

Saber-cómo (o saber hacer)

1. Introducción

Cuando atribuimos conocimiento a alguien, lo solemos hacer de uno de estos tres modos:

- S sabe cómo j (o sabe j).
- S sabe que p .
- S conoce x (o T).

Cada una de estas atribuciones adscribe, en principio, un tipo distinto de estado epistémico. La primera atribuye lo que se denomina “saber-cómo” (o “saber hacer”) relacionando al agente S con un tipo de acción (j). Por ejemplo: *Luis sabe montar en bici*, *Marta sabe cómo contar un chiste*, o *Las chicas saben llegar a casa desde aquí*. La segunda atribuye al agente “saber-qué” (o “conocimiento proposicional”) acerca de una proposición (p) determinada. Por ejemplo: *Nora sabe que el agua hierve a 100º Celsius*, *Manuel sabe que Joe Biden ganó las elecciones presidenciales de 2020*, o *El médico sabe que su paciente padece jaqueca*. Y la tercera atribuye lo que se suele denominar “conocimiento por familiaridad” con respecto a alguna cosa (x) o persona (T). Por ejemplo: *María conoce la teoría de cuerdas*, *Mi primo conoce París*, o *Carlos conoce a Mick Jagger*. El objeto de esta entrada es la primera de estas tres variedades, el saber-cómo, y la posición que le corresponde dentro de una teoría general del conocimiento.

El saber-cómo no está, al menos a primera vista, tan íntimamente relacionado con la verdad y la representación como el saber-que. Por eso, muchos epistemólogos han asumido (por lo general de modo tácito) que no es objeto prioritario de su atención. El conocimiento genuino, según esta postura, tiene que ver con nuestro esfuerzo por averiguar los hechos, por representar adecuadamente la verdad con buenas justificaciones. El saber-cómo, en cambio, tendría que ver más bien con nuestra capacidad de hacer, y con el poder de que disponemos para cambiar algo en el mundo, algo que no sería propiamente objeto de estudio de la epistemología. Si el fin del saber-hacer no es alcanzar la verdad, sino tener éxito en aquello que nos planteamos hacer, será cuestión de habilidades, poderes y competencias... capacidades *conativas*, relacionadas con la voluntad, y no capacidades *cognitivas*, relacionadas con nuestra capacidad para conocer. Según

esta línea de pensamiento, no tendría mucho sentido plantear una epistemología del saber-cómo, que no sería más que un callejón sin salida de escaso recorrido.

Hay dos formas de superar este impasse y promover una aproximación epistemológica al tema del saber-cómo. La primera es el intelectualismo, que sostiene que, en contra de las apariencias, el saber-cómo sí que es proposicional, si bien de un modo particular que habría que determinar. El intelectualismo pone el tema del saber-hacer en la agenda de la epistemología sosteniendo que es un tipo particular de conocimiento proposicional que, como tal, persigue la verdad y la justificación epistémica. El segundo modo es el anti-intelectualismo, según el cuál no es cierto que el conocimiento en general esté siempre orientado hacia la formación de representaciones verdaderas. Habría, según el anti-intelectualismo, conocimiento proposicional (saber-qué) y conocimiento orientado hacia la acción (saber-cómo)—aparte de conocimiento por familiaridad, que no nos ocupará aquí.

