

EPISTEMOLOGÍA E HISTORIA DE LA CIENCIA

SELECCIÓN DE TRABAJOS DE LAS XVIII JORNADAS

VOLUMEN 14 (2008)

Horacio Faas
Hernán Severgnini

Editores



ÁREA LOGICO-EPISTEMOLÓGICA DE LA ESCUELA DE FILOSOFÍA
CENTRO DE INVESTIGACIONES DE LA FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons atribución NoComercial-SinDerivadas 2.5 Argentina



Desintelectualizando lo mental: en defensa de la distinción saber cómo / saber que

Laura Danón*

I

Décadas atrás Gilbert Ryle (1949) distinguió dos clases de conocimiento: el *saber que* y el *saber cómo*. *Saber que P* es conocer que cierta proposición P es verdadera, o que cierto estado de cosas P tiene lugar. Son ejemplos de ello el niño que *sabe que el Nilo es el río más largo del mundo*, o el jugador de ajedrez convencido de que *el alfil se mueve en diagonal*. En general, se considera que el *saber que* se ajusta a la caracterización clásica de conocimiento, involucrando la posesión de creencias verdaderas y justificadas sobre P. Por otra parte, suele añadirse como requisito ulterior que quien cree que P pueda explicitar lingüísticamente tal contenido y dar razones para justificar su creencia.

Para una concepción ampliamente extendida de lo mental, a la que Ryle denomina el *enfoque intelectualista*, todas nuestras habilidades cognitivas pueden reducirse a formas de *saber que*, o a la capacidad para captar proposiciones acerca de hechos. Para los intelectualistas, todas nuestras conductas inteligentes dependen del tal conocimiento teórico, en la medida en que requieren de la aprehensión y la aplicación previa de ciertas proposiciones que guíen la acción.

Oponiéndose a este enfoque, Ryle sostiene que muchas de nuestras actividades y capacidades cognitivas no pueden entenderse como meras operaciones de teorización, ni como efectos de las mismas. Además del *saber proposicional*- o *saber que*- es preciso admitir la existencia de otro tipo de conocimiento, de carácter más básico y fundamental, que posibilita muchas de nuestras acciones inteligentes. un *saber cómo*, consistente en habilidades prácticas para realizar ciertas conductas en determinadas condiciones. Ejemplos ilustrativos de *saber cómo* son los de la tejedora que sabe tejer una bufanda, el jardinero que sabe podar un árbol o el futbolista que sabe patear tiros libres.

El *saber cómo* es, por lo tanto, un *saber práctico*, que consiste en la habilidad para ejecutar de manera correcta o exitosa una acción. No toda respuesta conductual de un organismo involucra, sin embargo, un *saber cómo*. La conducta que se realiza correctamente por azar, o por la mera sujeción a leyes externas, no merece tal calificativo. Decimos que una criatura sabe cómo hacer X cuando posee la habilidad para realizar X correctamente, según criterios a los cuáles él mismo se ajusta de manera activa. De allí que se adjudique carácter normativo al *saber cómo* y se considere a su propietario responsable de las acciones que realiza. Esto se vincula estrechamente con tres rasgos ulteriores del *saber cómo*: es aprendido, su adquisición requiere de cierto *entrenamiento* o *práctica* previa y quien lo posee ha de ser capaz de monitorear, corregir y perfeccionar su desempeño. A esto cabe añadir que mientras la posesión de un *saber que* parece ser una cuestión de “todo-o-nada” – o uno conoce una proposición o no lo hace- el *saber cómo* admite diversas gradaciones. Alguien puede *saber cómo* realizar cierta tarea con mayor o menor precisión, velocidad, perfección, éxito, etc.

* UNC- CONICET

De manera sintética, se puede sostener que la distinción ryleana entre *saber cómo* y *saber que* involucra dos tesis, una negativa y una positiva:¹

- I. La irreducibilidad del *saber cómo* al *saber que*: el *saber cómo* no consiste en el conocimiento de una proposición verdadera, ni puede ser reducido al mismo.
- II. El *saber cómo* consiste en una habilidad para realizar una acción. Poseer cierto *saber cómo* equivale, por lo tanto, a poseer una competencia práctica.

