* X, o viceversa (y en qué contextos), y si la construcción *pepi* + *kim* + X es viable (en analogía a la posibilidad en español de “poder saber hacer X”). Fuentes (2019) problematiza la interpretación de *pepi* como verbo auxiliar.

ceremonia) puede entenderse como una manera en que la comunidad facilita un aprendizaje que es deseable. Esta estrategia es efectiva porque además concede cierta autonomía al aprendiz. En otras circunstancias, en vez de facilitar el aprendizaje mediante la observación se facilita el aprendizaje mediante la práctica. Ambas son formas de *kimeltuwün*, como se conoce en *mapudungun* a las prácticas educativas y de transmisión de conocimiento.

Ortiz (2009) identifica cuatro esferas de asuntos sobre los que hay *kimün*, que dan pie a diversas formas de transmisión: a) la esfera del trabajo a nivel de la comunidad, b) la esfera de las interacciones familiares, c) la esfera de las celebraciones e interacción a nivel de la comunidad, y d) la esfera de las celebraciones y prácticas religiosas a nivel de la comunidad. En estas esferas de asuntos nos encontramos con formas de transmisión del *kimün* explícitas (en las que alguien transmite abiertamente el *kimün* a los aprendices, lo que podríamos llamar “aprender al escuchar”), aunque esto toma distintas formas. Una forma que esto puede tomar es el *ngüllam* o “consejo”, en el que una persona con conocimiento (típicamente un *kimche*) aconseja a algún aprendiz acerca de cómo hacer algo. Arias-Ortega & Quintriqueo (2021) lo describe como una práctica de conversación entre un adulto y jóvenes o niños, en el cual el adulto transmite lo que ha aprendido. En un sentido más amplio, esta práctica también incluye prácticas en las que los novicios se aconsejan entre sí; en Poblete et al. (2020) se describen prácticas pedagógicas donde se enseña un juego a un grupo de niños de maneras que incentivan el diálogo, de cierta manera simulando la práctica más tradicional en que el consejo es dado por quienes ya han sido formados (se aprende a enseñar mediante un ejercicio en el que se aprende al hacer). Otra forma de enseñanza tradicional es el *epew*, en el que se construyen narraciones que ilustran aspectos de aquello que se quiere enseñar.

Es interesante que estas prácticas van más allá de la mera transmisión de información, sino que exigen que los aprendices interactúen con los objetos de aprendizaje; en el caso del *ngüllam*, mediante el ejercicio del habla, que pone de relieve la necesidad de seguir las normas que describíamos más arriba, y en el caso del *epew*, además la necesidad de formar un juicio de manera independiente, ya que el relato idealmente está construido de manera tal que de pie a la reflexión y a una cierta reacción emocional.

10.4. Conclusiones

El esquema epistemológico mapuche ofrece un rico marco conceptual para pensar acerca de la naturaleza, función y valor del conocimiento. Desde una perspectiva occidental, lo más notable del esquema es su apreciación funda-

mental de la dimensión social del conocimiento, y su reconocimiento de la necesidad de entender al sujeto epistémico como una fuerza activa dentro de un proceso de investigación que está orientado al desarrollo integral de la persona. Esto pone al esquema epistemológico mapuche a la par que los recientemente populares esquemas de la así llamada epistemología de las virtudes, usualmente de inspiración aristotélica. Filosóficamente, existe aún la necesidad de explorar este espacio en detalle y con más rigor. Aquí me he limitado a explorar los aspectos más generales de la epistemología mapuche, pero espero que otros examinen en detalle las oportunidades que ofrece el esquema para abordar más problemas epistemológicos, en conversación con las discusiones contemporáneas.

Desde el punto de vista más específico del problema del saber-cómo, la perspectiva mapuche ofrece una visión integradora que resitúa a este como una parte integral del conocimiento entendido en un sentido amplio. Ya que el *kimün* requiere de cierto perfil disposicional, pero también de la posesión de información verdadera acerca, el concepto de saber-cómo puede caracterizarse en el esquema mapuche como en una posición intermedia entre el intelectualismo y anti-intelectualismo que preocupa a las discusiones tradicionales (dentro de la epistemología como disciplina) acerca del saber-cómo. Por otro lado, la dimensión social del aprendizaje en el esquema epistemológico mapuche ofrece una interesante perspectiva acerca del problema de la transmisión del saber-cómo, que parece validar el llamado de quienes buscan integrar el saber mapuche en la práctica pedagógica intercultural.

Lecturas recomendadas

Para una visión más comprensiva de la etnoepistemología, véase el artículo de James Maffie en la *Internet Encyclopedia of Philosophy* (<https://iep.utm.edu/ethno-ep/>). James C. Scott ofrece un poderoso argumento a favor de la importancia del conocimiento tradicional en *Seeing Like a State* (2020), argumentando que mucho de este conocimiento es una forma de saber-cómo.

Hay muchos trabajos etnoepistemológicos de gran interés para el estudio del saber-cómo. Sin salir del contexto americano, vale la pena examinar la filosofía de los pueblos nativos norteamericanos, por ejemplo, el ensayo de Brian Yazzie Burkhart (cherokee), “What Coyote and Thales can teach us” (2004), en el libro *American Indian Thought*. Otra obra interesante es el libro *How It Is: The Native American Philosophy of V.F. Cordova* (2007),

especialmente por su concepción de cómo hay que abordar el trabajo filosófico de recuperar la perspectiva nativa.

Dada la conexión entre la epistemología del saber cómo y la filosofía de la acción, vale la pena analizar además las distintas maneras en que se concibe la acción en otras filosofías. Hetherington & Lai (2012) examinan la noción de saber-cómo desde la perspectiva del Confucionismo, y argumenta que ofrece una perspectiva que explica el conocimiento proposicional en términos del saber-cómo (como Hetherington (2011), Confucio adoptaría una forma de *practicalismo*): el comportamiento recto requiere tener conocimiento, que consiste en ser capaz de hacer una serie de cosas. En contraste, en el taoísmo el rol del conocimiento en la acción intencional es mirado con escepticismo. En el capítulo 7 del libro de Chuang Tzu encontramos,²²² por ejemplo:

No busques la fama.

Nos hagas planes.

No trates de hacer nada.

No intentes ser un maestro del conocimiento.

Toma de lo que existe, pero no lo tomes como signo de nada.

Obra con lo que viene del Cielo, pero no busques apresarlos.

Se vacío.

El corazón (*xin*) del hombre perfecto es como un espejo.

No va tras las cosas.

No busca cosas.

No persigue el conocimiento, sino que meramente responde.

En consecuencia, puede lidiar con todo, y nada puede dañarlo.

¿Es esta disposición del hombre perfecto, un actuar sin actuar (*wuwei*), una forma de saber-cómo?

²²²Traduzco de la versión inglesa de Martin Palmer (Penguin, 2007).

Apéndice A: Lógica

Este apéndice es un breve recordatorio de algunas las ideas básicas de lógica que hemos usado en este libro, así como una explicación de la manera en que hemos formalizado algunos argumentos.

Lógica proposicional

Una *proposición* es algo que tiene un *valor de verdad*. En la lógica clásica, el valor de verdad de una proposición puede ser verdadero o falso. Se puede construir proposiciones a partir de otras proposiciones mediante la aplicación de ciertos *operadores lógicos*. Por ejemplo:

- 1) Sofía ama a Manuel
- 2) Manuel ama a Gloria
- 3) Gloria ama a Sofía

pueden combinarse de distintas maneras:

- 4) Sofía ama a Manuel *y* Gloria ama a Sofía,
- 5) Manuel ama a Gloria, *o* Gloria ama a Sofía,
- 6) Manuel ama a Gloria *o no es el caso* que Manuel ama a Gloria

Intuitivamente, ¿en qué casos son verdaderas (4), (5), y (6)?



En lógica proposicional, en vez de referirnos a proposiciones particulares, empleamos un lenguaje formal que las representa mediante variables proposicionales (p, q, r, \dots), y en vez de usar expresiones como «y», «si... entonces...», empleamos símbolos lógicos (\wedge, \rightarrow , etc.)

El lenguaje de la lógica proposicional puede definirse recursivamente:

Sintaxis del lenguaje L_P Una *fórmula bien formada* (fbf) de L_P es:

- Una proposición atómica: p, q, r, \dots
- Una negación: si p es una fbf, $\neg p$ es una fbf (se lee: «no es el caso que p »)
- Una conjunción: si p y q son fbfs, $p \wedge q$ es una fbf (se lee: « p y q »)
- Una disjunción: si p y q son fbfs, $p \vee q$ es una fbf (se lee: « p o q »)
- Un condicional: si p y q son fbfs, $p \rightarrow q$ es una fbf (se lee: «si p , entonces q »)
- Un bicondicional: si p y q son fbfs, $p \leftrightarrow q$ es una fbf (se lee: « p si y solo si q »)

Una asignación de valores de verdad o *valuación* asigna un valor a una proposición.

Dado un número n de proposiciones atómicas, existen 2^n valuaciones posibles. Por ejemplo, para (1) y (2) las combinaciones son:

(1): v , (2): v
(1): v , (2): f
(1): f , (2): v
(1): f , (2): f

El valor de verdad de las proposiciones complejas en el lenguaje depende del valor de las proposiciones básicas de las que estén construidas y de las reglas que gobiernan a los operadores lógicos. Estas pueden resumirse en la siguiente tabla (las primeras 2 columnas representan las valuaciones posibles de p y q):

p	q	$\neg p$	$p \wedge q$	$p \vee q$	$p \rightarrow q$	$p \leftrightarrow q$
v	v	f	v	v	v	v
v	f	f	f	v	f	f
f	v	v	f	v	v	f
f	f	v	f	f	v	v

Por ejemplo, si asignamos verdad a (1), y falsedad a (2), intuitivamente (4) no podría ser verdadera; tendría que ser falsa. Sabemos que en este caso, (4) es la conjunción de (1) y (3), esto es, que tiene la forma $p \wedge q$. La tabla nos confirma la intuición: cuando p es verdadera y q es falsa, la conjunción $p \wedge q$ es falsa.

Podemos definir el resultado de aplicar una valuación a una estructura proposicional recursivamente:

Semántica para L_P

- Para las proposiciones atómicas, la asignación de valores de verdad es primitiva (pero se asigna un valor a cada proposición).
- $v(\neg p) = v$ si y solo si $v(p) = f$
- $v(p \wedge q) = v$ si y solo si $v(p) = v$ y $v(q) = v$
- $v(p \vee q) = v$ si y solo si $v(p) = v$ o $v(q) = v$
- $v(p \rightarrow q) = v$ si y solo si $v(p) = f$ o $v(q) = v$
- $v(p \leftrightarrow q) = v$ si y solo si $v(p) = v(q)$

Dado un conjunto de valuaciones V , una fórmula puede ser *consistente* si hay una valuación $\in V$ que la hace verdadera, *contradictoria* si ninguna valuación $\in V$ la hace verdadera, y *tautológica* si toda valuación $\in V$ la hace falsa (en realidad, siempre nos interesan todas las valuaciones posibles, así que podemos simplificar esto y omitir V). Lo interesante de esto es que si una fórmula es tautológica es una cuestión meramente formal: el contenido de las proposiciones no importa. Por ejemplo, $p \rightarrow p$ es una tautología, y su verdad no depende de qué signifique p . p podría ser «está lloviendo», o «el agua es H_2O », o cualquier otra cosa, y eso no cambiaría su valor de verdad.

Por dar otros ejemplos:

$$p \wedge \neg q$$

es consistente, porque hay una valuación que la hace verdadera;

$$p \wedge \neg p$$

es contradictoria, y

$$p \vee \neg p$$

es tautológica.

Confirme esto usando la tabla.



Más que las propiedades de estructuras proposicionales, nos interesan las propiedades de *argumentos*. Un argumento es un conjunto de premisas de las cuales se deriva una conclusión. En la lógica clásica, tanto las premisas como la conclusión son proposiciones. Un argumento *válido* es uno en el que las premisas no pueden ser verdaderas y la conclusión falsa. Por ejemplo,

1) José ama a María

(premisa)

2) Si José ama a María, su amor no es correspondido (premisa)

3) El amor de José no es correspondido (conclusión)

es un argumento válido; no hay ningún caso en que las premisas sean verdaderas y la conclusión falsa. Podemos chequear esto semánticamente: en este caso, basta ver que no hay ninguna valuación de las premisas que haga falsa la conclusión. La premisa (1) y la conclusión son proposiciones atómicas: p y q . La premisa (2) es una proposición compleja, un condicional de la forma $p \rightarrow q$. Tabulamos:

p	q	p	$p \rightarrow q$	q
v	v	v	v	v
v	f	v	f	f
f	v	f	v	v
f	f	f	v	f

Ahora bien, las premisas de un argumento forman algo así como una conjunción: el conjunto de premisas es verdadero si ninguna premisa es falsa. Entonces, asignando al conjunto de las premisas el valor de su conjunción:

p	q	$\{p, p \rightarrow q\}$	q
v	v	v	v
v	f	f	f
f	v	f	v
f	f	f	f

Vemos que no hay ninguna valuación en que el conjunto de premisas sea verdadero y la conclusión falsa.

Para apreciar mejor esto, tomen un argumento inválido; por ejemplo, una instancia de la falacia de afirmar el consecuente: « $p \rightarrow q$, y q , así que p ».

p	q	q	$p \rightarrow q$	p
v	v	v	v	v
v	f	f	f	v
f	v	v	v	f
f	f	f	v	f

Aquí tenemos:

p	q	$\{q, p \rightarrow q\}$	p
v	v	v	v
v	f	f	v
f	v	v	f
f	f	f	f

En este caso, sí hay una valuación que hace el conjunto de premisas verdadero y la conclusión falsa. Por lo tanto, el argumento es inválido.

Esto sugiere que una manera de mostrar que un argumento es válido es mostrar que ninguna valuación que haga falsa la conclusión puede ser consistente (y al revés, para mostrar que un argumento es inválido basta con mostrar que una valuación que haga falsa la conclusión es consistente).

Podemos simplificar el proceso de evaluación de la validez semántica de la siguiente manera. En vez de construir la tabla completa, construye una tabla con las premisas y la conclusión, en la que se asigne f a la conclusión, y v a las premisas. Por ejemplo, para el argumento con premisas $p \vee q$ y $\neg p$ y conclusión q :

p	\vee	q	\neg	p	q
$?$	v	$?$	v	$?$	f

Partimos asignando valores a los átomos. Sabemos que q tiene que ser f en todas las instancias, y que p tiene que ser falso porque su negación es verdadera:

p	\vee	q	\neg	p	q
$?$	v	f	v	f	f

p tiene que ser falso, pero la primera premisa ($p \vee q$) tiene que ser verdadera. Pero entonces, p tiene que ser v en esa premisa, porque la premisa tiene que ser verdadera. Pero eso está en conflicto con la otra asunción. Esto significa que no hay ninguna valuación consistente que haga las premisas verdaderas y la conclusión falsa. El argumento es válido.



Chequee lo que pasa cuando aplica este método a un argumento inválido.

Hay otra manera de mostrar que un argumento es válido, que consiste en derivar la conclusión de las premisas mediante la aplicación de ciertas reglas. Esta es la concepción sintáctica de la validez. Para ello necesitamos un sistema de pruebas. Hay varias maneras de presentar un sistema de pruebas, pero el que empleamos aquí es una forma de deducción natural a la manera de Fitch, aunque simplificado.

En este sistema de pruebas, tenemos reglas para cada operador lógico, que nos indican cuando introducir o eliminar una aplicación de estos operadores. Por ejemplo, para la conjunción la regla es que si tenemos p como premisa, y tenemos q como premisa, podemos introducir una conjunción $p \wedge q$:

Conjunción (introducción)

- 1) p
- 2) q
- 3) $p \wedge q$ (1, 2 conj. intro)

Esto simplemente se sigue del hecho de que si el valor de p es verdadero y el valor de q es verdadero, el valor de $p \wedge q$ es verdadero. Conversamente, si tenemos $p \wedge q$, podemos derivar p y podemos derivar q :

Conjunción (eliminación)

- 1) $p \wedge q$
- 2) p (1 conj. elim izq)
- 3) q (1 conj. elim der)

Para la disyunción tenemos que si p es verdadero, podemos construir una disyunción con otra variable arbitraria:

Disyunción (introducción)

- 1) p
- 2) $p \vee q$ (1 disj. intro der)
- 3) $q \vee p$ (1 disj. intro izq)

Para eliminar una disjunción, el razonamiento es más complicado. Si tenemos una disjunción, y tenemos de que cada uno de los disjuntos se sigue lo mismo, podemos derivar lo que se sigue de los disjuntos:

Disyunción (eliminación)

- 1) $p \vee q$
 - 2) $[p]$
 - \vdots
 - r
 - 3) $[q]$
 - \vdots
 - r
 - 4) r
- (1/2/3 disj. elim)

Este tipo de razonamiento puede llamarse *razonamiento por casos*, y es de gran importancia. Es importante notar que esta regla introduce dos sub-pruebas, una para cada disjunto.