Antes de seguir avanzando, es importante señalar que la distinción que nos ocupa entre saber-cómo y saber-que no es relativa a dos tipos distintos de contenido: uno más aplicado y el otro más abstracto o teórico. No se trata de que el saber-cómo esté relacionado con cuestiones como la tecnología, el deporte, o la artesanía, mientras que el saber-que atañe a cuestiones teóricas de la ciencia, la filosofía, o la lógica. Muy al contrario, la distinción entre lo práctico y lo teórico se entrecruza con la distinción entre saber-cómo y saber-que. Hay, por ejemplo, proposiciones verdaderas muy prácticas que uno puede saber que son verdad, en el sentido proposicional (como que el pan se suele hacer con harina, o que si te paras en la bicicleta es difícil mantener el equilibrio), así como operaciones muy abstractas y teóricas que uno puede saber hacer (como calcular raíces cuadradas o defender el realismo metafísico). Si, como desgraciadamente ocurre con cierta frecuencia, llamamos “conocimiento práctico” al saber-cómo, corremos el riesgo de confundir estas dos distinciones. Además, la expresión “conocimiento práctico”, acuñada por Anscombe (1957 [1991]), señala ya a otro concepto que tiene un papel importante a desempeñar en esta historia, relativo al conocimiento que el propio agente tiene de aquello que hace, en la medida en que lo hace de manera intencionada.

El tema del saber-cómo está vinculado a la contribución canónica de Gilbert Ryle (1949 [1967]), versión clásica del anti-intelectualismo, que se presenta en la sección 2; pero lo que revitalizó el debate actual sobre el tema fue la propuesta intelectualista de Jason Stanley y Tim Williamson (2001), descrita en la sección 3. Esa propuesta fue muy discutida por razones metodológicas y exegéticas, que se analizan en la sección 4; y a ella le siguieron numerosas propuestas teóricas alternativas, tanto en el bando intelectualista (ver sección 5) como en el anti-intelectualista (sección 6).

2. El anti-intelectualismo de Ryle

La tensión entre concepciones intelectualistas y anti-intelectualistas del saber es tan antigua como la propia teoría del conocimiento, pero los términos del debate contemporáneo parten de Gilbert Ryle, quien sostuvo que:

Los filósofos no han hecho justicia a una distinción que es muy conocida por todos nosotros, entre saber que algo es el caso y saber cómo hacer cosas. En sus teorías del conocimiento tienden a concentrarse en el descubrimiento de verdades o hechos, ignorando el descubrimiento de modos de hacer y métodos, intentando reducirlos al descubrimiento de hechos. Asumen que la inteligencia es lo mismo que la contemplación de proposiciones, y que se agota en esa contemplación. Ryle (1946:4); ver también Ryle (1949 [1967]), cap. 2.

La queja de Ryle formaba parte de un proyecto filosófico más amplio, que perseguía el desmontaje de lo que llamó “el mito del fantasma en la máquina”, según el cuál la inteligencia de nuestra conducta visible es el efecto de las maquinaciones de una mente invisible. A fin de mostrar los defectos de esta “leyenda” intelectualista, Ryle intentó demostrar que las personas no saben cómo j cuando sus respectivos “fantasmas” logran captar ciertas verdades sobre esa actividad, sino cuando tienen las disposiciones apropiadas. En su opinión, uno sabe cómo j cuando actúa siendo sensible a las normas que rigen esa actividad, a las condiciones variables del contexto, adaptándose a diferentes situaciones, siendo capaz de mejorar a través del aprendizaje, de la práctica o de la crítica, lo cual implica instanciar un perfil disposicional complejo, flexible y variable, algo muy diferente de los meros hábitos o rutinas mecánicas.

La propuesta de Ryle ha de entenderse como un paso más en una tradición que, desde el puzle de Aquiles y la tortuga de Lewis Carroll hasta la discusión de Wittgenstein sobre el seguimiento de reglas, critica las concepciones puramente intelectuales de la normatividad en la práctica, reivindicando un lugar para la inteligencia en la acción misma.