En tiempos recientes, distintos filósofos de la mente y científicos cognitivos han recuperado- a menudo con diferencias de matices- la distinción ryleana, convencidos de su utilidad para apuntalar distintos propósitos teóricos, tales como: la articulación de una caracterización de los conceptos como habilidades, el desarrollo de una concepción adecuada del pensamiento animal, un nuevo enfoque de la percepción y de sus vínculos con la acción, etc., (Millikan 2000, Nöe 2005). Por otra parte, en contraposición a tales tendencias han resurgido también, en los últimos años, variantes del viejo enfoque intelectualista de lo mental, acompañadas de nuevas críticas a la distinción ryleana (Stanley y Williamson 2001, Snowdown 2004, Vega Encabo 2001).

El presente trabajo procura recuperar y defender la distinción *saber cómo/ saber que* tomando en consideración algunos elementos de estos debates recientes. Mi objetivo será mostrar que estamos ante una distinción legítima, sumando argumentos en contra de las nuevas variantes de intelectualismo, que procuran reducir todo *saber cómo* a un *saber que* de carácter proposicional

II

En la literatura reciente se ofrecen distintos argumentos en contra de la distinción *saber cómo/saber que*. Este trabajo no pretende brindar una exposición detallada de tales críticas, sino sólo presentar la estructura general que suelen adoptar y señalar algunas réplicas posibles en su contra.

A grandes rasgos, y sin pretender ser exhaustiva, me parece posible agrupar algunas de las principales críticas a la distinción ryleana en dos grandes categorías, según apunten a objetar las tesis I) o II) expuestas en el apartado anterior. Es decir que podemos distinguir entre: a) críticas que intentan mostrar que el *saber cómo* sí puede reducirse a una forma de *saber que*, y b) críticas a la caracterización ryleana del *saber cómo* en términos de habilidades.

Comencemos por analizar los intentos de los “nuevos intelectualistas” por reducir el *saber cómo* al *saber que*, mostrando que el primero es un subtipo de conocimiento proposicional. Para lograr tal fin, su estrategia favorita es señalar que el *saber cómo* consiste en el conocimiento de un *modo* o *método* para llevar a cabo una acción o tarea. Así, si digo que X *sabe cómo* preparar una torta, le atribuyo el conocimiento de un método- una serie de pasos- por medio de los cuales cocinar tal postre. Pero, una vez que se acepta este punto, parece posible redesccribir todo *saber cómo hacer X* como un conocimiento fáctico - el conocimiento *de que Y es un modo de hacer X*- de carácter proposicional, e incluso, para algunos, susceptible de articulación y expresión lingüística (Snowdown 2004, Vega Encabo 2001).

A mi entender, sin embargo, este tipo de argumentos no resultan convincentes por diversas razones. En primer lugar, no todo *saber cómo* parece involucrar el conocimiento de un método para realizar una acción que resulte especificable proposicionalmente. De hecho, cabe defender

que hay al menos dos tipos de casos -caros a la tradición antiintelectualista- que no se ajustan a tal caracterización.

Pensemos, en primer lugar, en rutinas físicas complejas como tocar el violín, hacer malabares, o realizar una pirueta de danza clásica. Parece que, en tales casos, no hay un "método" codificable o aprehensible proposicionalmente de modo exhaustivo. Algo que se evidencia claramente en la imposibilidad de enseñar tales destrezas mediante la mera transmisión de un conjunto de reglas, y en la necesidad de apelar para ello a métodos como la ostensión, el ensayo y error, la imitación, etc.²

Un segundo contraejemplo es el de las "acciones básicas" (Danto 1965). A menudo, nuestras acciones consisten en la combinación de una serie de comportamientos más simples. En tales casos, se puede sostener que contamos con un método para llevar a cabo la acción compleja consistente en realizar -paso a paso- las acciones mínimas correspondientes, y que el conocimiento de este método equivale al conocimiento de la proposición que especifica estos pasos. Cabe pensar, sin embargo, que el proceso de análisis de las acciones complejas en términos de otras más simples ha de encontrar un límite en ciertas "acciones básicas" que no admiten descomposición ulterior. Así, para participar en una clase puede ser preciso levantar la mano, esperar a que nos den la palabra y hablar. Pero "levantar la mano" parece ser una acción básica que no se compone de ninguna otra acción.