Trate de probar $p \vee q, p \rightarrow r, q \rightarrow s \vdash r \vee s$



Para el condicional, es más sencillo comenzar con la regla de eliminación, que es conocida también como *modus ponens*:

Condicional (eliminación)

- 1) $p \rightarrow q$
 - 2) p
 - 3) q
- (1, 2 cond. elim. mp)

La regla de introducción dice que si de una suposición de p puede derivarse que q , se puede derivar $p \rightarrow q$. Cuando aplicamos esta regla, descartamos la suposición:

Condicional (introducción)

- 1) $[p]$
 - \vdots
 - q
 - 2) $(p \rightarrow q)$
- (1 cond. intro)

Este tipo de razonamiento es extremadamente importante en la argumentación filosófica. Recuerden que a menudo los modelos filosóficos son conjuntos de tesis (capítulo 2). Haciendo suposiciones, podemos examinar lo que se sigue de esas tesis bajo esas suposiciones.

Para el bicondicional tenemos como regla de introducción que, si podemos derivar q de p y p de q , podemos derivar $p \leftrightarrow q$:

Bicondicional (introducción)

- 1) p
 \vdots
 q
- 2) q
 \vdots
 p
- 3) $p \leftrightarrow q$ (1, 2, bicond. intro)

Y para la eliminación, un equivalente al *modus ponens*:

Bicondicional (eliminación A)

- 1) $p \leftrightarrow q$
- 2) p
- 3) q (1, 2 bicond. elim a)

y además:

Bicondicional (eliminación B)

- 1) $p \leftrightarrow q$
- 2) q
- 3) p (1, 2, bicond. elim b)

Para la negación, tenemos como regla de eliminación:

Negación (eliminación)

- 1) $\neg\neg p$
- 2) p (1, neg elim)

Y para introducir negaciones, una regla que dice que si se de una proposición se puede derivar una contradicción, esa proposición es falsa. La premisa que se niega puede ser descartada, de manera similar a lo que

sucedía en la regla de introducción del condicional. A esta forma argumental se le llama *reductio*:

Negación (introducción)

- 1) $[p]$
- 2) $:$
 q
- 3) $\neg q$
- 4) \perp
- 5) $\neg p$ (1, 2 *reductio*)

Como regla derivada de estas, tenemos:

Negación (eliminación B)

- 1) $[\neg p]$
- 2) $:$
 q
- 3) $\neg q$
- 4) \perp
- 5) $\neg\neg p$ (1, 2 *reductio*)
- 6) p (5, *neg elim*)

Con estas reglas podemos construir cualquier prueba para la lógica proposicional. Por ejemplo, podemos probar que $(p \wedge q) \wedge r$ se sigue de $p \wedge (q \wedge r)$:

- 1) $p \wedge (q \wedge r)$
- 2) p (1, *conj. elim*)
- 3) $(q \wedge r)$ (1, *conj. elim*)
- 4) q (3, *conj. elim*)
- 5) r (3, *conj. elim*)
- 6) $p \wedge q$ (2,4 *conj. intro*)
- 7) $(p \wedge q) \wedge r$ (6,5 *conj. intro*)

En adición a las reglas anteriores, vamos a permitir que si algo puede tomarse como verdadero, lo podemos *reiterar* en cualquier paso de la prueba posterior (técnicamente, esto es una aplicación de las reglas de introducción y eliminación de conjunciones: de p podemos pasar a $p \wedge p$, y de $p \wedge p$ a p).

Como un ejemplo de una prueba en que usamos la regla de reiteración, considérese esta manera de probar que $q \rightarrow p$ a partir de la premisa p :

- 1) p (prem)
- 2) $[q]$
- 3) p (reit.)
- 4) $q \rightarrow p$ (2, 3 cond. intro)

Podemos ver que ciertas proposiciones pueden probarse sin premisas. Por ejemplo: $p \rightarrow (q \rightarrow p)$:

- 1) $[p]$
- 2) $[q]$
- 3) p (reit)
- 4) $q \rightarrow p$ (2,3 cond. intro)
- 5) $p \rightarrow (q \rightarrow p)$ (1,4 cond. intro)

Estas proposiciones que pueden probarse sin premisas son tautológicas.

Podemos probar que $p \vee \neg p$ es una tautología:

- 1) $[p]$
- 2) $p \vee \neg p$ (1 disj intro der)
- 3) $[\neg(p \vee \neg p)]$
- 4) \perp
- 5) $\neg p$ (1,4 neg intro)
- 6) $p \vee \neg p$ (6 disj intro izq)
- 7) $[\neg(p \vee \neg p)]$
- 8) \perp
- 9) $p \vee \neg p$ (3+7,8 neg elim b)

Ya que las tautologías pueden probarse sin requerir ninguna premisa, cualquier tautología puede insertarse en cualquier momento durante cualquier prueba.

Además, de cualquier proposición se siguen todas las fórmulas que son lógicamente equivalentes.

Por ejemplo, de $p \rightarrow q$ se puede derivar $\neg p \vee q$:

- 1) $p \rightarrow q$
- 2) $p \vee \neg p$ (taut)
- 3) $[p]$
- 4) q (1,3 mp)
- 5) $\neg p \vee q$ (4 disj intro izq)
- 6) $[\neg p]$
- 7) $\neg p \vee q$ (6 disj intro der)
- 8) $\neg p \vee q$ (2/3,5/6,7 disj elim)

Y podemos probar la dirección contraria también:

- 1) $\neg p \vee q$
- 2) $[\neg p]$
- 3) $[p]$
- 4) q (2,3 neg elim)
- 5) $p \rightarrow q$ (3,4 cond intro)
- 6) $[q]$
- 7) $[p]$
- 8) q (reit)
- 9) $p \rightarrow q$ (7,8 cond intro)
- 10) $p \rightarrow q$ (1/2,5/6,9 disj elim)

Así que, por la regla sobre el bicondicional, sabemos que $p \rightarrow q \leftrightarrow \neg p \vee q$; es decir, sabemos que son equivalentes. Por lo tanto en cualquier caso en que tenemos $p \rightarrow q$ podemos derivar $\neg p \vee q$. Por ejemplo, al probar que de las premisas $p \rightarrow q$ y $\neg q$ se deriva $\neg p$, podemos hacer uso de esa equivalencia, a modo de atajo:

- 1) $p \rightarrow q$
- 2) $\neg q$
- 3) $\neg p \vee q$ (1 equiv)
- 4) $[\neg p]$
- 5) $\neg p$ (reit)
- 6) $[q]$
- 7) \perp
- 8) $\neg p^{223}$ (2,6 neg intro)
- 9) $\neg p$ (3/4,5/6,8 disj elim)

A este argumento le llamamos *modus tollens*. Que podamos probarlo usando esta estrategia muestra que podemos tomarlo como un caso especial de un esquema de argumento que llamamos *silogismo disjuntivo*: $p \vee q, \neg p \vdash q$.

Pruebe que el silogismo disjuntivo es un esquema argumental válido.



Algunas equivalencias importantes:

- $\neg(p \wedge q) \equiv \neg p \vee \neg q$ (de Morgan conj)
- $\neg(p \vee q) \equiv \neg p \wedge \neg q$ (de Morgan disj)

²²³ Este paso puede generar un poco de confusión (p no estaba supuesto, así que parece salir de la nada). Aquí me aprovecho de la idea de que de una conclusión se puede seguir cualquier cosa para probar $\neg p$.

- $p \rightarrow q \equiv \neg q \rightarrow \neg p$ (contraposición)
- $p \wedge q \equiv q \wedge p$ (conmutatividad conj)
- $p \vee q \equiv q \vee p$ (conmutatividad disj)
- $p \wedge (q \wedge r) \equiv (p \wedge q) \wedge r$ (asociación)
- $p \vee (q \wedge r) \equiv (p \vee q) \wedge r$ (asociación)
- $p \wedge (q \vee r) \equiv ((p \wedge q) \vee (p \wedge r))$ (distribución)
- $p \vee (q \wedge r) \equiv ((p \vee q) \wedge (p \vee r))$ (distribución)
- $p \leftrightarrow q \equiv (p \rightarrow q) \wedge (q \rightarrow p)$ (bicondicional)
- $p \leftrightarrow q \equiv (p \wedge q) \vee (\neg p \wedge \neg q)$ (bicondicional)



Pruebe todas estas equivalencias, usando el método semántico y el método sintáctico.

Además, hay algunas reglas derivadas de inferencia que pueden ser útiles:

- $p \rightarrow q, q \rightarrow r \vdash p \rightarrow r$ (silogismo hipotético)
- $(p \rightarrow q), (r \rightarrow s), (p \vee r) \vdash (q \vee s)$ (dilema constructivo)
- $(p \rightarrow q) \vdash p \rightarrow (p \wedge q)$ (absorción)



Pruebe la validez de estos esquemas argumentales.

Lógica de predicados

Hay argumentos válidos cuya verdad no queda capturada por la lógica proposicional. Por ejemplo:

- 1) Sofía ama a Marco, *por tanto*
- 2) Alguien ama a Marco

parece ser válido, pero en términos proposicionales es meramente consistente. «Sofía ama a Marco» es una proposición distinta a «Alguien ama a Marco», de modo que su traducción en el lenguaje de la lógica proposicional es $p \vdash q$. Pero claramente esto no es válido, porque no todas las asignaciones de proposiciones posibles hacen verdadero a un argumento de esa forma (considere: «La luna está hecha de queso, por tanto, iremos a la playa»).

Para capturar lo válido de este tipo de argumento tenemos que introducir una idea nueva, que es que las proposiciones pueden tener estructura interna. «Sofía ama a Marco» es una proposición distinta a «Marco ama a Sofía» porque dice cosas distintas de distintos objetos: «Sofía ama a Marco»

dice de Sofía, que ella ama a Marco; y «Marco ama a Sofía» dice de Marco, que él ama a Sofía. Tenemos a dos individuos y una misma relación (la de que uno de ellos ame al otro).

Podemos expresar eso usando constantes para individuos (a, b, c, \dots), variables para individuos (x, y, z, \dots) y predicados (F, H, G, \dots) para propiedades y relaciones. Así, «Sofía ama a Marco» se formaliza como Asm , y «Marco ama a Sofía», Ams . Empleamos los recursos del lenguaje proposicional para construir expresiones más complejas.

¿Cómo formalizamos que el amor de Sofía a Marco es correspondido, y cómo formalizamos que el Amor de Marco a Sofía no es correspondido?



Además, tenemos que extender nuestro lenguaje para tratar con expresiones como «alguien», «todos», «algún», etc. Estas expresiones son *cuantificadores*. Los cuantificadores siempre tienen que entenderse en relación a un dominio de objetos. Si decimos «Todos aman a Sofía», quizás digamos algo cierto sobre el dominio de las personas que la conocen y que sí la aman. Pero si ampliamos el dominio al conjunto de todas las personas, es probable que encontremos individuos que no amen a Sofía. Si decimos que alguien no ama a Sofía, esto sera verdad en el segundo dominio de personas, pero no en el primero. En la lógica de predicados clásica, hay dos cuantificadores básicos, uno para «todos», el *cuantificador universal*, que se escribe \forall y otro para «algún», el *cuantificador existencial*, que se escribe \exists .

Desde el punto de vista sintáctico, los cuantificadores nos permiten construir proposiciones a partir de lo que se llaman *proposiciones abiertas*. En una proposición abierta como Fx un predicado aplica a una variable cuyo valor no ha sido determinado. Un cuantificador liga la variable y produce una proposición que puede ser verdadera o falsa. Por ejemplo, de la proposición abierta Fx podemos construir $\forall x(Fx)$ («todo x es F ») y $\exists x(Fx)$ («algún x es F »). Note que el cuantificador va acompañado de la variable que liga. Esto es importante cuando el cuantificador cubre a más de una variable. Por ejemplo, $\forall x \forall y (Axy)$ podría ser verdadero o falso dependiendo de si la relación que representa A es simétrica o no. Si no es simétrica, el orden importa.

El argumento original es, entonces:

- | | | |
|----|-----------------|--------------|
| 1) | Asm | (premisa) |
| 2) | $\exists x Axm$ | (conclusión) |

Semánticamente, el argumento funciona porque las condiciones de verdad de una proposición existencialmente cuantificada son las siguientes. Considerando un dominio D y una asignación de valores v :

- $D, v \models \exists x\varphi$ si y solo si hay un $x \in D$ tal que φ es verdadero de x .

Por ejemplo, en el dominio $D = \{s, m\}$, tomando φ como Asm , la verdad de Asm (que depende de la asignación de valores v) implica que hay un $x \in D$ (a saber, s), tal que Axm . A su vez, de $\exists xAxm$ se sigue que $\exists y\exists xAxy$: en el dominio hay un y tal que hay un x tal que Axy es verdadero.

Desde un punto de vista sintáctico, esto equivale a la aplicación de lo que podríamos llamar una regla de introducción para el cuantificador existencial:

Cuantificador existencial (introducción)

- 1) $\varphi[c/x]$
- 2) $\exists x\varphi$ (*exist intro*)

$\varphi[c/x]$ representa que en φ se reemplazan las ocurrencias de una constante c por una variable x .

Igualmente simple es la regla de eliminación del cuantificador universal: si tenemos una fórmula universalmente cuantificada, podemos eliminar el cuantificador simplemente si reemplazamos la variable por una constante cualquiera. Si todos los objetos de un dominio satisfacen una fórmula, la instancia de esa fórmula que habla de cualquier objeto es verdadera.

Cuantificador universal (eliminación)

- 1) $\forall x\varphi$
- 2) $\varphi[x/c]$ (*univ elim*)

Todos hemos visto ejemplos de esto:

- 1) Todos los números son primos o no primos
- 2) El número 3 es primo o no primo

Formalmente:

- 1) $\forall x(Px \vee \neg Px)$
- 2) $Pt \vee \neg Pt$

La regla se ajusta a las condiciones de verdad de las proposiciones universalmente cuantificadas. Dado un modelo D y asignación de valores v :

- $D, v \models \forall x\varphi$ si y solo si todo $x \in D$ es tal que φ es verdadero de x .

La regla de introducción del cuantificador universal codifica la siguiente idea: si tomamos un elemento arbitrario del dominio y probamos que algo es verdadero sobre él, entonces todos los elementos de ese dominio satisfacen esa condición.

Cuantificador universal (introducción)

$$1) \quad \varphi[c]$$

$$2) \quad \forall x\varphi$$

(univ intro)

Con la restricción de que c sea arbitrario.

Por ejemplo, el argumento:

- 1) El número 10 es o bien par o impar
- 2) Todo número es o bien par o impar

tiene esta estructura. Por supuesto, esto no es una prueba matemáticamente válida de que todo número es par o impar. Para obtener eso se necesita una prueba de que el número 10 es arbitrario.

Finalmente, hay una regla de eliminación para el cuantificador existencial, que añade bastante más complejidad. La idea es que si se tiene una premisa existencial, si se puede derivar una proposición dada de la suposición de que un objeto dado del dominio tiene ciertas propiedades, sin hacer más suposiciones acerca de ese objeto (es decir, si la elección del objeto es arbitraria), podemos derivar esa proposición de la premisa existencial. Por ejemplo:

$$1) \quad \exists x(Px \wedge Qx)$$

$$2) \quad \forall x(Qx \rightarrow Rx)$$

$$3) \quad Pa \wedge Qa$$

$$4) \quad Qa$$

(conj elim)

$$5) \quad Qa \rightarrow Ra$$

(2, univ elim)

$$6) \quad Ra$$

(4,5 mp)

$$7) \quad \exists xRx$$

(6 exist intro)

$$8) \quad \exists xRx$$

(1/3,7 exist elim)

Aquí sabemos que hay algo que es tanto P como Q , y sabemos que si algo es Q , entonces es R . Hacemos la suposición de que a es P y Q , y a partir de eso derivamos que hay algo que es R . Finalmente, descartamos la suposición y derivamos que hay algo que es R .

Cuantificador existencial (eliminación)

$$1) \exists x\varphi$$

$$2) \varphi[x/c]$$

$$\vdots$$
$$\xi$$

$$3) \xi$$

(exist elim)

c no puede aparecer en ξ .

Algunas equivalencias útiles que son probables con estas reglas son:

$$4) \forall x\varphi \equiv \neg\exists x\neg\varphi$$

$$5) \exists x\varphi \equiv \neg\forall x\neg\varphi$$

$$6) \forall x\neg\varphi \equiv \neg\exists x\varphi$$

$$7) \exists x\neg\varphi \equiv \neg\forall x\varphi$$

$$8) \forall x(\varphi \wedge \psi) \equiv \forall x(\varphi) \wedge \forall x(\psi)$$

$$9) \exists x(\varphi \vee \psi) \equiv \exists x(\varphi) \vee \exists x(\psi)$$



Pruebe estas equivalencias.