El argumento de Ryle contra la reducción del saber-cómo al saber-que tiene la forma de una reducción al absurdo. La posición a rebatir, no expresamente defendida por nadie que él citara, es que un agente sólo actúa con inteligencia, manifestando saber-hacer, cuando su mente regula su conducta considerando intelectualmente cierta proposición. De no hacerlo así, sostendría el imaginado intelectualista, el agente actuaría de manera maquina o estúpida. Según Ryle, esta posición está abocada a un dilema: o bien la contemplación de la proposición es a su vez una

acción o no lo es. Optando por el primer cuerno, contemplar es un tipo de acción, una especie de prédica interior de la proposición regulativa; pero esa prédica, como cualquier otra acción según el intelectualista, sería maquinal o estúpida de no estar acompañada por la contemplación de una proposición... lo cual daría lugar a un regreso infinito, generando indefinidamente actividades mentales que se supervisan unas a otras. Optando por el otro cuerno, el intelectualista podría sostener que contemplar la proposición no es una acción, sino un estado estático de la mente. Pero entonces habrá de mostrar cómo es posible que ese estado de quietud contemplativa se relacione con la actividad, que es dinámica y cambiante, algo que parece requerir de la intervención de “mediadores esquizofrénicos,” a medio camino entre lo estático y lo dinámico, lo cual da lugar a un tipo distinto de regreso infinito. De un modo u otro, según Ryle, la leyenda intelectualista queda reducida al absurdo: saber hacer no consiste en albergar ningún estado o proceso intelectual basado en la contemplación de una proposición.

Enormemente influyentes durante los años 40 y 50 del siglo XX, las ideas de Ryle fueron ulteriormente estigmatizadas como una forma de conductismo—a pesar de las quejas de Ryle (1949 [1967, 249])—, y cayeron en desgracia a partir de la llamada ‘revolución cognitiva’ de los 60 y 70, a medida que el funcionalismo dio credibilidad a la idea de que la cognición y la inteligencia no están *en* el comportamiento mismo, mera cuestión de *hardware*, sino en los estados mentales representacionales, que corresponden al *software* de la mente—una analogía con pedigrí científico y tecnológico desprovista del carácter fantasmagórico de las explicaciones mentales que Ryle había denunciado.

Aun así, la idea de que el saber-cómo no es reducible al saber-que sobrevivió como una especie de truismo en la base de la conocida distinción entre conocimiento procedimental y declarativo, crucial en la psicología cognitiva (Anderson 1980:223). No obstante, a pesar de que esa distinción es a menudo presentada como un vestigio ryleano que sobrevivió a la revolución cognitiva, una comprensión más ajustada de los argumentos de Ryle en su contexto histórico podría mostrar, como veremos después que la distinción misma quizás no fuera tan afín a lo que Ryle sostenía.

Comoquiera que sea, en el nuevo contexto del cognitivismo, con su asunción central de que la inteligencia consiste en el procesamiento de representaciones mentales, el estatus epistémico del saber-cómo resultó precario. No parecía factible ninguna epistemología del saber-cómo, dado que al fenómeno en cuestión no se lo consideró propiamente como una cuestión cognitiva, sino como una especie de base no-cognitiva y no representacional de los poderes de la mente—una posición en la que concepciones muy distintas de la cognición, como las de Fodor (1968) o Searle (1992, cap. 8) parecían confluír. En palabras de Chomsky, por ejemplo, “la idea de que el conocimiento sea una habilidad es (...) completamente insostenible”; “es difícil ver cómo el conocimiento puede ser identificado con una habilidad, y menos aún con la disposición al comportamiento” (1988:

9-10).