Ahora bien, muchas de estas acciones básicas parecen involucrar *un saber cómo*. He aquí algunos ejemplos. sonreír, guiñar un ojo, saludar con la mano, hacer una reverencia, etc. Todos estos son casos que suponen algún aprendizaje, cierta práctica, la posibilidad de realizarlas de modo correcto o incorrecto, advertir que uno se ha equivocado y corregirse en su desempeño, etc. Sin embargo, dado su carácter básico, no se puede especificar un método o una serie de pasos para llevarlas a cabo. Se puede sostener, por lo tanto, que la caracterización intelectualista del *saber cómo* en términos del conocimiento proposicional de un método no se aplica a estos casos.³

Por otra parte, podemos aceptar que a menudo nuestras competencias para actuar involucran cierto saber proposicional sin conceder por ello, como pretende el intelectualista, que el *saber cómo* se reduzca, en tales ocasiones, a un tipo de *saber que*. Quien juega a un deporte suele conocer al menos sus reglas principales, quien maneja un auto aprendió las reglas de tránsito, etc. Pero no pensamos por ello que su habilidad se agote en este conocimiento proposicional. Después de todo, es frecuente hallar sujetos que poseen un conocimiento proposicional detallado de los pasos que permiten llevar a cabo una acción compleja y, sin embargo, son incapaces de efectuarla con éxito por falta de práctica, de las capacidades corporales adecuadas, etc. Esto es lo que ocurre con el cocinero inexperto que memoriza una receta, o el cirujano aplicado que nunca ha realizado una operación. En casos como estos, conocer teóricamente el método para hacer X no parece equivalente a poseer la *competencia práctica* para hacer X ni, en consecuencia, a poseer el *saber cómo* relevante.⁴

III

Detengámonos ahora en las críticas destinadas a mostrar que el *saber cómo* no puede consistir, como pretende Ryle, en una habilidad. Cabe reconstruirlas como objeciones que procuran mostrar, apoyándose en ejemplos ilustrativos, que poseer la *habilidad para hacer X* no es

condición suficiente, ni necesaria, para *saber cómo* hacer X. En consecuencia, la atribución de un *saber cómo* no puede considerarse equivalente a la atribución de una habilidad práctica.

Comencemos por la afirmación de que *tener la habilidad para hacer X* no es condición necesaria para *saber cómo* hacer X. Los intelectualistas creen que esto se evidencia en ejemplos del siguiente tipo:

a) Juan es un gran cheff y sabe cómo preparar un omelette. Sin embargo, debido a una terrible guerra, el mundo se ha quedado sin huevos. En estas circunstancias, Juan parece haber perdido la capacidad para preparar omelettes, pero aún cuenta con el *saber cómo* correspondiente. (Snowdown 2004)

b) Ana es profesora de piano y sabe cómo tocar numerosas melodías. Sin embargo, en un accidente reciente ha quedado manca, por lo cual actualmente carece de la habilidad para tocar esas melodías. Sabe aún, sin embargo, cómo hacerlo. (Stanley y Williamson 2001, Snowdown 2004)

c) Pedro está encerrado en una habitación de un segundo piso. Mirando por la ventana, nota que puede escapar si camina por la cornisa hasta llegar a las ramas de un árbol próximo, trepa por ellas y baja a la vereda. Pero sufre fobia a las alturas y se siente tan aterrorizado que, aunque conoce los pasos a seguir, no es capaz de realizarlos (Snowdown 2004)

En todos estos ejemplos, nos dice el intelectualista, un agente sabe cómo hacer X, pero carecer de la habilidad para realizar X. Presumiblemente los sujetos podrían, además, transmitir la información relevante y enseñar a otros cómo ejecutar la acción, lo cual fortalece, para estos autores, la intuición de que poseen el *saber cómo* relevante.

Veamos ahora de qué modo defienden los intelectualistas la tesis de que poseer la habilidad para hacer P no es condición suficiente para *saber cómo* hacer P. Su estrategia consistirá, en este caso, en ofrecer una serie de ejemplos de agentes que poseen la capacidad para realizar una acción, pero carecen del *saber cómo* relevante:

d) Juan tiene la capacidad para levantar pesas de 20 kilos. Sin embargo, no parece adecuado decir que *sabe cómo* hacerlo. Sencillamente tiene la fuerza suficiente para ello.

e) Ana tira por primera vez un dardo y acierta en el centro del blanco. Aunque ha realizado la acción exitosamente, no decimos que cuenta con el *saber cómo* correspondiente, pues parece que su éxito se debe al azar y que es incapaz de repetirlo.

f) Pedro se acaba de despertar en una habitación desconocida, al final de la cual hay una puerta abierta. Sin duda, cuenta con la habilidad para salir de la habitación pero, en tanto aún no reparó en la puerta, no tiene el *saber cómo* correspondiente.⁵