Un elemento adicional que es útil en los lenguajes de primer orden es el de las *funciones*. Una función tiene la función sintáctica de los nombres, pero en vez de ser constante, su valor depende de ciertos valores que se le dan como argumentos. Por ejemplo, podríamos tener una función $\text{sum}(x, y)$ cuyo valor sea la suma de x e y . Para lidiar con funciones, tenemos que ajustar un poco las reglas de los cuantificadores, pero en efecto funcionan de la misma manera que los predicados—la diferencia está en que mientras un predicado «toma» como argumentos una serie de objetos y produce un valor de verdad, una función puede producir un valor de otro tipo.

$$1) \forall x\forall y(\text{sum}(x, y) = \text{sum}(y, x))$$

$$2) \forall y(\text{sum}(1, y) = \text{sum}(y, 1))$$

(univ elim)

También es conveniente añadir al lenguaje de primer orden de la lógica de predicados un elemento adicional, el signo de identidad. Esto nos permite decir cosas como que «Gabriela Mistral es Lucila Godoy» o «la estrella de la tarde es la estrella de la mañana», donde se expresa que distintos nombres

refieren al mismo objeto. El comportamiento lógico de la identidad es el esperable. Si tenemos una fórmula donde aparece la constante c , y sabemos que $c = d$, podemos derivar una versión de la fórmula donde c ha sido reemplazada por d :

- 1) Lucila Godoy es chilena (premisa)
- 2) Lucila Godoy es Gabriela Mistral (premisa)
- 3) Gabriela Mistral es chilena (conclusión)

Formalmente:

- 1) Cl
- 2) $l = g$
- 3) Cg (ident elim)

Adicionalmente, todo es idéntico a sí mismo. Podemos probar esto usando una regla que nos diga que siempre podemos suponer que, para alguna constante c , $c = c$. Esta suposición tiene que descargarse inmediatamente:

- 1) $[a = a]$
- 2) $\forall x(x = x)$ (univ intro)

Considere el siguiente argumento:

- 1) Louis Lane cree que Superman es fuerte
- 2) Clark Kent es Superman
- 3) Louis Lane cree que Clark Kent es fuerte

¿Intuitivamente, es válido o no este argumento? ¿Por qué?



Lecturas recomendadas

Una introducción excelente a la lógica proposicional y de predicados es *The Logic Manual* (2010) de Volker Halbach. Una introducción similar, pero más detallada, es *How Logic Works: A User's Guide* (2020), de Hans Halvorson. Otra introducción de mi gusto es *Formal Logic: Its Scope and Limits* (2006), de Richard Jeffrey (una diferencia con las otras, es que este libro usa el método de los árboles analíticos como sistema de prueba). En español, el libro *Lógica para Principiantes* (2004) de María Manzano y Antonia Huertas es bueno. Recientemente, AChEFA ha liberado una traducción del libro de texto abierto *for all x* como *Para todo X : Santiago* (2025), y está disponible en <https://sites.google.com/view/achefa/entradas-y-material/traducciones>

El uso filosófico de la lógica no se limita a lenguajes de primer orden como los que describimos aquí. Una clase de lógicas importante filosóficamente es la lógica modal, que trata de operadores como «es posible que» y «es necesario que». Estos operadores producen proposiciones a partir de proposiciones, pero no pueden definirse en términos veritativo-funcionales: algo puede ser falso, y sin embargo ser posible. Una idea común para dar sentido a esto es que si bien algo puede ser falso en el mundo actual, podría ser verdadero en un mundo posible que representa una manera en que el mundo actual podría haber sido. El libro *Modal Logics and Philosophy* (2014) de Rod Girle es una introducción amigable.

Philosophical Logic: A Contemporary Introduction (2021) de John McFarlane es una buena presentación de varias lógicas de interés filosófico, así como de varios problemas filosóficos sobre la lógica. *An Introduction to Non-Classical Logic* (2019) de Graham Priest, es un recurso valiosísimo que cubre muchísimas de las lógicas de interés filosófico.

La construcción de buenos argumentos en un sentido amplio va más allá que el mero uso de métodos lógicos. Un buen libro introductorio a la teoría de la argumentación es el conciso libro de Anthony Weston, *A Rulebook for Arguments* (2018).

Apéndice B: Respuestas



1) *c. 1, p. 8*

Este es el formato de las respuestas.

2) *c. 2, p. 11*

Un argumento en contra: la imagen manifiesta del saber cómo puede no estar cerrada bajo la implicación lógica (es decir, puede que no acepte todas las consecuencias lógicas de sus postulados, lo que es usualmente un requerimiento formal de las teorías científicas). Otro criterio importante tiene que ver con la capacidad explicativa de la imagen manifiesta.

3) *c. 2, p. 16*

Estas propuestas platónicas no parecen ser buenas definiciones. El problema principal es que no parecen tener un peso explicativo: que algo sea un bípedo implume con uñas anchas no parece explicar que sea un ser humano; al contrario, el que sea humano parece explicar que sea un bípedo implume con uñas anchas.

4) *c. 2, p. 17*

No creo que los contraejemplos de Gettier sean decisivos contra el concepto clásico de conocimiento, pero sí sugieren que es posible concebir el conocimiento de manera que este se vea socavado por ciertos tipos de suerte epistémica. El problema está en que a menudo empleamos un concepto de justificación que no requiere factividad, de modo que siempre es posible una diferencia entre tener una creencia verdadera justificada y estar en un estado que garantice la verdad de la creencia.

5) *c. 2, p. 20*

A menudo podemos emplear un modelo que sabemos que es falso para examinar el comportamiento de un sistema o concepto. Del mismo modo, podemos usar un análisis falso para examinar cómo serían las cosas si fuera verdadero;

al ver que un análisis falso entra en problemas, podemos avanzar hipótesis acerca de cómo debería ser un análisis verdadero o más adecuado.

6) c. 2, p. 20

Una observación en contra: no hay razón para pensar que las ideas preconcebidas son adecuadas.

7) c. 2, p. 24

El problema de la paradoja de Fitch ha generado una industria de propuestas para evitar la paradoja sin tener que rechazar las asunciones. En principio uno podría evitar la paradoja simplemente rechazando una de ellas; por ejemplo, yo creo que la tesis de que toda proposición verdadera es cognoscible es insostenible (es decir, definiendo una forma de *realismo*, porque creo que hay cosas que son verdaderas independientemente de que tengamos cierta relación con ellas). Otra forma de evitar la paradoja es reformular la tesis de cognoscibilidad, ya sea restringiéndola a una clase de verdades, o manteniendo su generalidad pero formulandola en otros términos. Otras posibilidades son revisar la lógica de trasfondo (por ejemplo, adoptar una lógica en la que no se pueda razonar por *reductio*).

8) c. 2, p. 27

Si bien tengo afinidades con el pluralismo metodológico, creo que la postura tiene varias debilidades. Primero, es necesario racionalizar las maneras en que se coordinen las distintas metodologías filosóficas, así como las maneras en que evaluamos qué metodología puede ser más adecuada en cada caso, y eso parece simplemente derivar el problema del método a un nivel superior. Segundo, la versión del pluralismo metodológico que sugiero aquí es naturalista, porque integra el trabajo filosófico con varias fuentes de conocimiento empírico. No todos estarán contentos con esta idea, pues hay quienes piensan que es esencial a la filosofía que sea una empresa separada de la ciencia.

9) c. 3, p. 38

La lectura no puede ser una fuente básica de conocimiento, porque depende de la percepción. A menudo aprendemos a hacer cosas leyendo instrucciones, por ejemplo, de modo que es plausible que podamos obtener saber cómo mediante la lectura (dicho sea de paso, un libro de texto como este no sería viable si esto no fuera posible).

10) c. 3, p. 39

Sería necesario descubrir que el saber cómo no puede obtenerse de alguna de las formas en que se puede obtener el conocimiento proposicional. En efecto, como veremos, es posible defender esta idea. Sin embargo, es menos plausible

cuando consideramos la posibilidad de que obtengamos saber cómo mediante las fuentes básicas del conocimiento proposicional; tanto la percepción como el razonamiento parecen ser fuentes viables del saber cómo.

11) *c. 3, p. 40*

La segunda tesis de Hetherington sugiere que el conocimiento proposicional puede reducirse a un tipo de saber-cómo, invirtiendo la dirección de explicación propuesta por el intelectualismo. Ryle (1947) sugería una idea similar (dice que para adquirir conocimiento proposicional es necesario tener cierto saber-cómo), aunque no la desarrolla en Ryle (1949).

12) *c. 3, p. 41*

Hay que distinguir entre el caso en que se sabe que hay alguna manera en que se puede hacer algo, pero no se conoce esa manera, y el caso en que se sabe que hay una manera en que se puede hacer algo, y se conoce esa manera. El primero es conocimiento *de dicto* de una posibilidad, y el segundo es conocimiento *de re*. El caso *de dicto* claramente es insuficiente para tener saber-cómo: podría saber que algo puede hacerse y sin embargo ignorar cómo se hace. En general, podemos asumir que determinar en qué condiciones alguien sabe cómo hacer algo es equivalente al problema de determinar en qué condiciones tener conocimiento *de re* acerca de una manera de actuar es suficiente para tener cierto control sobre la posibilidad de las acciones relevantes.

13) *c. 3, p. 44*

El escepticismo sobre el conocimiento modal socavaría cualquier versión del intelectualismo que defienda que el saber cómo debe ser un tipo de conocimiento modal. Para evitar el problema el intelectualista debería proponer un análisis no-modal del saber-cómo. Una respuesta diferente al problema es que el escepticismo modal no es plausible porque es altamente plausible que tenemos saber-cómo, y si el saber-cómo sólo es posible si ciertas formas de conocimiento modal son posibles, entonces esas formas de conocimiento modal deben ser posibles.

14) *c. 4, p. 54*

Ambas posturas pueden defenderse (así como la teoría de que los errores de categoría no son ni absurdos ni necesariamente falsos, véase Magidor (2013) para más detalles). Cabe hacer la siguiente observación lógica para apreciar el efecto de tomar una u otra posición. Si un error de categoría es absurdo, también lo es su negación. Pero si un error de categoría es falso, su negación es verdadera. Supón que la

doctrina oficial que Ryle ataca es, como él dice, un error de categoría. Uno podría suponer que es falsa porque las personas no son compuestos de una mente y un cuerpo (contra el dualismo). Pero si la doctrina es absurda, también es absurdo decir que no son compuestos de una mente y un cuerpo (contra el monismo). Esta es una pastilla bastante más difícil de tragar.

- 15) *c. 4, p. 60* Si alguien fuera astuto y sagaz, y si su sagacidad y su astucia consistieran en la posesión de ciertas proposiciones, tendríamos que decir que si su sagacidad y su astucia fueran distintas propiedades, tendrían que consistir en la posesión de distintos conjuntos de proposiciones. Si fuera posible que alguien fuera astuto y no sagaz aunque supiera las mismas proposiciones, entonces o bien la astucia o la sagacidad tendrían que consistir en algo distinto a la posesión de ciertas proposiciones.
- 16) *c. 4, p. 64* Podríamos tener razones para pensar que si alguien tiene cierto conocimiento tiene que comportarse de varias maneras, y estas maneras de actuar podrían no ser solamente formas de expresar ese conocimiento. Por ejemplo, que alguien se abrigue antes de salir de su casa sugiere que la persona sabe que podría hacer frío.
- 17) *c. 4, p. 72* Podría pensarse que atribuir habilidades depende en algunos casos de que podamos reconocer que el sujeto al que atribuimos habilidades es similar a otros sujetos de los que juzgamos que poseen esas habilidades. Puedo suponer que ustedes pueden hacer el mismo tipo de cosas que yo porque son similares a mí, incluso si no tengo experiencia acerca de su historial de éxitos y fracasos.
- 18) *c. 5, p. 78* Hay que aclarar la dialéctica aquí. Ryle asume que el intelectualismo no implica que la posesión de conocimiento proposicional sea suficiente para que el sujeto que lo posea tenga ciertas habilidades. Stanley acepta que si el intelectualismo no implica eso, es presa de algunas de las críticas de Ryle. Sin embargo, Stanley argumenta que si bien no lo implica, el intelectualismo es compatible con que la posesión de conocimiento proposicional conlleve ciertas habilidades. De modo que la insuficiencia de la *mera* posesión de información no es un argumento contra el intelectualismo en general, sino contra una versión implausible de este. El Ryleano podría responder que si el intelectualismo adopta

una noción de conocimiento proposicional que incluye un componente disposicional, el modelo que propone no es suficientemente distinto al anti-intelectualista, y por lo tanto, que cuestiones de simplicidad favorecen la adopción del modelo anti-intelectualista.

19) *c. 5, p. 89*

Depende de qué tipo de suerte estemos considerando. Podría ser mala suerte que nos accidentemos y que por ello lleguemos a tener conocimiento acerca de cómo se siente tener el brazo roto en varias partes. Esta no es mala suerte en un sentido epistémico. Para examinar la posibilidad de mala suerte epistémica que sea compatible con el conocimiento, tendríamos que considerar casos en que desafortunadamente no logramos satisfacer cierta condición epistémica, y sin embargo sí satisfacemos la condición de tener conocimiento. Una posibilidad es que no logremos tener certeza, aunque fácilmente podríamos haberla tenido, y sin embargo nuestro estado epistémico cuente como conocimiento. Aquí es crucial que la condición de certeza sea más difícil de satisfacer en general que la de tener conocimiento; respecto a otras condiciones, como tener justificación, no podemos tener mala suerte sin que eso socave la posibilidad del conocimiento.

20) *c. 5, p. 102*

Quizás pueda haber casos en que al sujeto no le parezca que una manera de actuar es adecuada, y sin embargo, por su estado disposicional, sepa cómo actuar de acuerdo a esa manera. En ese caso el sujeto tendría saber-cómo pero no satisfaría las condiciones del análisis de Cath. En respuesta, Cath podría decir que si al sujeto no le parece que una manera de actuar es adecuada, su saber-cómo no podría consistir en su relación con esa manera, porque si tratara de realizar la tarea correspondiente, actuaría de otra manera, o al menos *no* actuaría de esta manera. Esto asume que el sujeto está en control acerca de cómo actuar, cuando sabe cómo actuar.

21) *c. 5, p. 103*

El análisis de Radford (1966) parece sugerir que el conocimiento consiste en la posesión de ciertas habilidades, como también sugieren quienes defienden la reducción del conocimiento proposicional a alguna forma de saber-cómo (entendido este como un conjunto de habilidades). El problema con esta posición es que queda abierta la pregunta de si no podría decirse que la posesión de esas habilidades es

suficiente para la posesión de creencias en un sentido que sea teóricamente admisible.

- 22) *c. 5, p. 104* Desde el punto de vista contextualista, podría ser que las capacidades relevantes sean las que Luis posee en un rango más amplio de mundos, donde las restricciones computacionales no sean tan estrictas. Esto podría justificarse justamente porque el método que emplearía Luis para calcular el enésimo numeral es invariante en todos los mundos posibles.
- 23) *c. 5, p. 108* La teoría de Bengson & Moffett (2011b) es intelectualista, pero otras teorías objectualistas no tienen que serlo. Por ejemplo, el saber-cómo podría consistir en la posesión de ciertas habilidades relativas a ciertas maneras de actuar, sin que las habilidades que requieren la realización de actos intelectuales sean especialmente importantes.
- 24) *c. 5, p. 110* Para distinguir entre las capacidades y las habilidades, podríamos decir que para que se tenga la capacidad de realizar una acción es suficiente que el sujeto sea similar a un contraparte que puede hacer la acción en algún mundo posible, mientras que para que tenga la habilidad debe ser posible para él en el mundo actual. Una manera de afinar esta idea es apelando a una teoría contextualista de la modalidad, que defina las condiciones de similaridad relevante.
- 25) *c. 5, p. 114* Para Ryle, el testimonio puede servir para informar a alguien acerca de cómo hacer algo, pero no es suficiente para que quien recibe el testimonio adquiera el saber-cómo suficiente. No atribuimos saber-cómo a alguien solamente porque haya recibido testimonio acerca de cómo hacer algo; requerimos, además, que haya sido capaz de integrar ese testimonio en su maneras de actuar, y para evaluar eso es necesario considerar el historial de intentos del sujeto además de los hechos acerca de a qué información ha sido expuesto.
- 26) *c. 5, p. 117* Quizás sea necesario considerar si distintos tipos de receptores de testimonio deben quedar sujetos a distintos estándares según sus características y las características de los temas sobre los cuales reciben testimonio. Un niño quizás no pueda ser un receptor adecuado del testimonio de alguien acerca de un tema complicado cuya comprensión requiere de ciertas experiencias, aunque pueda ser

un receptor adecuado del testimonio acerca de cuestiones cotidianas.