3. El intelectualismo de Stanley y Williamson

Hasta la aparición del celeberrimo artículo de Stanley y Williamson (2001), apenas hubo oposición a las dos tesis, supuestamente ryleanas, que, primero, distinguían tajantemente al saber-cómo del saber-que, y, segundo, identificaban al saber-cómo con las habilidades mismas. Aquel artículo cambió radicalmente la escena. Siguiendo a Ginet (1975:7), Stanley y Williamson sostuvieron que los agentes pueden actuar directamente sobre la base de su conocimiento proposicional, sin que sea precisa la mediación de ninguna forma de prédica interior ni de ningún estado concomitante de contemplación intelectual. En su opinión, Ryle hizo del intelectualismo un hombre de paja, cargándolo de presuposiciones que ellos estaban dispuestos a abandonar. Por otra parte, en contra de la propuesta positiva de Ryle acerca del saber-cómo, Stanley y Williamson negaron que estas atribuciones fueran de habilidades, una identificación que, según ellos, falla en ambos sentidos: primero, porque pueden existir agentes que pierden sus habilidades pero preservan el saber-hacer, como los viejos atletas (ver Snowdon 2004); y segundo, porque los agentes pueden tener ciertas habilidades aun estando completamente equivocados acerca de cómo las llevan a cabo—ver también el caso ‘salchow’ de Bengson y Moffett (2007).

Pero la contribución más importante de Stanley y Williamson fue la propuesta positiva de una teoría intelectualista que vendría a demostrar que “el saber-cómo es sencillamente un tipo de saber-que” (2001: 411)—postura desarrollada después con detalle por Stanley en solitario (2011a, 2011b). Si bien es cierto que la tesis en sí es sencilla, su elaboración y defensa, basada en el análisis lingüístico de las atribuciones de saber-cómo, resulta bastante sofisticada. Puede resumirse en cinco puntos: tres acerca de la sintaxis y dos de la semántica de esas atribuciones:

Primero, la estructura sintáctica de las atribuciones de saber-cómo no es diferente en ningún sentido relevante de la de las atribuciones de saber-wh (relativo a dónde, quién, cuál, o porqué es el caso cierta proposición), que llevan incrustada una pregunta relativa a cierta proposición.

Segundo, aunque las atribuciones de saber-cómo tienen cláusulas de infinitivo que carecen aparentemente de sujeto, al analizar su estructura sintáctica subyacente se puede identificar un

pronombre mudo o “fonológicamente nulo” (PRO).

Tercero, en el caso de las atribuciones de saber-cómo, PRO representa al agente mismo al que se atribuye el conocimiento, lo cual implica que el saber-hacer es conocimiento *de se*, o acerca de uno mismo.

Cuarto, a la hora de individuar la proposición que es sabida por el agente al que se atribuye saber-cómo, introducen el concepto de la “manera” (*way*) de realizar la acción, entendida como una propiedad de eventos-caso compartida por todas las actuaciones que son contextualmente relevantes para la atribución de saber-cómo.

Y quinto, esa manera ha de ser captada por el agente “bajo un modo práctico de presentación”, lo cual implica que el agente instancia disposiciones complejas acerca de la actuación, y no sólo se representa en abstracto, o de modo meramente demostrativo, la manera de actuar (como cuando nos referimos la manera que tiene Rubinstein de tocar el piano, sin tener ni la menor idea de cómo hacerlo nosotros mismos).

Al unir estas cinco condiciones, la postura de Stanley y Williamson es que un agente sabe cómo *j* cuando sabe que *p*, donde *p* es la respuesta a una pregunta incrustada, a saber, de qué manera contextualmente relevante realizaría PRO (el propio agente) la acción de *j*, manera que ha de ser representada por el agente mismo bajo un modo práctico de presentación. Por ejemplo: si sostenemos que María sabe tocar el piano, lo que estamos diciendo es que María sabe que *p*, donde *p* es la proposición de que ella misma podría o debería tocar el piano de cierta manera (de acuerdo con tales estándares y condiciones relevantes), y que ella está familiarizada con esa manera de tocar de un modo práctico, es decir, apropiadamente conectado con sus disposiciones a la acción. A diferencia del anti-intelectualismo ryleano, se presenta aquí la acción inteligente como aquella que está iluminada y guiada por la conciencia que tiene el agente de ciertos hechos que son verdad, proposiciones conocidas por él, con lo que el tema del saber-hacer parece encontrar con facilidad su espacio en la epistemología tradicional.