Ahora bien: ¿logran estos ejemplos establecer la diferencia pretendida entre *saber cómo* hacer X y poseer la habilidad para hacer X? Retornemos a los tres primeros casos en los que, aparentemente, los agentes poseerían un *saber cómo* pese a carecer de la habilidad correspondiente. Al menos para a) y b) se puede ofrecer un réplica sencilla: ninguno de estos casos brinda, como pretende el intelectualista, evidencia de que los agentes saben cómo efectuar una tarea pero carecen de la habilidad para realizarla. Para mostrar este punto, debemos recordar que las habilidades de un agente para ejecutar una acción no han de identificarse con la acción efectiva, sino con tendencias o capacidades que sólo pueden manifestarse si se satisfacen ciertas condiciones (Noë 2005, Millikan 2000) Luego, cuando un agente no logra realizar una acción X

esto puede deberse a que. a) carece de la habilidad para hacer X, o b) posee la habilidad pero no se encuentra en las condiciones apropiadas para su ejercicio.

Ahora bien, sabemos que tanto en el caso del chef que carece de ingredientes, como en el de la pianista manca, podemos descartar la primera alternativa, pues en circunstancias distintas de las actuales realizaban las acciones relevantes. Si actualmente no pueden desempeñarse con éxito es porque, en el caso del chef, el entorno no le provee los alimentos requeridos y, en el de la pianista, su cuerpo ya no satisface las condiciones necesarias. Por lo tanto, podemos redescubrir estos ejemplos como casos en los que los agentes sí poseen las habilidades relevantes pero no pueden ejercerlas por hallarse en condiciones adversas. Tal redescubrimiento permite, a su vez, iluminar dos rasgos centrales de las habilidades en los que los intelectuales parecen no reparar (Noë 2005): su carácter *corporeizado y situado*. Debido a ellos, sólo es posible adquirir y ejercer ciertas habilidades si contamos con el cuerpo adecuado y nos encontramos, además, en un entorno cooperativo que nos brinde las oportunidades y los medios necesarios para ello.

Pasemos ahora al ejemplo c) del sujeto que sabe qué pasos seguir para salir de su departamento por la ventana pero, presa de su fobia a las alturas, es incapaz de hacerlo. Podemos dar dos lecturas anti-intelectualistas del mismo. Si la cornisa es ancha, caminar por ella no requiere gran equilibrio, el sujeto ha trepado árboles con frecuencia en el pasado, etc., podríamos decir que posee las habilidades relevantes, pero no puede ejercerlas, pues no cumple con ciertos requisitos psíquicos para ello (estar libre de fobias). Estaríamos extendiendo así el análisis aplicado previamente a los casos a) y b), incluyendo ahora las características psíquicas del agente entre las condiciones que posibilitan ejercer una habilidad. Si, en cambio, las condiciones son diferentes- la cornisa es angosta, es difícil descender por el árbol y Pedro (quizás debido a su fobia) no suele caminar por cornisas, ni trepar árboles- entonces cabe negar que posea la habilidad. Ahora bien, ¿diríamos en este caso que posee el saber cómo correspondiente? Si las consideraciones que ofrecí en la sección anterior son correctas, nuestra respuesta aquí ha de ser negativa. Pues Pedro conoce los pasos a seguir para salir de la habitación, pero carece de toda competencia práctica para llevarlos a cabo. Y, a menos que estemos dispuestos, en casos análogos, a negar toda diferencia epistémica entre el estudiante de medicina que ha estudiado la teoría sobre un método de operación y el cirujano avezado, o entre el cocinero experto y la persona que memoriza una receta de cocina, tendremos que concluir que mero conocimiento teórico de un método para hacer X no equivale a *saber cómo hacer X*.

Detengámonos ahora, finalmente, en los ejemplos e), f) y g), destinados a mostrar que un sujeto puede poseer una habilidad para hacer X y no *saber cómo hacer X*. Comencemos por el caso del sujeto que levanta pesas de 20 kg. Si esta conducta se debe enteramente a su fuerza, entonces no parece posible decir que se trata de una habilidad – al menos no en el sentido que interesa a los antiintelectualistas- pues la realización exitosa de la misma no requiere entrenamiento, aprendizaje, perfeccionamiento, etc. Si, en cambio, pensamos que levantar pesas involucra práctica, saber hacer fuerza, saber de qué modo posicionar los brazos, etc., entonces estamos frente a una habilidad, pero hay también un *saber cómo* involucrado. El ejemplo de la mujer que “con suerte de principiante” acierta al blanco la primera vez que tira un dardo tampoco involucra una habilidad en sentido ryleano pues, como vimos, las habilidades no son conductas aisladas que resultan exitosas por azar. Pensemos ahora, finalmente, en el caso f) del sujeto que

tiene la habilidad para salir de la habitación pero aún no ha reparado en cuál es el modo de hacerlo. Es sensato pensar que el hombre de nuestro ejemplo, siendo un sujeto normal, posee la habilidad de salir de una habitación por la puerta. Pero, ¿por qué negarle el *saber cómo* correspondiente? Por qué no decir, en cambio, que el hombre conoce el método para salir de una habitación por la puerta y posee la competencia práctica para emplearlo, pero no se ha dado cuenta aún de que cabe aplicarlo a este caso particular?