- 27) *c. 5, p. 118* Que pueda o no podría depender de si aceptamos que las LLMs hacen afirmaciones genuinas o no.
- 28) *c. 5, p. 124* No veo problema con que las personas que dicen cómo creen poder hacer algo presupongan que las personas a quienes les dicen esto sean capaces de aprender cómo hacer esas mismas cosas. Es importante evaluar la función de las afirmaciones en cuestión, y la manera en que su contenido se adecua a esas funciones. Puedo tener el objetivo de hacer creer que puedo hacer algo, y para cumplir ese objetivo no es necesario que describa cómo lo haría. Sin embargo, si quisiera enseñarte a hacer algo, además te daría detalles acerca de cómo hacerlo.
- 29) *c. 5, p. 127* Puede hacer la diferencia cuando hay aspectos del contexto del sujeto y de quien atribuye que difieran. Por ejemplo, si el conocimiento fuera sensible a la importancia práctica de que alguien sepa, va a haber una diferencia si la persona para quien el conocimiento sea importante es el sujeto o quien atribuye; podría haber casos en que al sujeto le importa y a quien atribuye no, o viceversa.
- 30) *c. 5, p. 141* Lógicamente, sí, pero esto requiere de una teoría que asigne más valor a tener información que a ser capaz de hacer algo. La mayoría de las teorías sustantivas acerca del valor no vindican esta idea explícitamente. Implícitamente, hay teorías que asignan más valor al conocimiento teórico que al práctico, pero usualmente estas teorías son intelectualistas.
- 31) *c. 5, p. 155* Mi postura propia es una forma de anti-intelectualismo (véase Morales Carbonell (2025b)). En el modelo que prefiero, la posesión de información debe explicarse finalmente en términos de ciertas habilidades. Algunas de estas habilidades dan pie a que el sujeto tenga un perfil representacional (es decir, que su estado de saber-cómo posee contenido en virtud de esas habilidades). En general, el saber-cómo consiste en una relación con un conjunto de maneras de actuar contextualmente determinadas, que puede caracterizarse en términos de un conjunto de representaciones de esas maneras, y de un perfil disposicional que incluye habilidades para manipular esas representaciones, ejercitar las maneras de actuar, y también manipularlas. Los estándares sustantivos para la atribución de saber-cómo pueden

cambiar con el contexto, también respecto a qué tipos de condiciones deben evaluarse. Esto acomoda un modelo *histórico* de atribución, como el de Ryle, según el cual la evidencia que usamos para decir si alguien tiene saber-cómo o no es heterogénea y puede incluir información acerca del historial de éxitos y fracasos del sujeto de atribución. El problema de la suerte epistémica se resuelve en que en general la suerte ambiental no afecta el tipo de habilidades que se requieren para la atribución correcta, aunque esto puede cambiar en algunos casos (por ejemplo, donde el riesgo es significativo). Del mismo modo, el saber-cómo no siempre es un logro cognitivo. El saber-cómo resulta de un proceso de elaboración y manipulación de información, y esto impide que el testimonio sea una fuente directa de saber-cómo.

- 32) *c. 6, p. 160* Esta máquina escribe una cadena interminable de 1s.
- 33) *c. 6, p. 166* No. Que una representación sea tácita no significa que no tenga que explicarse ella misma en términos de otras representaciones. Precisamente por esto es que la idea de representaciones tácita es compatible con algunas versiones del intelectualismo.
- 34) *c. 6, p. 168* Una receta es una manera de hacer algo, y un estilo es una manera de realizar maneras de hacer algo. Una receta determina los pasos a seguir para llegar a un objetivo, pero no determina un estilo. El estilo determina la manera específica en que se va a seguir la receta, incluso fijando maneras en que la receta puede variarse (por ejemplo, sustituyendo ingredientes o medidas, o el orden de ejecución de los pasos que determina la receta).
- 35) *c. 6, p. 179* El problema es que esta estrategia deja abierta la manera en que deben distinguirse los casos. En principio podríamos introducir una distinción para cada caso sutilmente diferente. Sin embargo, eso por una parte no parece útil teóricamente, porque queríamos tener conceptos más generales, y por otra parte parece meramente esquivar el problema principal, que precisamente consiste en determinar las condiciones para que un sujeto potencialmente sepa o no cómo hacer algo.
- 36) *c. 7, p. 184* El externalista podría ofrecer una *teoría del error* sobre estos casos. Una teoría del error muestra por qué tenemos intuiciones que sugieren que algo es verdadero cuando no lo es.

En el caso de Norman, la teoría diría que, a pesar de que tenemos la intuición de que Norman no tiene conocimiento, sí lo tiene. Puede ser que cuando evaluamos casos como este, sistemáticamente impongamos restricciones adicionales a las que requiere el conocimiento estrictamente. En el caso de Norman, la capacidad de hacer juicios precisos como los que hace requiere a menudo que tengamos confianza en sus habilidades, y la manera normal de obtenerla es apelando a la manera en que el sujeto adquiera razones para sus creencias. Esto es opaco en el caso de Norman.

37) *c. 7, p. 186*

Para Ryle, podría llegar a decirse que el golfista novato sabe cómo sacar la bola de las trampas de arena en tanto veamos que es regularmente confiable a la larga. Recuerden que para Ryle nuestras atribuciones de saber-cómo dependen de que evaluemos la historia de logros de la persona. Que alguien encuentre fácil lograr algo no es un punto en contra de que sepa hacerlo.

38) *c. 7, p. 190*

Mis intuiciones están de lado de las de Clark y Chalmers, pero no son perfectamente uniformes. En el caso del uso del Internet, creo que es plausible pensar que mi memoria se extendería a los sistemas cibernéticos que empleo para recuperar información. En el caso de un asistente, mis intuiciones son más débiles, dado que el asistente mismo tiene su propia memoria, a la que no tengo necesariamente acceso, ni sobre la cual tengo el mismo control que tengo en el caso del cuadernillo o incluso del uso de Internet.

39) *c. 7, p. 193*

Hay dos argumentos mezclados aquí. Por un lado, está la sugerencia de que la concepción dinámica de la creencia es una suerte de error de categoría, ya que sugiere que algo que normalmente tratamos como un estado debería entenderse como un proceso. Este argumento me parece débil (podría replicarse que debemos adoptar una actitud más crítica respecto a las maneras ordinarias de concebir la creencia). Por otro lado, está el problema de establecer un criterio para lo que cuente como creencia que no sea demasiado liberal. Sin embargo, no hay razón para pensar que esta dificultad es en principio infranqueable.

40) *c. 8, p. 200*

Una posible objeción es que el argumento de List & Pettit (2011) asume que las creencias e intenciones de los miembros del grupo permanecen estáticas. Al aplicar el mecanismo correctivo, podríamos decir que los miembros

del grupo cambian sus creencias e intenciones, de modo que el grupo simplemente refleja las *nuevas* creencias e intenciones de sus miembros.

- 41) *c. 8, p. 202* Podríamos decir que en el contexto de ciertas instituciones, las condiciones para que un individuo cuente como si aceptara una proposición podrían no exigir un compromiso explícito. Bastaría, por ejemplo, que todos sepan o crean que si permanecen callados, se les tomará como si aceptan la decisión de la mayoría explícita.
- 42) *c. 8, p. 204* Podría decirse que el modelo sumativo del saber-cómo colectivo podría aplicar a casos en que las tareas en cuestión implican que cada miembro del grupo haga lo mismo o algo altamente similar. Esto podría dar cuenta de juicios de atribución genérica, como “las trabajadoras de esa empresa saben cómo armar juguetes”.
- 43) *c. 9, p. 222* Sí. Es una manera de evitar que Stef participe en las actividades del grupo en su calidad de sujeto epistémico. Creo que el segundo caso es una forma de injusticia epistémica también, auto-infligida. No es necesario que la injusticia epistémica la cometa alguien distinto a su víctima. En situaciones de opresión sistemática, los sujetos podrían regularse a sí mismos de maneras que limiten su estatus epistémico.
- 44) *c. 9, p. 225* Si el saber-cómo requiere alguna forma de comprensión, como por ejemplo sugieren Bengson & Moffett (2011b), es posible que alguien sufra de injusticia hermenéutica porque su comprensión práctica se ve limitada.
- 45) *c. 10, p. 235* Sí, la epistemología tradicional occidental también puede ser objeto de estudio etnoepistemológico.
- 46) *c. 10, p. 240* No adoptar este tipo de política de adopción responsable expondría sistemáticamente al modelo a ciertas formas colectivas e individuales de deferencia epistémica. Si bien, como vimos en el capítulo 9, hay razones para pensar que cierta deferencia puede facilitar la acumulación de conocimiento acumulativo, esto requiere que también haya mecanismos de salvaguarda para evitar que se repliquen malas ideas dentro de la comunidad.

Bibliografía

- Adams, F., & Aizawa, K. (2001). The bounds of cognition. *Philosophical Psychology*, 14(1), 43-64.
- Adams, F., & Aizawa, K. (2008). Why the mind is still in the head. En M. Aydede & P. Robbins (eds.), *The Cambridge Handbook of Situated Cognition* (pp. 78-95). Cambridge University Press.
- Adams, M. P. (2009). Empirical evidence and the knowledge-that/knowledge-how distinction. *Synthese*, 170(1), 97-114. <https://doi.org/10.1007/s11229-008-9349-z>
- Adams, Z., & Browning, J. (eds.). (2016). *Giving a Damn: Essays in Dialogue with John Haugeland*. MIT Press.
- Aldunate del S., C. (1996). Mapuche: gente de la tierra. En J. Hidalgo, V. Schiappacasse, H. Niemeyer, C. Aldunate, & P. Mege (eds.), *Etnografía: Sociedades Indígenas Contemporáneas y su Ideología* (pp. 111-134). Andrés Bello.
- Alexander, J. (2012). *Experimental Philosophy: An Introduction*. Polity Press.
- Allen-Hermanson, S. (2013). Superdupsizing the mind: Extended cognition and the persistence of cognitive bloat. *Philosophical Studies*, 164(3), 791-806. <https://doi.org/10.1007/s11098-012-9914-7>
- Amico-Korby, D., Harrell, M., & Danks, D. (2025). Do it yourself content and the wisdom of the crowds. *Erkenntnis*, 1-29. <https://doi.org/10.1007/s10670-024-00919-z>
- Andrada, G. (2022). Extending knowledge-how. *Philosophical Explorations*, 26(2), 197-213. <https://doi.org/10.1080/13869795.2022.2116090>
- Annas, J. (2011). Practical expertise. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 101-112). Oxford University Press USA.

- Arias-Ortega, K., & Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(e5), 1-14.
- Aristóteles. (1985). *Ética Nicomáquea* (J. P. Bonet, trad.). Gredos.
- Armstrong, D. M. (1973). *Belief, truth and knowledge*. Cambridge University Press.
- Arthur, W., & Day, E. A. (2018). Skill Decay: The Science and Practice of Mitigating Skill Loss and Enhancing Retention. En *The Oxford Handbook of Expertise* (pp. 1085-1108). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780198795872.013.47>
- Astola, M. (2021). Mandevillian virtues. *Ethical Theory and Moral Practice*, 24(1), 19-32. <https://doi.org/10.1007/s10677-020-10141-9>
- Ballantyne, N. (2019). *Knowing Our Limits*. Oxford University Press.
- Barceló Aspeitia, A. A. (2019). *Falibilidad Y Normatividad : Un Análisis Filosófico De La Suerte* (p. 176). Ediciones Cátedra.
- Barker, B. (2021). Epistemic injustice and performing know-how. *Social Epistemology*, 35(6), 608-620. <https://doi.org/10.1080/02691728.2021.1882608>
- Battaly, H. (2018). Closed-mindedness and dogmatism. *Episteme*, 15(3), 261-282. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.22>
- Beddor, B., & Pavese, C. (2018). Modal virtue epistemology. *Philosophy and Phenomenological Research*, 101(1), 61-79. <https://doi.org/10.1111/phpr.12562>
- Beltrán-Véliz, J. C., Klenner Loebel, M., Gálvez-Nieto, J. L., & Tereucán Angulo, J. (2022). Fuentes del conocimiento mapuche: contribuciones epistémicas para una educación intercultural en contextos mapuche, región de la Araucanía. *Diálogo Andino*, 67, 20-30. <https://doi.org/10.4067/s0719-26812022000100020>
- Bengson, J., & Moffett, M. A. (2007). Know-how and concept possession. *Philosophical Studies*, 136, 51-57.
- Bengson, J., & Moffett, M. A. (eds.). (2011). *Knowing How*. Oxford University Press.
- Bengson, J., & Moffett, M. A. (2011b). Nonpropositional intellectualism. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 161-195). Oxford University Press USA.
- Bengson, J., & Moffett, M. A. (2011a). Two conceptions of mind and action: knowing how and the philosophical theory of intelligence. En J. Bengson & M. Moffett (eds.), *Knowing How* (pp. 3-55). 2011a.
- Bengson, J., Cuneo, T., & Shafer-Landau, R. (2022). *Philosophical Methodology: From Data to Theory* (T. Cuneo & R. Shafer-Landau, eds.). Oxford University Press.

- Bengson, J., Moffett, M. A., & Wright, J. C. (2009). The folk on knowing how. *Philosophical Studies*, 142(3), 387-401.
- Benton, M. A. (2014). *Knowledge norms* (I. E. of Philosophy, ed.). <https://iep.utm.edu/kn-norms/>
- Bestor, T. W. (1979). Gilbert Ryle and the adverbial theory of mind. *The Personalist*, 60(3), 233-242. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.1979.tb07179.x>
- Birch, J. (2018). Joint know-how. *Philosophical Studies*, 176(12), 3329-3352. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-1176-6>
- Bird, A. (2010). Social knowing: The social sense of 'scientific knowledge'. *Philosophical Perspectives*, 24(1), 23-56. <https://doi.org/10.1111/j.1520-8583.2010.00184.x>
- Bird, A. (2022). *Knowing Science*. Oxford University Press.
- Bland, S. (2022). In defence of epistemic vices. *Synthese*, 200(1), 1-22. <https://doi.org/10.1007/s11229-022-03572-7>
- Blasco, J. L., & Grimaltos, T. (2004). *Teoría del Conocimiento*. Universitat de Valencia.
- Blome-Tillmann, M. (2022). *The Semantics of Knowledge Attributions*. Oxford University Press.
- Boghossian, P. A. (2003). Blind reasoning. *Supplement to the Proceedings of the Aristotelian Society*, 77(1), 225-248. <https://doi.org/10.1111/1467-8349.00110>
- Bonjour, L. (1980). Externalist theories of empirical knowledge. *Midwest Studies in Philosophy*, 5, 53-73. <https://doi.org/10.1111/j.1475-4975.1980.tb00396.x>
- BonJour, L., & Sosa, E. (2003). *Epistemic Justification: Internalism Vs. Externalism, Foundations Vs. Virtues* (E. Sosa, ed.). Wiley-Blackwell.
- Bourdieu, P. (1990). *The Logic of Practice*. Stanford University Press.
- Brandom, R. B. (1998). Insights and blindspots of reliabilism. *The Monist*, 81(3), 371-392. <https://doi.org/10.5840/monist199881317>
- Brandt, S. (2020). Ryle on knowing how: Some clarifications and corrections. *European Journal of Philosophy*, 29(1), 152-167. <https://doi.org/10.1111/ejop.12574>
- Braun, D. (2011). Knowing how and knowing answers. En J. Bengson & M. Moffett (eds.), *Knowing How* (pp. 244-260). 2011a.
- Brogaard, B. (2008). Knowledge-the and propositional attitude ascriptions. *Grazer Philosophische Studien*, 77(1), 147-190. <https://doi.org/10.1163/18756735-90000847>
- Brogaard, B. (2011). Knowledge-how: A unified account. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 136-160). Oxford University Press USA.