4. La resaca de Stanley y Williamson

Los estudios epistemológicos sobre el saber-cómo fueron escasos antes de la llegada del trabajo seminal de Stanley y Williamson, pero han sido muy numerosos desde entonces. A pesar de su gran influencia, la postura que ellos defendieron ha recibido numerosos ataques: bien contra su metodología, contra su interpretación de Ryle, o contra la propuesta positiva que avanzaron. Esta sección presenta los dos primeros tipos de crítica, mientras que las dos secciones siguientes introducen concepciones alternativas del saber-hacer que han resultado de diversas objeciones al intelectualismo de Stanley y Williamson.

En primer lugar, con respecto a la metodología, muchos han considerado como una limitación del trabajo de Stanley y Williamson que esté basado casi exclusivamente en análisis lingüísticos—Rumfitt (2003:160), Noë (2005), Toribio (2008), Devitt (2011), Glick (2011) o Brown (2013)—que no pueden aspirar a resolver problemas metafísicos acerca de la naturaleza de los estados epistémicos ni problemas empíricos propios de las ciencias cognitivas—pero ver Stanley (2011a, 2011b cap. 5), Pavese (2016) y Stanley y Krakauer (2013) para distintas defensas del intelectualismo en este punto. Aún otros han cuestionado el enfoque ‘de sillón’ de aquel artículo, confrontándolo con estudios experimentales sobre las intuiciones populares acerca del saber-hacer—ver Bengson, Moffett y Wright (2009) o Carter, Pritchard y Shepherd (2019) y Tsai (2011, 547) para una aproximación meta-epistemológica al saber-cómo.

En segundo lugar, han sido numerosas las quejas de que Ryle quedó seriamente mal representado por Stanley y Williamson—ver Rosefeld (2004), Hornsby (2011), Kremer (2016, 2017), Löwenstein (2017), Navarro (2019), Brandt (2020)—al atribuirle dos posiciones teóricas que jamás sostuvo. Por una parte, es muy discutible que Ryle afirmara que tenemos dos capacidades cognitivas claramente distintas y difícilmente conciliables: una relacionada con la teoría y otra con la práctica—una postura aún más explícitamente atribuida a Ryle en el libro de Stanley (2011, 1), pero también asumida por algunos defensores de Ryle—como Wiggins (2012). Por el contrario, una lectura más fina de Ryle podría mostrar que esa división es propia de la leyenda intelectualista de la que se distancia (ver Tanney 2017, 15). Por otra parte, no parece apropiado identificar la postura de Ryle con una “tesis de habilidad” si se entienden las habilidades como disposiciones brutas al éxito cuando el agente intenta *j*. Como vimos antes, Ryle nunca sostuvo que se pudiera dar cuentas del saber hacer con algún concepto de disposición rígida y mecánica—ver Honsby (2011, 92)—, sino reconociendo la atribución de un patrón disposicional “indefinidamente heterogéneo”, jamás identificado con “un tipo estándar de acción o reacción”—Ryle (1949, 32)—, algo esencialmente distinto del “puro y ciego hábito” (1949, 30) que refleja una “tesis de habilidad”. Si uno atiende realmente al detalle de la propuesta de Ryle, su anti-intelectualismo se convierte en una presa mucho más escurridiza.

5. Otros intelectualismos

Dejando de lado las quejas metodológicas y exegéticas, un buen número de alternativas teóricas ha proliferado a partir de las críticas al modelo de Stanley y Williamson, unas tomándolo como referente y otras como rival.

En el lado intelectualista, se ha propuesto un buen número de modificaciones a la teoría de Stanley y Williamson, que sólo cabe aquí reseñar muy someramente. Brogaard (2011) ha sostenido que, si bien el intelectualismo proposicional es correcto, no puede dar cuentas de todas las atribuciones de saber-cómo a no ser que asuma que hay dos tipos de estados de conocimiento: unos basados en creencias y otros basados en habilidades, que en ambos casos ella identifica como estados mentales con contenido (2011, 157).