La réplica a la tesis intelectualista de que la habilidad para hacer x no es condición suficiente ni necesaria para saber cómo hacer X consiste, por lo tanto, en mostrar que los ejemplos que se ofrecen a su favor no resultan convincentes. Pues basta con atender a ciertos rasgos centrales de la noción de habilidad y a algunas intuiciones que se derivan del análisis de casos paradigmáticos de saber cómo, para redescribirlos satisfactoriamente en términos anti-intelectualistas.

IV

No pretendo haber ofrecido aquí argumentos concluyentes a favor de la distinción ryleana. Sin duda, los intelectualistas podrían multiplicar sus objeciones, apelando a nuevos contraejemplos. Sólo he intentado defender que muchas de las críticas recientes de los intelectualistas pueden cuestionarse mediante dos estrategias sencillas: recordar de qué modo entiende Ryle la noción de habilidad antes de objetarle el que caracterice el *saber cómo* en estos términos, y tomar en consideración los casos de *saber cómo* paradigmáticos que interesaban a Ryle a la hora de evaluar la posibilidad de reducir este conocimiento al saber que. Espero haber mostrado, de este modo, que la distinción ryleana es más vigorosa de lo que muchos piensan y que los intentos por desintelectualizar lo mental se encuentran, tal vez hoy más que nunca, en pie y bien encaminados.

Notas

¹ Cf. Snowdown (2004), p. 2.

² Métodos no lingüísticos que, eventualmente, se combinan con instrucciones vagas y poco específicas como “deja los brazos flojos”, “mira un punto fijo”, etc.

³ Snowdown (2004) apela a las “acciones básicas” para argumentar en contra de la distinción ryleana entre saber cómo y saber qué. El tipo de consideraciones que ofrezco aquí permiten, según entiendo, poner en duda la solidez de su argumento.

⁴ Un intento, más complejo, de mostrar que el *saber cómo* es sólo una variedad de *saber qué* es desarrollada por Stanley y Williamson (2001). Apoyándose en lo que consideran las mejores teorías lingüísticas contemporáneas, estos autores sostienen que una oración como: “Hannah sabe cómo andar en bicicleta” debe interpretarse como la afirmación: “*existe una manera w de andar en bicicleta y Hannah sabe que w es una manera de andar en bicicleta bajo un modo de presentación práctico y no bajo un modo demostrativo.*” Luego, decir que alguien *saber cómo hacer F* es adscribirle un *saber que* consiste en el conocimiento de una proposición que contiene una *manera* de hacer F .⁴ Ahora bien, los autores introducen la distinción entre conocer una proposición bajo un modo de presentación práctico y aprehenderla bajo un modo de presentación demostrativo, pues quieren diferenciar aquellos casos en los que Hannah sabe que w es un modo de andar en bicicleta, pero es incapaz de andar en bicicleta, de los casos en los que Hannah sí posee tal competencia. Pero, según objeta Noë (2005), una vez que se introdujo tal distinción se ha aceptado el núcleo de la posición ryleana, pues se admite que hay dos tipos de conocimiento, uno que puede prescindir de la competencia práctica y otro que no.

⁵ Los ejemplos son todos similares a los ofrecidos por Snowdown (2004).

Bibliografía

- Danto, A. "Basic Actions," *American Philosophical Quarterly* 2 (1965): 141-48
Millikan, R.G. (2000) *On clear and confused ideas*, Cambridge University Press
Noë, A. (2005), "Anti-intellectualism", *Analysis* 65, (4):278-89

Ryle, G (1949), *El concepto de lo mental*, Paidós, Buenos Aires.

Snowdown (2004), "Knowing how and knowing that: A Distinction Reconsidered, *Proceedings of the Aristotelian Society* 104 (1), p.1-29

Stanley y Williamson (2001), "Knowing how", *Journal of Philosophy*, 97, p. 411-444.

Vega Encabo, J (2001), "Reglas, medios, habilidades. Debates en torno al análisis de "S sabe cómo hacer X", *Crítica*, v.38, n° 98.