- Broncano-Berrocal, F., & Carter, J. A. (1996). Epistemic luck. En E. Craig (ed.), *Routledge Encyclopedia of Philosophy: Genealogy to Iqbal*. Routledge.
- Broome, J. (2007). Is rationality normative?. *Disputatio*, 2(23), 1-18. <https://doi.org/10.2478/disp-2007-0008>
- Buckwalter, W., & Turri, J. (2014). Telling, showing and knowing: A unified theory of pedagogical norms. *Analysis*, 74(1), 16-20. <http://www.jstor.org/stable/24671185>
- Burkhart, B. Y. (2004). What Coyote and Thales can teach us: An outline of American Indian epistemology. En *American Indian Thought: Philosophical Essays* (pp. 15-26). Blackwell.
- Butts, E. (2018). Ability. En D. Pritchard (ed.), *Oxford Bibliographies: Philosophy*. Oxford University Press (OUP). <https://doi.org/10.1093/obo/9780195396577-0377>
- Bäckström, S., & Gustafsson, M. (2017). Skill, drill, and intelligent performance: Ryle and intellectualism. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 5(5). <https://doi.org/10.15173/jhap.v5i5.3205>
- Cappelen, H. (2012). *Philosophy without Intuitions*. Oxford University Press.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes Mapuche que Debiera Incorporar la Educación Formal en Contexto Interétnico e Intercultural según Sabios Mapuche*.
- Carr, D. (1979). The logic of knowing how and ability. *Mind*, 88(351), 394-409.
- Carroll, L. (1895). What the Tortoise said to Achilles. *Mind*, 4(14), 278-280.
- Carter, J. A., & Jarvis, B. (2012). Against swamping. *Analysis*, 72(4), 690-699. <https://doi.org/10.1093/analysis/ans118>
- Carter, J. A. (2013). Extended cognition and epistemic luck. *Synthese*, 190(18), 4201-4214. <https://doi.org/10.1007/s11229-013-0267-3>
- Carter, J. A. (2015). Group knowledge and epistemic defeat. *Ergo, an Open Access Journal of Philosophy*, 2(20201214). <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0002.028>
- Carter, J. A. (2016). Robust virtue epistemology as anti-luck epistemology: A new solution. *Pacific Philosophical Quarterly*, 97(1), 140-155. <https://doi.org/10.1111/papq.12040>
- Carter, J. A. (2019). Epistemic luck and the extended mind. En I. M. Church & R. J. Hartman (eds.), *The Routledge Handbook of the Philosophy and Psychology of Luck*. Routledge.
- Carter, J. A. (2021). *This Is Epistemology* (C. Littlejohn, ed.). Wiley Blackwell.
- Carter, J. A. (2022). *Autonomous Knowledge: Radical Enhancement, Autonomy, and the Future of Knowing*. Oxford University Press.

- Carter, J. A., & Andrada, G. (2024). Intentional action, knowledge, and cognitive extension. *Synthese*, 204(2). <https://doi.org/10.1007/s11229-024-04691-z>
- Carter, J. A., & Czarnecki, B. (2016b). (Anti)-anti-intellectualism and the sufficiency thesis. *Pacific Philosophical Quarterly*, 98(3), 374-397. <https://doi.org/10.1111/papq.12187>
- Carter, J. A., & Czarnecki, B. (2016a). Extended knowledge-how. *Erkenntnis*, 81(2), 259-273. <https://doi.org/10.1007/s10670-015-9738-x>
- Carter, J. A., & Gordon, E. C. (2014). On Pritchard, objectual understanding and the value problem. *American Philosophical Quarterly*.
- Carter, J. A., & Kallestrup, J. (2016). Extended cognition and propositional memory. *Philosophy and Phenomenological Research*, 92(3), 691-714. <https://doi.org/10.1111/phpr.12157>
- Carter, J. A., & Navarro, J. (2024). Fake knowledge-how. *Philosophical Quarterly*. <https://doi.org/10.1093/pq/pqae049>
- Carter, J. A., & Navarro, J. (2017). The defeasibility of knowledge-how. *Philosophy and Phenomenological Research*, 3, 662-685. <https://doi.org/10.1111/phpr.12441>
- Carter, J. A., & Poston, T. (2018). *A Critical Introduction to Knowledge How*. Bloomsbury.
- Carter, J. A., & Pritchard, D. (2013). Knowledge-how and epistemic luck. *Noûs*, 49(3), 440-453. <https://doi.org/10.1111/nous.12054>
- Carter, J. A., & Pritchard, D. (2015b). Knowledge-how and cognitive achievement. *Philosophy and Phenomenological Research*, 91(1), 181-199. <https://doi.org/10.1111/phpr.12094>
- Carter, J. A., & Pritchard, D. (2015a). Knowledge-how and epistemic value. *Australasian Journal of Philosophy*, 93(4), 799-816. <https://doi.org/10.1080/00048402.2014.997767>
- Carter, J. A., & Pritchard, D. (2017). Epistemic situationism, epistemic dependence, and the epistemology of education. En M. Alfano & A. Fairweather (eds.), *Epistemic Situationism*. Oxford University Press.
- Carter, J. A., Clark, A., Kallestrup, J., Palermos, S. O., & Pritchard, D. (eds.). (2018). *Socially Extended Epistemology*. Oxford University Press.
- Carter, J. A., Collin, J. H., & Palermos, S. O. (2016). Semantic inferentialism as (a form of) active externalism. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*.
- Carter, J. A., Jarvis, B. W., & Rubin, K. (2015). Varieties of cognitive achievement. *Philosophical Studies*, 172(6), 1603-1623. <https://doi.org/10.1007/s11098-014-0367-z>

- Carter, J. A., Kallestrup, J., Palermos, S. O., & Pritchard, D. (2014). Varieties of externalism. *Philosophical Issues*, 24, 63-109. <https://www.jstor.org/stable/26611099>
- Carter, J. A., Pritchard, D., & Shepherd, J. (2019). Knowledge-how, understanding-why and epistemic luck: an experimental study. *Review of Philosophy and Psychology*, 10, 701-734. <https://doi.org/10.1007/s13164-018-0429-9>
- Cartwright, N. (2019). *Nature, the Artful Modeler: Lectures on Laws, Science, How Nature Arranges the World and How We Can Arrange It Better*. Open Court.
- Carvalho, E. M. de. (2021). The shared know-how in linguistic bodies. *Filosofia Unisinos*, 22(1), 94-101. <https://doi.org/10.4013/fsu.2021.221.11>
- Cassam, Q. (2016). Vice epistemology. *The Monist*, 99(2), 159-180. <https://doi.org/10.1093/monist/onv034>
- Cath, Y. (2011). Knowing how without knowing that. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 113-135). Oxford University Press USA.
- Cath, Y. (2013). Regarding a regress. *Pacific Philosophical Quarterly*, 94(3), 358-388. <https://doi.org/10.1111/papq.12004>
- Cath, Y. (2015). Revisionary intellectualism and Gettier. *Philosophical Studies*, 172(1), 7-27. <https://doi.org/10.1007/s11098-013-0263-y>
- Cath, Y. (2017). Intellectualism and testimony. *Analysis*, 77(2), 259-266. <https://doi.org/10.1093/analysis/anx066>
- Cath, Y. (2019). Knowing how. *Analysis*, 79(3), 487-503. <https://doi.org/10.1093/analysis/anz027>
- Cath, Y. (2020). Seumas Miller on knowing-how and joint abilities. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 9, 14-21.
- Cath, Y. (2024). *Knowing What It Is Like*. Cambridge University Press.
- Cath, Y. (2025). Social epistemology and knowing-how. En J. Lackey & A. McGlynn (eds.), *Oxford Handbook of Social Epistemology*. Oxford University Press.
- Cayulef, M. G. (2023). Indigenous research: the path towards mapuchization. *Genealogy*, 7(70).
- Chalmers, D. J. (2002). Does conceivability entail possibility. En T. Gendler & J. Hawthorne (eds.), *Conceivability and Possibility* (pp. 145-200). Oxford University Press.
- Champollion, L. (2020). Distributivity, collectivity, and cumulativity. En *The Wiley Blackwell Companion to Semantics*. Wiley. <https://doi.org/10.1002/9781118788516.sem021>
- Chang, H. (2008). Ontological principles and the intelligibility of epistemic activities. En H. W. D. Regt, S. Leonelli, & K. Eigner (eds.), *Scientific*

- Understanding: Philosophical Perspectives* (pp. 64-82). University of Pittsburgh Press.
- Chang, H. (2014). Epistemic activities and systems of practice: Units of analysis in philosophy of science after the practice turn. En L. Soler, S. Zwart, M. Lynch, & V. Israel-Jost (eds.), *Science After the Practice Turn in the Philosophy, History, and Social Studies of Science* (pp. 75-87). Routledge.
- Chang, H. (2022). *Realism for Realistic People: A New Pragmatist Philosophy of Science*. Cambridge University Press.
- Chappell, T. (2012). Varieties of knowledge in Plato and Aristotle. *Topoi*, 31(2), 175-190. <https://doi.org/10.1007/s11245-012-9125-z>
- Chisholm, R. M. (1977). *Theory of Knowledge*. Prentice-Hall.
- Choi, S., & Fara, M. (2021). Dispositions. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring2021 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Chollet, F. (2019). *On the measure of intelligence*. <https://arxiv.org/abs/1911.01547>
- Chrisman, M. (2012). The normative evaluation of belief and the aspectual classification of belief and knowledge attributions. *Journal of Philosophy*, 109(10), 588-612. <https://doi.org/10.5840/jphil20121091029>
- Chuang Tzu. (2007). *The Book of Chuang Tzu* (M. Palmer, trad.). Penguin Classics.
- Clark, A. (2001). *Being There: Putting Brain, Body, and World Together Again*. MIT Press.
- Clark, A. (2008). *Supersizing the Mind: Embodiment, Action, and Cognitive Extension*. Oxford University Press.
- Clark, A. (2010). Coupling, constitution and the cognitive kind: a reply to Adams and Aizawa. En R. Menary (ed.), *The Extended Mind* (pp. 81-99). MIT Press.
- Clark, A. (2016). *Surfing Uncertainty*. Oxford University Press.
- Clark, A. (2022). Extending the predictive mind. *Australasian Journal of Philosophy*, 102(1), 119-130. <https://doi.org/10.1080/00048402.2022.2122523>
- Clark, A., & Chalmers, D. (1998). The extended mind. *Analysis*, 58(1), 7-19.
- Coady, C. A. J. (1992). *Testimony: A Philosophical Study*. Oxford University Press.
- Code, L. (1984). Toward a 'responsibilist' epistemology. *Philosophy and Phenomenological Research*, 45(1), 29-50. <https://doi.org/10.2307/2107325>
- Coffman, E. J. (2007). Thinking about luck. *Synthese*, 158(3), 385-398. <https://doi.org/10.1007/s11229-006-9046-8>
- Cohen, L. J. (1992). *An Essay on Belief and Acceptance*. Clarendon Press.

- Connolly, D., Horn, S., & Loewenstein, G. F. (2024). *(Inaccurate) Beliefs about Skill Decay*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4916412>
- Cordova, V. F. (2007). *How It Is: The Native American Philosophy of V.f. Cordova* (K. D. Moore, K. Peters, T. Jojola, & A. Lacy, eds.). University of Arizona Press.
- Cottingham, J. (1985). Cartesian trialism. *Mind*, 94(374), 218-230. <http://www.jstor.org/stable/2254747>
- Craig, E. (1990). *Knowledge and the State of Nature*. Oxford University Press.
- Czarnecki, B. (2016). Knowledge-How. En D. Pritchard (ed.), *Oxford Bibliographies: Philosophy*. Oxford University Press (OUP). <https://doi.org/10.1093/obo/9780195396577-0314>
- Damper, R. I. (2006). The logic of Searle's Chinese room argument. *Minds and Machines*, 16(2), 163-183. <https://doi.org/10.1007/S11023-006-9031-5>
- Dancy, J. (1993). *Introduccion a La Epistemologia Contemporanea*. Tecnos.
- Daston, L. (2022). *Rules: A Short History of What We Live By*. Princeton University Press.
- David, R. (1998). *Of Art and Wisdom* (p. 300). Penn State Press.
- de Augusta, F. J. (1916). *Diccionario Araucano-Español y Español-Araucano*. Imprenta Universitaria.
- Dellsén, F., Firing, T., Lawler, I., & Norton, J. (2024). What is philosophical progress?. *Philosophy and Phenomenological Research*, 2, 663-693. <https://doi.org/10.1111/phpr.13067>
- Dennett, D. (1991). *Consciousness Explained*. Little, Brown, & Co.
★ En español: *La Conciencia Explicada* (1995), Madrid: Paidós.
- Dennett, D. (1998). *Kinds of Minds* ([3rd pr.]). Basic Books.
- Dennett, D. (2014). *Intuition Pumps and Other Tools for Thinking*. W.W. Norton & Company.
- Dennett, D. (2017). *From Bacteria to Bach and Back: The Evolution of Minds*. Penguin.
★ En español: *De las Bacterias a Bach: La Evolución de la Mente* (2017), Barcelona: Psado & Presente.
- DeRose, K. (2009). *The Case for Contextualism. Knowledge, Skepticism, and Context*. Oxford University Press.
- Descartes, R. (2009). *Meditaciones acerca de la Filosofía Primera. Seguidas de las Objeciones y Respuestas*. Universidad Nacional de Colombia.
- Devitt, M. (2011). Linguistic knowledge. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 314-333). Oxford University Press USA.
- Devitt, M. (2011). Methodology and the nature of knowing how. *Journal of Philosophy*, 108(4), 205-218. <https://doi.org/10.5840/jphil2011108412>

- Di Paolo, E. A., Cuffari, E. C., & De Jaegher, H. (2018). *Linguistic Bodies: The Continuity Between Life and Language* (E. C. Cuffari & H. D. Jaegher, eds.). MIT Press.
- Dillehay, T. (2002). Una historia incompleta y una identidad cultural sesgada de los Mapuche. En G. Boccarda (ed.), *Colonización, Resistencia y Mestizaje en las Américas (Siglos XVI-XX)* (pp. 163-182). Ediciones Abya-Yala.
- Dougherty, M. (2020). Gilbert Ryle and the ethical impetus for know-how. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 8(1). <https://doi.org/10.15173/jhap.v8i1.3973>
- Dougherty, M. (2023). Gilbert Ryle. En D. Pritchard (ed.), *Oxford Bibliographies: Philosophy*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/obo/9780195396577-0433>
- Downey, A. T. (2017). Radical sensorimotor enactivism and predictive processing. *Philosophy and Predictive Processing*. <https://doi.org/10.15502/9783958573123>
- Dragos, C. (2019). Groups can know how. *American Philosophical Quarterly*, 56(3), 265-276. <https://doi.org/10.2307/48570635>
- Dretske, F. I. (1988). *Explaining Behavior: Reasons in a World of Causes*. MIT Press.
- Dreyfus, H. L. (1972). *What Computers Can't Do: A Critique of Artificial Reason*. Harper & Row.
- Dreyfus, H. L. (2004). Merleau-Ponty and recent cognitive science. En T. Carman & M. Hansen (eds.), *The Cambridge Companion to Merleau-Ponty*. Cambridge University Press.
- Dreyfus, H. L. (2007). Why Heideggerian AI failed and how fixing it would require making it more Heideggerian. *Philosophical Psychology*, 20(2), 247-268.
- Dreyfus, H. L. (2014). *Skillful Coping: Essays on the Phenomenology of Everyday Perception and Action* (M. A. Wrathall, ed.). Oxford University Press.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1985). From Socrates to expert systems: the limits of calculative rationality. En *Philosophy and Technology II: Information Technology and Computers in Theory and Practice*.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (1986). *Mind over Machine: The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. The Free Press.
- Elbourne, P. (2011). *Meaning: A Slim Guide to Semantics*. Oxford University Press.
- Elgin, C. Z. (2017). *True Enough*. MIT Press.