Bengson y Moffett (2007, 2011b) han defendido en cambio una variedad de intelectualismo no proposicional. Su posición es intelectualista en el sentido de que el saber-cómo estaría *basado en* actitudes proposicionales (y no en poderes o disposiciones), pero al mismo tiempo sostendrían que el saber-cómo no es reducible a dichas actitudes proposicionales, sino a actitudes objetuales—a saber, la comprensión del agente de los conceptos implicados en la práctica (2011b, 166).

En contraste con ese intelectualismo objetualista, Pavese (2015) ha sostenido que una mera comprensión abstracta de los conceptos implicados en la actividad no puede por sí misma explicar cómo es posible el seguimiento intencionado de una regla. En su opinión, lo que hace al saber-cómo epistémicamente valioso es que es, o al menos implica, conocimiento proposicional. Su postura es por tanto una defensa del modelo de Stanley y Williamson, aunque desplaza el foco desde las maneras de actuar hacia el conocimiento de reglas o medios de acción—ver Pavese (2018, 2020).

Finalmente, Cath ha propuesto una versión revisionista del intelectualismo (2011, 2015) al sugerir que, aunque el saber-hacer puede ser identificado con un estado proposicional, dicho estado puede ser más básico que el de saber-cómo, siendo suficiente con una creencia o una mera impresión (*seeming*) acerca de la manera de actuar.

6. Otros anti-intelectualismos

El bando anti-intelectualista ha adoptado por lo general una actitud más crítica que constructiva, sin que hayan proliferado propuestas positivas.

Numerosos autores—ver Koethe (2002, 327) o Hawley (2010, 403), por ejemplo—han sostenido que los modos prácticos de presentación son un modo subrepticio de reintroducir aquello que la propia teoría supuestamente venía a explicar, a saber, el carácter inherentemente práctico del saber-cómo. Aunque la crítica ha llegado también en la dirección contraria. En opinión de Fantl (2011), por ejemplo —y ver también Glick (2013) o Harris (2019)—, que el agente disponga de un modo práctico de presentación acerca de la manera de hacer no garantiza que el agente sea capaz de regular su comportamiento de acuerdo con ella, de modo que el modelo de Stanley y Williamson no habría logrado superar los argumentos ryleanos del regreso infinito.

Una crítica recurrente ha sido que el modelo intelectualista no es viable con respecto al conocimiento del lenguaje, que según diversos autores no parece reducible al conocimiento proposicional acerca de maneras de hacer. De este modo, la confrontación clásica acerca de la normatividad del significado (entre representacionistas y defensores de la teoría del significado como uso) ha tenido sus ecos en el debate sobre el saber hacer—ver el intercambio entre Honsby y Stanley en (2005), Carter y Poston (2018, 135-165) o Tsai (2011).

Pero quizás la línea de crítica más fructífera contra el intelectualismo de Stanley y Williamson haya sido la respuesta a un desafío que ellos mismos plantearon:

Si la subclase especial del saber-que que llamamos ‘saber-cómo’ fuera demasiado distinta de otros tipos de saber-que, uno podría sospechar que hayamos recreado la distinción tradicional entre saber-cómo y saber-que en otros términos. De modo que, según nuestro análisis, el saber-cómo debería de poseer las mismas propiedades características que otros tipos de saber-que (2001, 434).

Aceptando este desafío, un buen número de autores han adoptado una estrategia falsacionista, intentando mostrar que el saber-cómo sí que posee “propiedades características” impropias de los tipos estándar de saber-que. Algunas de estas objeciones ya fueron anticipadas por Stanley y

Williamson, pero parecen no obstante seguir siendo objeto de discusión.