- Elzinga, B. (2019). Intellectualizing know how. *Synthese*, 2, 1-20. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02160-6>
- Engel, M. (1992). Is epistemic luck compatible with knowledge?. *Southern Journal of Philosophy*, 30(2), 59-75. <https://doi.org/10.1111/j.2041-6962.1992.tb01715.x>
- Fang, X. (2024). Group know-how. *Logos and Episteme*, 15(2), 229-242. <https://doi.org/10.5840/logos-episteme202415218>
- Fantl, J. (2008). Knowing-how and knowing-that. *Philosophy Compass*, 3(3), 451-470. <https://doi.org/10.1111/j.1747-9991.2008.00137.x>
- Fantl, J. (2011). Ryle's regress defended. *Philosophical Studies*, 156(1), 121-130. <https://doi.org/10.1007/s11098-011-9800-8>
- Fara, M. (2008). Masked abilities and compatibilism. *Mind*, 117(468), 843-865. <https://doi.org/10.1093/mind/fzn078>
- Farkas, K. (2016). Know-wh does not reduce to know that. *American Philosophical Quarterly*, 53(2), 109-122.
- Farkas, K. (2017). Practical know-wh. *Noûs*, 51(4), 855-870. <https://doi.org/10.1111/nous.12152>
- Farkas, K. (2018). Know-how and non-propositional intentionality. En A. Grzankowski & M. Montague (eds.), *Non-Propositional Intentionality* (pp. 95-113). Oxford University Press.
- Fervari, R., Herzig, A., Li, Y., & Wang, Y. (2017). *Strategically knowing how*. <https://doi.org/10.48550/ARXIV.1705.05254>
- Fodor, J. (1975). *The Language of Thought*. Harvard University Press.
- Fodor, J. A. (1968). The appeal to tacit knowledge in psychological explanation. *Journal of Philosophy*, 65(October), 627-640. <https://doi.org/10.2307/2024316>
- Foot, P. (1967). The problem of abortion and the doctrine of the double effect. *Oxford Review*, 5, 5-15.
- Frege, G. (1884). *Grundlagen der Arithmetik*. Wilhelm Koebner Verlag.
★ En español: *Conceptografía y Fundamentos de la Aritmética* (1972), Mexico: UNAM.
- Fricker, M. (2007). *Epistemic Injustice*. Oxford University Press.
★ En español: *Injusticia Epistémica* (2017), Herder.
- Fricker, M., Graham, P. J., Henderson, D. K., & Pedersen, N. J. L. L. (eds.). (2021). *The Routledge Handbook of Social Epistemology*. Routledge.
- Fridland, E. (2012a). Problems with intellectualism. *Philosophical Studies*, 165(3), 879-891. <https://doi.org/10.1007/s11098-012-9994-4>
- Fridland, E. (2012b). Knowing-how: Problems and considerations. *European Journal of Philosophy*, 23(3), 703-727. <https://doi.org/10.1111/ejop.12000>

- Friedman, J. (2017). Junk beliefs and interest-driven epistemology. *Philosophy and Phenomenological Research*, 97(3), 568-583. <https://doi.org/10.1111/phpr.12381>
- Fuentes, P. (2019). *Issues in Modality and Tense: Studies in English and Ma-pudungun*.
- Gallagher, S., & Aguda, B. (2019). Anchoring know-how: Action, affordance, and anticipation. *Journal of Consciousness Studies*, 27(3-4), 11-37.
- Geertz, C. (1975). Thick description: Toward an interpretive theory of culture. En *The Interpretation of Cultures: Selected Essays* (pp. 3-33). Basic Books.
- Gelder, T. V. (1995). What might cognition be, if not computation?. *Journal of Philosophy*, 92(7), 345-381.
- Gelder, T. van, & Port, R. (eds.). (1995). *Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition*. MIT Press.
- Gelfert, A. (2016). *How to Do Science with Models: A Philosophical Primer*. Springer.
- Gettier, E. (1963). Is justified true belief knowledge?. *Analysis*, 23(6), 121-123.
- Gibson, J. J. (1966). *The Senses Considered As Perceptual Systems*. Houghton Mifflin Co.
- Gilbert, M. (1994). Remarks on collective belief. En F. F. Schmitt (ed.), *Socializing Epistemology: The Social Dimensions of Knowledge* (pp. 235-256). Rowman & Littlefield.
- Gilbert, M. (2002). Belief and acceptance as features of groups. *ProtoSociology*, 16, 35-69. <https://doi.org/10.5840/protosociology20021620>
- Gilbert, M. (2013). *Joint Commitment: How We Make the Social World*. Oup Usa.
- Ginet, C. (1975). *Knowledge, Perception, and Memory*. D. Reidel.
- Ginzburg, J. (2011). How to resolve how to. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 215-243). Oxford University Press USA.
- Girle, R. (2014). *Modal Logics and Philosophy* (2.^a ed.). Routledge.
- Glick, E. (2011). Two methodologies for evaluating intellectualism. *Philosophy and Phenomenological Research*, 83(2), 398-434. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2010.00438.x>
- Glick, E. (2012). Abilities and know-how attributions. En J. Brown & M. Gerken (eds.), *Knowledge Ascriptions*. Oxford University Press.
- Glick, E. (2015). Practical modes of presentation. *Noûs*, 49(3), 538-559. <https://doi.org/10.1111/nous.12052>
- Godfrey-Smith, P. (2008). *Theory and reality* ([4. print]). Univ. of Chicago Press.

- Goldberg, S. C. (2006). Reductionism and the distinctiveness of testimonial knowledge. En J. Lackey & E. Sosa (eds.), *The epistemology of testimony* (pp. 127-144). Oxford University Press.
- Golluscio, A., Lucía. (2007). Morphological causatives and split intransitivity in mapudungun. *International Journal of American Linguistics*, 73(2), 209-238.
- Gonnerman, C., Mortensen, K., & Robbins, J. (2018). The ordinary concept of knowledge-how. En T. Lombrozo, S. Nichols, & J. Knobe (eds.), *Oxford Studies in Experimental Philosophy* (Vol. 2, pp. 104-115). Oxford University Press.
- Gonnerman, C., Mortensen, K., & Robbins, J. (2021). Knowing how as a philosophical hybrid. *Synthese*. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03292-4>
- González, R. (ed.). (2017). *Experimentos Mentales y Filosofías de Sillón*. Bravo y Allende.
- Gratton, C. (2010). *Infinite Regress Arguments*. Springer.
- Greco, J. (1999). Agent reliabilism. *Noûs*, 33(s13), 273-296. <https://doi.org/10.1111/0029-4624.33.s13.13>
- Greco, J. (2009). Knowledge and success from ability. *Philosophical Studies*, 142(1), 17-26. <https://doi.org/10.1007/s11098-008-9307-0>
- Greco, J. (2010). *Achieving Knowledge: A Virtue-Theoretic Account of Epistemic Normativity*. Cambridge University Press.
- Greco, J. (2012). Recent work on testimonial knowledge. *American Philosophical Quarterly*, 49(1), 15-28.
- Grimm, S. (2019). Transmitting understanding and know-how. En S. C. Hetherington & N. D. Smith (eds.), *What the Ancients Offer to Contemporary Epistemology*. Routledge.
- Grimm, S. R. (2014). Understanding as knowledge of causes. En *Virtue Epistemology Naturalized* (pp. 329-345). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-04672-3_19
- Grimm, S. R. (2016). Understanding and transparency. En S. G. C. Baumberger & S. Ammon (eds.), *Explaining Understanding: New Perspectives from Epistemology and Philosophy of Science*. Routledge.
- Groenendijk, J. A. G., & Stokhof, M. J. B. (1984). *Studies on the Semantics of Questions and the Pragmatics of Answers*.
- Groenendijk, J., & Stokhof, M. (1982). Semantic analysis of wh-complements. *Linguistics and Philosophy*, 5(2), 175-233. <https://doi.org/10.1007/bf00351052>
- Habgood-Coote, J. (2017b). Knowing-how, showing, and epistemic norms. *Synthese*, 195(8), 3597-3620. <https://doi.org/10.1007/s11229-017-1389-9>

- Habgood-Coote, J. (2017a). Knowledge-how is the norm of intention. *Philosophical Studies*, 175(7), 1703-1727. <https://doi.org/10.1007/s11098-017-0931-4>
- Habgood-Coote, J. (2018b). Knowledge-how: interrogatives and free relatives. *Episteme*, 15(2), 183-201. <https://doi.org/10.1017/epi.2016.54>
- Habgood-Coote, J. (2018a). The generality problem for intellectualism. *Mind and Language*, 33(3), 242-262. <https://doi.org/10.1111/mila.12177>
- Habgood-Coote, J. (2019a). Knowledge-how, abilities, and questions. *Australasian Journal of Philosophy*, 97(1), 86-104.
- Habgood-Coote, J. (2019b). Group knowledge, questions, and the division of epistemic labour. *Ergo*, 6(20201214). <https://doi.org/10.3998/ergo.12405314.0006.033>
- Habgood-Coote, J. (2022). Collective practical knowledge is a fragmented interrogative capacity. *Philosophical Issues*, 32(1), 180-199. <https://doi.org/10.1111/phils.12219>
- Habgood-Coote, J. (2019). What's the point of knowing how?. *European Journal of Philosophy*, 27(3), 693-708. <https://doi.org/10.1111/ejop.12431>
- Haddock, A. (2011). Action. En D. Pritchard (ed.), *Oxford Bibliographies: Philosophy*. Oxford University Press (OUP). <https://doi.org/10.1093/obo/9780195396577-0003>
- Hakli, R. (2007). On the possibility of group knowledge without belief. *Social Epistemology*, 21(3), 249-266. <https://doi.org/10.1080/02691720701685581>
- Halbach, V. (2010). *The Logic Manual*. Oxford Univ. Press.
- Halvorson, H. (2020). *How Logic Works*. Princeton University Press.
- Hamblin, C. L. (1958). Questions. *Australasian Journal of Philosophy*, 36(3), 159-168.
- Hannon, M. (2019). *What's the Point of Knowledge?*. Oxford University Press.
- Harman, G. (1986). *Change in View: Principles of Reasoning*. MIT Press.
- Harmon, I., & Horne, Z. (2016). Evidence for anti-intellectualism about know-how from a sentence recognition task. *Synthese*, 193, 2929-2947. <https://doi.org/10.1007/s11229-015-0894-y>
- Harp, R., & Khalifa, K. (2016). Realism and antirealism. En L. C. McIntyre & A. Rosenberg (eds.), *The Routledge Companion to Philosophy of Social Science* (pp. 254-269). Routledge.
- Hartland-Swann, J. (1956). The logical status of 'knowing that'. *Analysis*, 16(5), 111-115.

- Haslanger, S. (1999). What knowledge is and what it ought to be: feminist values and normative epistemology. *Noûs*, 33(s13), 459-480. <https://doi.org/10.1111/0029-4624.33.s13.20>
- Haslanger, S. (2015). What is a (social) structural explanation?. *Philosophical Studies*, 173(1), 113-130. <https://doi.org/10.1007/s11098-014-0434-5>
- Haslanger, S. (2018). What is a social practice?. *Royal Institute of Philosophy Supplement*, 82, 231-247. <https://doi.org/10.1017/s1358246118000085>
- Haugeland, J. (1979). Understanding natural language. *The Journal of Philosophy*, 76, 619-632.
- Haugeland, J. (1995). Mind embodied and embedded. En Y. Hound & J. Ho (eds.), *Mind and Cognition*. Academia Sinica.
- Haugeland, J. (1998). *Having Thought: Essays in the Metaphysics of Mind*. Harvard University Press.
- Hawley, K. (2003). Success and knowledge-how. *American Philosophical Quarterly*, 40(1), 19-31.
- Hawley, K. (2011). Knowing how and epistemic injustice. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 283-299). Oxford University Press USA.
- Hazlett, A. (2010). The myth of factive verbs. *Philosophy and Phenomenological Research*, 80(3), 497-522. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2010.00338.x>
- Henrich, J., Heine, S. J., & Norenzayan, A. (2010). The weirdest people in the world?. *Behavioral and Brain Sciences*, 33(2-3), 61-83.
- Hetherington, S. (2011). *How to Know: A Practicalist Conception of Knowledge*. Wiley-Blackwell.
- Hetherington, S. C. (2019). *What Is Epistemology?*. Polity.
- Hetherington, S., & Lai, K. (2012). Practising to know: Practicalism and confucian philosophy. *Philosophy*, 87(3), 375-393. <https://doi.org/10.1017/s0031819112000289>
- Hills, A. (2009). Moral testimony and moral epistemology. *Ethics*, 120(1), 94-127. <https://doi.org/10.1086/648610>
- Hohwy, J. (2014). *The predictive mind*. Oxford University Press.
- Holroyd, J. (2020). Implicit bias and epistemic vice. En I. J. Kidd, Q. Cassam, & H. Battaly (eds.), *Vice Epistemology*. Routledge.
- Hookway, C. (2006). Epistemology and inquiry: the primacy of practice. En S. C. Hetherington (ed.), *Epistemology futures* (pp. 95-110). Oxford University Press.
- Hookway, C. (2010). Some varieties of epistemic injustice: reflections on Fricker. *Episteme*, 7(2), 151-163. <https://doi.org/10.3366/epi.2010.0005>
- Hornsby, J. (1980). *Actions*. Routledge, Kegan Paul.

- Hornsby, J. (2011). Ryle's Knowing How, and knowing how to act. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 80-98). Oxford University Press USA.
- Hornsby, J. (2012). Ryle's knowing-how, and knowing how to act. En *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 80-98). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195389364.003.0003>
- Hornsby, J. (2016). Intending, knowing how, infinitives. *Canadian Journal of Philosophy*, 46(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/00455091.2015.1132544>
- Horsey, R. (2002). The art of chicken sexing. *UCL Working Papers in Linguistics*, 14, 107-117.
- Hume, D. (1993). *An Enquiry Concerning Human Understanding, with A Letter from a Gentleman to His Friend in Edinburgh and Hume's Abstract of A Treatise of Human Nature* (E. Steinberg, ed.; 2. ed.). Hackett.
- ★ En español: *Investigación sobre el Conocimiento Humano/Investigación sobre los Principios de la Moral* (2017), Tecnos.
- Hutchins, E. B. (1995). *Cognition in the Wild*. MIT Press.
- Häggqvist, S. (2017). Thought experiments, formalization, and disagreement. *Topoi*, 38, 801-810.
- Inwagen, P. V. (1998). Modal epistemology. *Philosophical Studies*, 92(1), 67-84. <https://doi.org/10.1023/a:1017159501073>
- Jackson, F. (1982). Epiphenomenal qualia. *Philosophical Quarterly*, 32, 127-136.
- Jackson, G. B. (2019). Gilbert Ryle's adverbialism. *British Journal for the History of Philosophy*, 28(2), 318-335. <https://doi.org/10.1080/09608788.2019.1638757>
- Jarvis, B. (2013). Knowledge, Cognitive Achievement, and Environmental Luck. *Pacific Philosophical Quarterly*, 94(4), 529-551. <https://doi.org/10.1111/papq.12012>
- Jaster, R. (2021). *Agentive Abilities*. De Gruyter.
- Jeffrey, R. C. (2006). *Formal logic* (4. ed.). Hackett.
- Jenkins, A. C., Dodell-Feder, D., Saxe, R., & Knobe, J. (2014). The neural bases of directed and spontaneous mental state attributions to group agents. *PLoS ONE*, 9(8), e105341. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0105341>
- Jesper, K., & Duncan, P. (2013). Robust virtue epistemology and epistemic dependence. En T. Henning & D. P. Schweikard (eds.), *Knowledge, virtue, and action* (pp. 209-226). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9780203098486>

- Johnson-Laird, P. N., & Ragni, M. (2023). What should replace the turing test?. *Intelligent Computing*, 2, 64.
- Kallestrup, J., & Pritchard, D. (2013). *Knowledge, Virtue, and Action* (T. Henning & D. P. Schweikard, eds.; Número 51). Routledge,.
- Kallestrup, J., & Pritchard, D. (2012). Robust virtue epistemology and epistemic anti-individualism. *Pacific Philosophical Quarterly*, 93(1), 84-103. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.2011.01417.x>
- Kallestrup, J., & Pritchard, D. (2014). Virtue epistemology and epistemic twin earth. *European Journal of Philosophy*, 22(3), 335-357. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0378.2011.00495.x>
- Karttunen, L. (1977). Syntax and semantics of questions. *Linguistics and Philosophy*, 1, 3-44.
- Kelp, C. (2015). Understanding phenomena. *Synthese*, 192(12), 3799-3816. <https://doi.org/10.1007/s11229-014-0616-x>
- Kidd, I. J. (2017). Capital epistemic vices. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 6(8), 11-16.
- Kidd, I. J., Cassam, Q., & Battaly, H. (eds.). (2020). *Vice Epistemology*. Routledge.
- Kidd, I. J., Medina, J., & Pohlhaus, G. (eds.). (2019). *The Routledge Handbook of Epistemic Injustice* (First issued in paperback). Routledge, Taylor & Francis Group.
- Kind, A. (2020). *Philosophy of Mind*. Routledge.
- Kornblith, H. (1999). Knowledge in human and other animals. *Philosophical Perspectives*, 13, 327-346.
- Kornblith, H. (2002). *Knowledge and its Place in Nature*. Oxford University Press.
- Kovac, A. (2024). *Here's how astronomers found one of the rarest phenomena in space*. <https://www.nationalgeographic.com/science/article/magnetar-gamma-ray-burst-astronomy-galaxy%22>
- Kratzer, A. (2012). *Modals and Conditionals*. Oxford University Press.
- Kremer, M. (2016). A capacity to get things right: Gilbert Ryle on knowledge. *European Journal of Philosophy*, 25(1), 25-46. <https://doi.org/10.1111/ejop.12150>
- Kremer, M. (2016). Ideology and knowledge-how: A Rylean perspective. *THEORIA. An International Journal for Theory, History and Foundations of Science*, 31(3), 295. <https://doi.org/10.1387/theoria.16292>
- Kremer, M. (2017). Ryle's "intellectualist legend" in historical context. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 5(5). <https://doi.org/10.15173/jhap.v5i5.3204>
- Kripke, S. (2011). Nozick on knowledge. En *Philosophical Troubles* (Vol. 1). Oxford University Press.