Por ejemplo: mientras que está bastante aceptado que el saber-que es absoluto (el agente sabe o no sabe que p), el saber-cómo es decididamente cuestión de grado—ver Sgaravatti y Zardini (2008), Bengson and Moffett (2011b) o Wiggins (2012), aunque Pavese (2017) tiene argumentos sólidos en contra de este argumento. Mientras que el saber-que es fácilmente transmisible por vía testimonial, el saber-cómo parece resistente a dicha transmisión—ver Hawley (2010), Poston (2016) o Carter y Poston (2018, 113-134), y, para una defensa del intelectualismo en este punto, Cath (2017). Mientras que el saber-que es incompatible con la suerte verídica interviniente (como muestran los celeberrimos casos Gettier), el saber-cómo parece más resistente a ella—ver Poston (2009), Cath (2011) y Carter y Poston (2018, 61-84). Mientras que el saber-que es difícilmente compatible con la posibilidad cercana del error (lo que es conocido como suerte verídica ambiental, como en los casos de graneros falsos), el saber-cómo no parece afectado por ella—ver Carter y Pritchard (2015a, 2015b). Y mientras que el saber-que puede ser cancelado por proposiciones que refutan o socavan su justificación, el saber-cómo no parece estar afectado por esos canceladores epistémicos, sino que presenta su propio patrón de cancelación epistémica—ver Carter y Navarro (2017).

Todos estos intentos de minar el intelectualismo comparten un descontento generalizado con la reducción del saber-cómo a estados proposicionales, pero los apuntes hacia un modelo alternativo son divergentes. En algunos casos, la alternativa es formulada en términos disposicionales—Löwenstein (2017), Constantin (2017)—mientras que otros optan por adoptar un modelo con menos compromisos teóricos, basado en condiciones contrafácticas de éxito—Hawley (2003). En cualquier caso, los anti-intelectualistas son conscientes de que ninguno de estos modelos será viable a no ser que pueda explicar en qué sentido el saber-cómo implica algún tipo de logro cognitivo—como han sostenido Carter y Pritchard (2015a, 2015b)—que permita al agente adoptar algún tipo de instancia reflexiva sobre su práctica—ver Farkas (2008). Este parece ser un requisito difícil de cumplir sin recaer en alguna forma débil de intelectualismo.

Una posición radical a este respecto, inspirada por el pragmatismo clásico, es dar la vuelta al desafío: en vez de esforzarse por probar que la epistemología del saber-hacer es un proyecto viable que no acabará convertido en una sección de la epistemología del saber-que, se trataría de sostener un anti-intelectualismo fuerte, según la expresión de Fantl (2008). Es decir: una postura teórica que dé cuentas del saber-que como una forma de saber-cómo. Tal postura es abiertamente defendida por Hetherington bajo el título de “practicalismo” (2008, 2011), y es cercana a las teorías del conocimiento basadas en la noción de habilidad que aparecieron independientemente del debate sobre el saber-cómo—teorías como las de White (1982) o Hyman (2015).

El debate entre intelectualistas y anti-intelectualistas sigue vivo, pero dos puntos parecen haber quedado claros para todos los contendientes: primero, que saber-cómo *j* no es simplemente tener la habilidad de *j*, en el sentido de ser capaz de hacerlo; y, segundo, que saber cómo *j* no es lo mismo que captar intelectualmente la verdad de una proposición si esa captación está desvinculada de la práctica. Cada bando ha acusado al contrario de cometer estos ingenuos errores, y ninguna epistemología del saber-cómo será viable a no ser que los evite.