- Kuhn, T. S. (1977a). Objectivity, value judgment, and theory choice. En *The Essential Tension*. University of Chicago Press.
- Kuhn, T. S. (1977b). Second thoughts on paradigms. En *The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change* (pp. 293-319).
- Kuhn, T. S. (2012). *The Structure of Scientific Revolutions* (4.^a ed.). The University of Chicago Press.
- ★ En español: *La Estructura de las Revoluciones Científicas* (2012), Fondo de Cultura Económica.
- Kutz, C. (2000). Acting together. *Philosophy and Phenomenological Research*, 61(1), 1. <https://doi.org/10.2307/2653401>
- Kvanvig, J. L. (2003). *The Value of Knowledge and the Pursuit of Understanding*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9780511498909>
- Lackey, J. (2007a). Introduction: Perspectives on testimony. *Episteme*, 4(3), 233-237. <https://doi.org/10.3366/e1742360007000056>
- Lackey, J. (2007b). Why we don't deserve credit for everything we know. *Synthese*, 158(3), 345-361. <https://doi.org/10.1007/s11229-006-9044-x>
- Lackey, J. (2008). *Learning From Words: Testimony as a Source of Knowledge*. Oxford University Press.
- Lackey, J. (ed.). (2014). *Essays in Collective Epistemology*. Oxford University Press.
- Lackey, J. (2016). Assertion and expertise. *Philosophy and Phenomenological Research*, 92(2), 509-517. <https://doi.org/10.1111/phpr.12130>
- Lackey, J. (2018). Credibility and the distribution of epistemic goods. En M. Kevin (ed.), *Believing in Accordance with the Evidence: New Essays on Evidentialism*. Springer Verlag.
- Lackey, J. (2020). *The Epistemology of Groups*. Oxford University Press.
- Lackey, J., & McGlynn, A. (eds.). (2025). *Oxford Handbook of Social Epistemology*. Oxford University Press.
- Lahiri, U. (2002). *Questions and Answers in Embedded Contexts*. Oxford University Press.
- Levy, N. (2017). Embodied savoir-faire: Knowledge-how requires motor representations. *Synthese*, 194(2). <https://doi.org/10.1007/s11229-015-0956-1>
- Levy, N., & Alfano, M. (2020). Knowledge from vice: Deeply social epistemology. *Mind*, 129(515), 887-915. <https://doi.org/10.1093/mind/fz017>
- Lewis, D. (1976). The paradoxes of time travel. *American Philosophical Quarterly*, 13(2), 145-152.
- Lewis, D. (1996). Elusive knowledge. *Australasian Journal of Philosophy*, 74(4), 549-567. <https://doi.org/10.1080/00048409612347521>

- Lewis, D. K. (1983). Postscript to 'Mad pain and Martian pain'. En *Philosophical Papers Volume I*, . Oxford (pp. 130-132). Oxford University Press.
- Lewis, D. K. (1988). What experience teaches. En *Papers in Metaphysics and Epistemology*. Cambridge University Press. Cambridge, MA
- Li, Y., & Wang, Y. (2021). Planning-based knowing how: A unified approach. *Artificial Intelligence*, 296, 103487. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2021.103487>
- Lihoreau, F. (2008). Knowledge-how and ability. *Grazer Philosophische Studien*, 77(1), 263-305. <https://doi.org/10.1163/18756735-90000850>
- List, C., & Pettit, P. (2011). *Group Agency: The Possibility, Design, and Status of Corporate Agents*. Oxford University Press.
- Littlejohn, C. (2014). Fake barns and false dilemmas. *Episteme*, 11(4), 369-389. <https://doi.org/10.1017/epi.2014.24>
- Littlejohn, C., & Carter, J. A. (2021). *This is Epistemology: An Introduction* (C. Littlejohn, ed.). Wiley-Blackwell.
- Locke, J. (1891). *Of the Conduct of the Understanding*. John B. Alden.
- Loncón, E. (2017). El mapuzugun desde el pensamiento mapuche: pasado, presente y futuro. *Americania*, 204-219.
- Loncón, E. (2023). *Azmapu: Aportes de la Filosofía Mapuche Para el Cuidado del Lof Y la Madre Tierra*. Ariel.
- Longino, H. (1995). Gender, politics, and the theoretical virtues. *Synthese*, 104(3), 383-397. <https://doi.org/10.1007/bfo1064506>
- Ludlow, P. (2023). Descriptions. En E. N. Zalta & U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter2023 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Ludwig, D. (2014). Extended cognition and the explosion of knowledge. *Philosophical Psychology*, 3, 1-14. <https://doi.org/10.1080/09515089.2013.867319>
- Löwenstein, D. (2017). *Know-How as Competence. A Rylean Responsibility Account*. Vittorio Klostermann.
- MacFarlane, J. (2021). *Philosophical Logic*. Routledge.
- Machery, E., Stich, S., Rose, D., Chatterjee, A., Karasawa, K., Struchiner, N., Sirker, S., Usui, N., & Hashimoto, T. (2015). Gettier across cultures. *Noûs*, 645-664. <https://doi.org/10.1111/nous.12110>
- Madison, B. J. C. (2017). On the nature of intellectual vice. *Social Epistemology Review and Reply Collective*, 6(12), 1-6.
- Magidor, O. (2013). *Category Mistakes*. Oxford University Press.

- Magnus, P., Button, T., Trueman, R., Richard, Z., Loftis, J. R., & Thomas-Bolduc, A. (2025). *Para Todo x: Santiago* (M. Barra-Acuña, trad.). <https://sites.google.com/view/achefa/entradas-y-material/traducciones>
- Malfatti, F. I. (2025). ChatGPT, education, and understanding. *Social Epistemology*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/02691728.2025.2449599>
- Mallozzi, A., Vaidya, A., & Wallner, M. (2024). The epistemology of modality. En E. N. Zalta & U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer2024 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Manzano, M., & Huertas, A. (2004). *Lógica Para Principiantes*. Alianza Editorial.
- Markie, P. J. (2019). The value of knowing how. *Philosophical Studies*, 176(5), 1291-1304. <https://doi.org/10.1007/s11098-018-1063-1>
- Marr, D. (1982). *Vision*. W. H. Freeman.
- Martens, J. (2022). *Doing Things Together: A Theory of Skillful Joint Action*. de Gruyter GmbH, Walter.
- Martens, J. H. (2020). Habits and skills in the domain of joint action. *Topoi*, 3, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s11245-020-09732-z>
- Masterman, M. (1970). The nature of a paradigm. En *Criticism and the Growth of Knowledge* (pp. 59-90). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/cbo9781139171434.008>
- Masto, M. (2010). Questions, answers, and knowledge- wh. *Philosophical Studies*, 147(3), 395-413. <https://doi.org/10.1007/s11098-008-9288-z>
- Masto, M. (2016). Knowledge-the and knowledge-wh. *American Philosophical Quarterly*, 53(3), 295-306.
- McClamrock, R. (1995). *Existential Cognition*. University of Chicago Press.
- McKenna, R. (2023). *Non-Ideal Epistemology*. Oxford University Press.
- McKinnon, R. (2016). Epistemic injustice. *Philosophy Compass*, 11(8), 437-446. <https://doi.org/10.1111/phc3.12336>
- Medina, J. (2011). The relevance of credibility excess in a proportional view of epistemic injustice: Differential epistemic authority and the social imaginary. *Social Epistemology*, 25(1), 15-35. <https://doi.org/10.1080/02691728.2010.534568>
- Medina, J. (2013). *The Epistemology of Resistance*. Oxford University Press.
- Melin, M., Coliqueo, P., Curihuinca, E., & Royo, M. (2016). *Azmapu: Una Aproximación al Sistema Normativo Mapuche desde el Rakizuam y el Derecho Propio*. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
- Menary, R. (ed.). (2010). *The Extended Mind*. MIT Press.
- Michaelis, L. A. (2011). Knowledge ascription by grammatical construction. En J. Bengson & M. Moffett (eds.), *Knowing How* (pp. 261-279). 2011a.

- Midgley, M. (2005). On trying out one's new sword on a chance wayfarer. En *The Essential Mary Midgley* (pp. 218-223). Routledge.
- Miller, B. (2024). *The Social Dimensions of Scientific Knowledge*. Cambridge University Press.
- Miller, S. (2019). Joint abilities, joint know-how and collective knowledge. *Social Epistemology*, 34(3), 197-212. <https://doi.org/10.1080/02691728.2019.1677799>
- Millikan, R. G. (1995). *White Queen Psychology and Other Essays for Alice*. MIT Press.
- Minsky, M. (1974). *A framework for representing knowledge* (Número 306). <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:61610148>
- Moen, L. J. K. (2023). Groups as fictional agents. *Inquiry*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2023.2213743>
- Montmarquet, J. (1993). *Epistemic Virtue and Doxastic Responsibility*. Rowman & Littlefield.
- Montmarquet, J. A. (1987). Epistemic virtue. *Mind*, 96(384), 482-497. <https://doi.org/10.1093/mind/XCVI.384.482>
- Mora, Z. (2001). *Yerpun: El Libro Sagrado de la Tierra del Sur* (2a ed.). Editorial Kushe.
- Mora, Z. (2016). *Zungun: Diccionario Mapuche - Palabras que Brotan de la Tierra*. Uqbar Editores.
- Morales Carbonell, F. (2023). ¿Quién sabe cómo? Reexaminando las atribuciones de know-how en contexto. *Revista Palabra y Razón*, 24, 15-32. <https://doi.org/10.29035/pyr.24.15>
- Morales Carbonell, F. (2024). On the possession and attribution problems for collective know-how. *Aufklärung: journal of philosophy*, 11(Especial), 87-102. <https://doi.org/10.18012/arf.v11iespecial.69933>
- Morales Carbonell, F. (2025a). *El saber-cómo en la epistemología mapuche: un ensayo etnoepistemológico*.
- Morales Carbonell, F. (2025b). *Individual and collective know-how are understanding-like*.
- Morales Carbonell, F. (2025c). *Vicios epistémicos del saber-cómo*.
- Morton, A. (2013). *Bounded Thinking*. Oxford University Press.
- Moss, S. (2020). *Probabilistic knowledge* (First published in paperback). Oxford University Press.
- Murdoch, I. (1970). *The Sovereignty of Good*. Routledge Kegan and Paul.
★ En español: *La Soberanía del Bien* (2019), Taurus.
- Naumov, P., & Tao, J. (2018). Together we know how to achieve: An epistemic logic of know-how. *Artificial Intelligence*, 262, 279-300. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2018.06.007>

- Naumov, P., & Tao, J. (2019). Knowing-how under uncertainty. *Artificial Intelligence*, 276, 41-56. <https://doi.org/10.1016/j.artint.2019.06.007>
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17(2), 141-161. <https://doi.org/10.1017/epi.2018.32>
- Nida-Rümelin, M., & O Conaill, D. (2024). Qualia: The knowledge argument. En E. N. Zalta & U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Spring2024 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Norvig, P., & Russell, S. J. (2021). *Artificial Intelligence: A Modern Approach* (Fourth edition, global edition). Pearson.
- Nozick, R. (1981). *Philosophical Explanations*. Oxford University Press.
- Noë, A. (2005). Against intellectualism. *Analysis*, 65(4), 278-290. <https://doi.org/10.1093/analys/65.4.278>
- Noë, A. (2011). Ideology and the Third Realm (or, a short essay on knowing how to philosophize). En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 196-211). Oxford University Press USA.
- Noë, A. (2023). *The Entanglement: How Art and Philosophy Make Us What We Are*. Princeton University Press.
- Noë, A. (2024, octubre). *Rage against the machine* (N. Warburton, ed.). <https://aeon.co/essays/can-computers-think-no-they-cant-actually-do-anything>
- nullsalad. (2016). *Lambda calculus for /lingwists/*. <https://imgur.com/gallery/lambda-calculus-l-gw-sts-XBHub#hQWGYJZ>
- O'Connor, C. (2023). *Modelling Scientific Communities*. Cambridge University Press.
- Ortiz, P. (2009). *Indigenous Knowledge, Education and Ethnic Identity: An Ethnography of an Intercultural Bilingual Education Program in an Mapuche School in Chile*. VDM Verlag.
- Palermos, S. O. (2016). The dynamics of group cognition. *Minds and Machines*, 26(4), 409-440. <https://doi.org/10.1007/s11023-016-9402-5>
- Palermos, S. O., & Tollefsen, D. P. (2018). Group know-how. En J. A. Carter, A. Clark, J. Kallestrup, S. O. Palermos, & D. Pritchard (eds.), *Socially Extended Epistemology* (pp. 112-131). Oxford University Press.
- Palermos, S. O. (2011). Belief-Forming Processes, Extended. *Review of Philosophy and Psychology*, 2(4), 741-765. <https://doi.org/10.1007/s13164-011-0075-y>
- Palermos, S. O. (2014b). Knowledge and Cognitive Integration. *Synthese*, 191(8), 1931-1951. <https://doi.org/10.1007/s11229-013-0383-0>
- Palermos, S. O. (2014a). Loops, constitution, and cognitive extension. *Cogn. Syst. Res.*, 27, 25-41. <https://doi.org/10.1016/J.COGSYS.2013.04.002>

- Panza, M., & Sereni, A. (2016). The varieties of indispensability arguments. *Synthese*, 193(2), 469-516. <https://doi.org/10.1007/s11229-015-0977-9>
- Pavese, C. (2015a). Knowing a rule. *Philosophical Issues*, 25(1), 165-188. <https://doi.org/10.1111/phis.12045>
- Pavese, C. (2015b). Practical senses. *Philosophers' Imprint*, 15(29), 1-25.
- Pavese, C. (2016a). Skill in epistemology I: Skill and knowledge. *Philosophy Compass*, 11(11), 642-649. <https://doi.org/10.1111/phc3.12359>
- Pavese, C. (2016b). Skill in epistemology II: Skill and know how. *Philosophy Compass*, 11(11), 650-660. <https://doi.org/10.1111/phc3.12364>
- Pavese, C. (2017). Know-how and gradability. *Philosophical Review*, 126(3), 345-383. <https://doi.org/10.1215/00318108-3878493>
- Pavese, C. (2019). The psychological reality of practical representation. *Philosophical Psychology*, 32(5), 784-821. <https://doi.org/10.1080/09515089.2019.1612214>
- Pavese, C. (2020). Probabilistic knowledge in action. *Analysis*, 80(2), 342-356. <https://doi.org/10.1093/analysis/anz094>
- Pavese, C. (2022). Knowledge how. En E. N. Zalta & U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall2022 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Pettit, P. (2014). Group agents are not expressive, pragmatic or theoretical fictions. *Erkenntnis*, 79(S9), 1641-1662. <https://doi.org/10.1007/s10670-014-9633-x>
- Pickel, B. (2022). Susan Stebbing's intellectualism. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 10(4). <https://doi.org/10.15173/jhap.v10i4.4829>
- Pino, D. (2021). Group (epistemic) competence. *Synthese*, 199(3-4), 11377-11396. <https://doi.org/10.1007/s11229-021-03294-2>
- Platón. (1981). *Diálogos I: Apología, Critón, Eutifrón, Ion, Lisis, Cármides, Hipias Menor, Hipias Mayor, Laques, Protágoras* (C. García Gual & P. Bádenas, eds.; E. Lledó & J. C. Ruiz, trads.). Gredos.
- Platón. (1988b). *Dialogos IV: Republica* (C. García Gual, ed.; C. E. Lan, trad.). Gredos.
- Platón. (1988a). *Diálogos V: Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (C. G. Gual & F. G. Romero, eds.; Á. V. Campos, N.-L. Cordero, & M. I. S. Cruz, trads.). Gredos.
- Plou, D. B., Castro, V. F., & Torices, J. R. (eds.). (2023). *The Political Turn in Analytic Philosophy* (Número 11). De Gruyter.
- Poblete, C., Moreno, A., Sandoval, E., & Aedo, E. (2020). Kuifi kimün aukantun kimeltuwün meu. La enseñanza del juego mapuche desde las lógicas internas de su cultura. *Retos*, 37, 197-204.
- Polanyi, M. (1962). Tacit knowing. *Philosophy Today*, 6(4), 239-262. <https://doi.org/10.5840/philtoday19626427>

- Poole, D. L., & Mackworth, A. K. (2023). *Artificial Intelligence: Foundations of Computational Agents* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://artint.info/>
- Poston, T. (2009). Know how to be Gettiered?. *Philosophy and Phenomenological Research*, 79(3), 743-747.
- Poston, T. (2015). Know how to transmit knowledge?. *Noûs*, 50(4), 865-878. <https://doi.org/10.1111/nous.12125>
- Priest, G. (2019). *An Introduction to Non-Classical Logic* (2.^a ed.). Cambridge University Press.
- Pritchard, D. (2005). *Epistemic Luck*. Oxford University Press UK.
- Pritchard, D. (2007). Anti-luck epistemology. *Synthese*, 158(3), 277-297. <https://doi.org/10.1007/s11229-006-9039-7>
- Pritchard, D. (2010). Cognitive ability and the extended cognition thesis. *Synthese*, 175(1), 133-151. <https://doi.org/10.1007/s11229-010-9738-y>
- Pritchard, D. (2012). Anti-luck virtue epistemology. *Journal of Philosophy*, 109(3), 247-279. <https://doi.org/10.5840/jphil201210939>
- Pritchard, D., & Kallestrup, J. (2004). An argument for the inconsistency of content externalism and epistemic internalism. *Philosophia*, 31(3-4), 345-354. <https://doi.org/10.1007/bf02385190>
- Putnam, H. (1960). Minds and machines. En S. Hook (ed.), *Dimensions Of Mind: A Symposium*. (pp. 138-164). NEW YORK University Press.
- Putnam, H. (1987). *Representation and Reality*. MIT Press.
- Putnam, H. (1975). The meaning of meaning. En *Philosophical Papers, Vol. II: Mind, Language, and Reality*. Cambridge University Press.
- Pérez, C. A. (2015). *Diccionario Mapudungun-Castellano*.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505, 79-102. http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-04622012000100004&nrm=iso
- Quilaqueo, D., Torres, H., & Alvarez, P. (2022). Educación familiar mapuche: epistemes para el diálogo con la educación escolar. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 59(1), 1-12.
- Quinton, A. (1976). Social objects. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 76(1), 1-27. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/76.1.1>
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutierrez, M., & Saez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educación y Educadores*, 14(3), 475-491.
- Radford, C. (1966). Knowledge: By examples. *Analysis*, 27(1), 1. <https://doi.org/10.2307/3326979>

- Ramsey, W. M. (2007). *Representation Reconsidered*. Cambridge University Press.
- Ridder, J. de. (2014). Epistemic dependence and collective scientific knowledge. *Synthese*, 191(1), 1-17. <https://doi.org/10.1007/s11229-013-0283-3>
- Riggs, W. D. (2009). Understanding, knowledge, and the Meno requirement. En W. D. Riggs (ed.), *Epistemic Value*. Oxford: Oxford University Press.
- Roberts, R. C., & Wood, W. J. (2007). *Intellectual Virtues* (W. J. Wood, ed.). Clarendon.
- Roca-Royes, S. (2016). Similarity and possibility: an epistemology of de re possibility for concrete entities. En B. Fischer & F. Leon (eds.), *Modal Epistemology After Rationalism* (pp. 221-245). Springer.
- Roessler, J. (2020). Plural practical knowledge. *Inquiry: An Interdisciplinary Journal of Philosophy*. <https://doi.org/10.1080/0020174X.2020.1787221>
- Roland, J. (1958). On "knowing how" and "knowing that". *The Philosophical Review*, 67(3), 379-388.
- Rosefeldt, T. (2004). Is knowing-how simply a case of knowing-that?. *Philosophical Investigations*, 27(4), 370-379. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9205.2004.00232.x>
- Rowlands, M. (2008). *The Body in Mind*. Cambridge University Press.
- Rozemond, M. (1998). *Descartes's Dualism*. Harvard University Press.
- Rumfitt, I. (2003). Savoir faire. *Journal of Philosophy*, 100(3), 158-166. <https://doi.org/10.5840/jphil2003100319>
- Rumfitt, I. (2011). Inference, deduction, logic. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 334-359). Oxford University Press USA.
- Rupert, R. D. (2004). Challenges to the hypothesis of extended cognition. *Journal of Philosophy*, 101(8), 389-428. <https://doi.org/10.5840/jphil2004101826>
- Russell, B. (1905). On denoting. *Mind, New Series*, 14(56), 479-493.
- Ryle, G. (1938). Categories. En *Collected Papers*.
- Ryle, G. (1947). Knowing how and knowing that. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1-16.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Hutchinson.
 ★ En español: *El Concepto de lo Mental* (1967), Paidós.
- Ryle, G. (1962). Phenomenology versus 'The Concept of Mind'. En *Collected Papers*, Vol. 1.
- Ryle, G. (1968). The thinking of thoughts: what is Le Penseur doing?. En *Collected Papers*, Vol. 2.
- Ryle, G. (1979). *On Thinking* (K. Kolenda, ed.). Rowman, Littlefield.
- Ryle, G. (2009). *Collected Papers*. Routledge.

- Ryle, G., & Dennett, D. (2002). Gilbert Ryle's last letter to Dennett. *The Electronic Journal of Analytic Philosophy*, 7. <https://ejap.louisiana.edu/ejap/2002/RyleLett.pdf>
- Rysiew, P. (2023). Epistemic contextualism. En E. N. Zalta & U. Nodelman (eds.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Winter2023 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Santorio, P. (2016). Nonfactual know-how and the boundaries of semantics. *The Philosophical Review*, 125(1), 35-82. <https://doi.org/10.1215/00318108-3321721>
- Savage, N. (2024). Beyond Turing: Testing LLMs for intelligence. *Commun. ACM*, 67(9), 10-12. <https://doi.org/10.1145/3673427>
- Sax, G. (2010). Having know-how: Intellect, action, and recent work on Ryle's distinction between knowledge-how and knowledge-that. *Pacific Philosophical Quarterly*, 91(4), 507-530. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0114.2010.01376.x>
- Schank, R. C., & Abelson, R. P. (1977). *Scripts, Plans, Goals, and Understanding: An Inquiry Into Human Knowledge Structures*. Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9780203781036>
- Schwartz, A., & Drayson, Z. (2019). Intellectualism and the argument from cognitive science. *Philosophical Psychology*, 32(5), 661-691. <https://doi.org/10.1080/09515089.2019.1607278>
- Schwengerer, L. (2022). Towards collective self-knowledge. *Erkenntnis*, 87(3), 1153-1173. <https://doi.org/10.1007/s10670-020-00235-2>
- Schwitzgebel, E. (2019). Aiming for moral mediocrity. *Res Philosophica*, 96(3), 347-368. <https://doi.org/10.11612/resphil.1806>
- Scott, J. C. (2020). *Seeing like a State: How Certain Schemes to Improve the Human Condition Have Failed*. Yale University Press.
- Searle, J. (1980). Minds, brains and programs. *Behavioral and Brain Sciences*, 3, 417-457.
- Searle, J. (1999). The Chinese room. En R. Wilson & F. Keil (eds.), *The MIT Encyclopedia of the Cognitive Sciences*. MIT Press.
- Searle, J. R. (1984). Intentionality and its place in nature. *Dialectica*, 38(2-3), 87-99. <https://doi.org/https://doi.org/10.1111/j.1746-8361.1984.tb01237.x>
- Searle, J. R. (1992). *The Rediscovery of the Mind* (N. Block & H. Putnam, eds.). MIT Press.
- ★ En español: *El Redescubrimiento de la Mente* (1996), Crítica.
- Seemann, A. (2025). Joint perception, joint attention, joint know-how. *Philosophical Psychology*. <https://doi.org/10.1080/09515089.2024.2353316>

- Sellars, W. (1962). Philosophy and the scientific image of man. En R. G. Colodny (ed.), *Frontiers of science and philosophy* (pp. 35-78). University of Pittsburgh Press.
- Setiya, K. (2008). Practical knowledge. *Ethics*, 118(3), 388-409. <https://doi.org/10.1086/528781>
- Setiya, K. (2012). Knowing how. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 112(3), 285-307. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9264.2012.00336.x>
- Sgaravatti, D., & Zardini, E. (2008). Knowing how to establish intellectualism. *Grazer Philosophische Studien*, 77(1), 217-261. <https://doi.org/10.1163/18756735-90000849>
- Shapiro, L. A. (2011). *Embodied Cognition* (1.^a ed.). Routledge.
- Shea, N. (2018). *Representation in Cognitive Science*. Oxford University Press.
- Shope, R. K. (1983). *The Analysis of Knowing: A Decade of Research*. New Jersey: Princeton University Press.
- Singh, M. P. (1991). A logic of situated know-how. *AAAI*, 343-348.
- Small, W. (2017). Ryle on the explanatory role of knowledge how. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 5(5). <https://doi.org/10.15173/jhap.v5i5.3206>
- Smart, P. R. (2017). Mandevillian intelligence. *Synthese*, 195(9), 4169-4200. <https://doi.org/10.1007/s11229-017-1414-z>
- Snowdon, P. (2003). Knowing how and knowing that: a distinction reconsidered. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 104(1), 1-29. <https://doi.org/10.1111/j.0066-7373.2004.00079.x>
- Snowdon, P. (2011). Rylean arguments: Ancient and Modern. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 59-79). Oxford University Press USA.
- Sosa, E. (1999). How must knowledge be modally related to what is known?. *Philosophical Topics*, 26(1/2), 373-384. <http://www.jstor.org/stable/43154291>
- Sosa, E. (2010b). How competence matters in epistemology. *Philosophical Perspectives*, 24, 465-475.
- Sosa, E. (2010a). *Knowing Full Well*. Princeton University Press.
- Sosa, E. (2015). *Judgment & Agency*. Oxford University Press.
- ★ En español: *Juicio y Agencia* (2023), Prensas de la Universidad de Zaragoza.
- Stanley, J. (2005). *Knowledge and Practical Interests*. Oxford University Press.
- Stanley, J. (2011). *Know How*. Oxford University Press.

- Stanley, J., & Krakauer, J. W. (2013). Motor skill depends on knowledge of facts. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00503>
- Stanley, J., & Williamson, T. (2001). Knowing how. *Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444. <https://doi.org/10.2307/2678403>
- Stichter, M. (2015). Practical skills and practical wisdom in virtue. *Australasian Journal of Philosophy*, 94(3), 435-448. <https://doi.org/10.1080/00048402.2015.1074257>
- Strawson, P. F. (1959). *Individuals: An Essay in Descriptive Metaphysics*. Methuen.
- Strevens, M. (2020). *The Knowledge Machine*. Liveright Publishing Corporation.
- Strohming, M. (2015). Perceptual knowledge of nonactual possibilities. *Philosophical Perspectives*, 29(1), 363-375. <https://doi.org/10.1111/phpe.12069>
- Suits, B. (1978). *The Grasshopper: Games, Life and Utopia*. University of Toronto Press.
- ★ En español: *La Cigarra: Los Juegos, La Vida y la Utopía* (2022), Espíritu Guerrero.
- Tanesini, A. (2021). *The Mismeasure of the Self*. Oxford University Press.
- Tanney, J. (2013). Ryle's conceptual cartography. En E. H. Reck (ed.), *The Historical Turn in Analytic Philosophy* (pp. 94-110). Palgrave Macmillan UK. https://doi.org/10.1007/978-1-137-30487-2_5
- Tanney, J. (2022). Gilbert Ryle. En E. N. Zalta (ed.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer2022 ed.). Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Tollefsen, D. (2014). Social ontology. En N. Cartwright & E. Montuschi (eds.), *Philosophy of Social Science: A New Introduction*. Oxford University Press.
- Tollefsen, D. (2015). *Groups as Agents*. Polity.
- Tollefsen, D., & Dale, R. (2012). Naturalizing joint action: A process-based approach. *Philosophical Psychology*, 25(3), 385-407. <https://doi.org/10.1080/09515089.2011.579418>
- Tuomela, R. (1989). Actions by collectives. *Philosophical Perspectives*, 3, 471. <https://doi.org/10.2307/2214278>
- Tuomela, R. (1992). Group beliefs. *Synthese*, 91(3), 285-318. <https://doi.org/10.1007/bf00413570>
- Turing, A. (1936). On computable numbers, with an application to the entscheidungsproblem. *Proceedings of the London Mathematical Society*, 42(1), 230-265. <https://doi.org/10.2307/2268810>

- Turing, A. (1950). Computing, machinery, and intelligence. *Mind*, 59(236), 433-460. <https://doi.org/10.1093/mind/LIX.236.433>
- Turman, J. (2021). Thinking what one is doing: knowledge-how, methods, and reliability. *Episteme*, 20(1), 195-211. <https://doi.org/10.1017/epi.2021.16>
- Tye, M. (2011). Knowing what it is like. En J. Bengson & M. A. Moffett (eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action* (pp. 300-313). Oxford University Press USA.
- Valaris, M. (2018). Thinking by doing: Rylean regress and the metaphysics of action. *Synthese*, 197(8), 3395-3412. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-1893-6>
- Varela, F. J., Thompson, E., & Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind*. The MIT Press.
- Vetter, B. (2021). Essence, potentiality, and modality. *Mind*, 130(519), 833-861. <https://doi.org/10.1093/mind/fzaa049>
- Vrijen, C. (2007). *The Philosophical Development of Gilbert Ryle: A Study of His Published and Unpublished Writings*.
- Waight Hickman, N. (2018). Knowing in the “executive way”: knowing how, rules, methods, principles and criteria. *Philosophy and Phenomenological Research*, 99(2), 311-335. <https://doi.org/10.1111/phpr.12488>
- Waismann, F. (1945). Verifiability. *Proceedings of the Aristotelian Society, Supplementary Volume*, 19, 119-150.
- Wallbridge, K. (2021). Subject-specific intellectualism: Re-examining know how and ability. *Synthese*, 198(Suppl7), 1619-1638. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-01944-6>
- Wallis, C. (2008). Consciousness, context, and know-how. *Synthese*, 160(1), 123-153. <https://doi.org/10.1007/s11229-006-9103-3>
- Wang, Y. (2015). A logic of knowing how. En *Logic, Rationality, and Interaction* (pp. 392-405). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-48561-3_32
- Wang, Y. (2016). A logic of goal-directed knowing how. *Synthese*, 195(10), 4419-4439. <https://doi.org/10.1007/s11229-016-1272-0>
- Wang, Y. (2018). Beyond knowing that: A new generation of epistemic logics. En *Jaakko Hintikka on Knowledge and Game-Theoretical Semantics* (pp. 499-533). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-62864-6_21
- Warwick, K. (2012). *Artificial Intelligence: The Basics*. Routledge.
- Weatherston, B. (2017). Intellectual skill and the Rylean regress. *Philosophical Quarterly*, 67(267), 370-386. <https://doi.org/10.1093/pq/pqw051>

- Weber, R. (2013). "How to compare?"—on the methodological state of comparative philosophy. *Philosophy Compass*, 8(7), 593–603. <https://doi.org/10.1111/phc3.12042>
- Weinberg, J. M., Nichols, S., & Stich, S. (2001). Normativity and epistemic intuitions. *Philosophical Topics*, 29(1–2), 429–460. <https://doi.org/10.5840/philtopics2001291217>
- Weisberg, M. (2013). *Simulation and Similarity: Using Models to Understand the World*. Oxford University Press.
- Weston, A. (2018). *A Rulebook for Arguments* (5th ed). Hackett Publishing Company, Incorporated.
- Wieland, J. W. (2014). *Infinite Regress Arguments*. Springer.
- Wiggins, D. (2012). Practical knowledge: knowing how to and knowing that. *Mind*, 121(481), 97–130. <https://doi.org/10.1093/mind/fzs026>
- Williamson, T. (2000). *Knowledge and Its Limits*. Oxford University Press.
- Williamson, T. (2007). *The Philosophy of Philosophy* (2.^a ed.). Wiley Blackwell.
- ★ En español: *La Filosofía de la Filosofía* (2016), UNAM.
- Williamson, T. (2017). Model-building in philosophy. En R. Blackford & D. Broderick (eds.), *Philosophy's Future*. Wiley.
- Williamson, T. (2018). *Doing Philosophy: From Common Curiosity to Logical Reasoning*. Oxford University Press.
- Williamson, T. (2022). Acting on knowledge-how. *Synthese*, 200, 479. <https://doi.org/10.1007/s11229-022-03677-z>
- Wilson, R. (1994). Wide computationalism. *Mind*, 103, 351–372.
- Wittgenstein, L. (1922). *Tractatus Logico Philosophicus*. Kegan Paul.
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. Basil Blackwell.
- ★ En español: *Tractatus Logico Philosophicus, Investigaciones Filosóficas, Sobre la Certeza* (2009), Gredos.
- Woudenberg, R. van. (2021). Reading as a source of knowledge. *Synthese*, 198(1), 723–742. <https://doi.org/10.1007/s11229-018-02056-x>
- Wray, K. B. (2001). Collective belief and acceptance. *Synthese*, 129(3), 319–333. <https://doi.org/10.1023/a:1013148515033>
- Wray, K. B. (2007). Who has scientific knowledge?. *Social Epistemology*, 21(3), 337–347. <https://doi.org/10.1080/02691720701674288>
- Yablo, S. (1993). Is conceivability a guide to possibility?. *Philosophy and Phenomenological Research*, 53(1), 1–42. <https://doi.org/10.2307/2108052>
- Young, I. M. (1980). Throwing like a girl: A phenomenology of feminine body comportment motility and spatiality. *Human Studies*, 3(1), 137–156. <https://doi.org/10.1007/bf02331805>
- Zagzebski, L. (1994). The inescapability of Gettier problems. *The Philosophical Quarterly*, 44(174), 65–73.

- Zagzebski, L. (1998). *Virtues of the Mind*. Cambridge Univ. Press.
- Zagzebski, L. (2001). Recovering understanding. En M. Steup (ed.), *Knowledge, truth, and duty: essays on epistemic justification, responsibility, and virtue*. Oxford University Press.
- Ziff, P. (1984). *Epistemic Analysis: A Coherence Theory of Knowledge*. Reidel.
- Ñanculef, J. (2016). *Tayin Mapuche Kimün: Epistemología Mapuche - Sabiduría y Conocimientos*. Universidad de Chile.

Santiago, Chile

14-04-2025