Jesús Navarro
(Universidad de Sevilla)

Referencias

- Anderson, J. R. (1980). *Cognitive Psychology and Its Implications*. W.H. Freeman.
- Anscombe, G. E. M. (2000). *Intention* (2nd ed). Harvard University Press. Hay traducción al castellano: (1991). *Intención*. Barcelona: Paidós.
- Bengson, J., & Moffett, M. (2007). Know-how and concept possession. *Philosophical Studies*, 136(1), 31-57. <https://doi.org/10.1007/s11098-007-9146-4>
- Bengson, J., & Moffett, M. A. (2011). Nonpropositional Intellectualism. In J. Bengson & Moffett, Marc A (Eds.), *Knowing how: Essays on knowledge, mind, and action*, 161-195. Oxford University Press.
- Bengson, J., Moffett, M. A., & Wright, J. C. (2009). The folk on knowing how. *Philosophical Studies*, 142(3), 387-401. <https://doi.org/10.1007/s11098-007-9193-x>
- Brandt, S. (2020). Ryle on knowing how: Some clarifications and corrections. *European Journal of Philosophy, early view online*, 16.
- Brogaard, B. (2011). Knowledge-How: A Unified Account. In J. Bengson & M. Moffett (Eds.), *Knowing How: Essays on Knowledge, Mind, and Action*. Oxford University Press.

- Brown, J. A. (2013). Knowing-how: Linguistics and cognitive science. *Analysis*, 73(2), 220-227. <https://doi.org/10.1093/analys/ant003>
- Carter, A. J., & Pritchard, D. (2015). Knowledge-How and Cognitive Achievement. *Philosophy and Phenomenological Research*, 91(1), 181-199.
- Carter, J. A., & Navarro, J. (2017). The Defeasibility of knowledge-how. *Philosophy and Phenomenological Research*, 95(3), 662-685. <https://doi.org/10.1111/phpr.12441>
- Carter, J. A., & Poston, T. (2018). *A Critical Introduction to Knowledge-How*. Bloomsbury Publishing.
- Carter, J. A., & Pritchard, D. (2015). Knowledge-How and Epistemic Luck. *Noûs*, 49(3), 440-453.
- Carter, J. A., Pritchard, D., & Shepherd, J. (2019). Knowledge-how, Understanding-why and Epistemic Luck: An Experimental Study. *Review of Philosophy and Psychology*, 10(4), 701-734. <https://doi.org/10.1007/s13164-018-0429-9>
- Cath, Y. (2011). Knowing How without Knowing That. In J. Bengson & M. A. Moffett (Eds.), *Knowing how: Essays on knowledge, mind, and action*, 113-135. Oxford University Press.
- 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), 1-9. <https://doi.org/10.1093/analys/anx066>
- Chomsky, N. (1988). *Language and problems of knowledge: The Managua lectures*. MIT Press.
- Constantin, J. (2018). A dispositional account of practical knowledge. *Philosophical Studies*, 175, 2309-2329. <https://doi.org/10.1007/s11098-017-0960-z>
- Devitt, M. (2011). Methodology and the Nature of Knowing How: *Journal of Philosophy*, 108(4), 205-218. <https://doi.org/10.5840/jphil2011108412>

- 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>
- Farkas, K. (2018). Know-How and Non-Propositional Intentionality. In M. Montague & A. Grzankowski (Eds.), *Non-Propositional Intentionality*, 95-113. Oxford University Press. https://www.academia.edu/40401418/_Know_how_and_non_propositional_intentionality_
- Fodor, J. A. (1968). The Appeal to Tacit Knowledge in Psychological Explanation. *The Journal of Philosophy*, 65(20), 627. <https://doi.org/10.2307/2024316>
- Ginet, C. (1975). *Knowledge, Perception and Memory*. Springer Netherlands. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-010-9451-1>
- 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. (2015). Practical Modes of Presentation. *Noûs*, 49(3), 538-559. <https://doi.org/10.1111/nous.12052>
- Harris, K. (2019). Knowledge-how and false belief. *Synthese, online*. <https://doi.org/10.1007/s11229-019-02172-2>
- Hawley, K. (2003). Success and Knowledge-How. *American Philosophical Quarterly*, 40(1), 19-31.
- Hawley, K. (2010). Testimony and knowing how. *Studies in History and Philosophy of Science*, 41(4), 397-404. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2010.10.005>
- Hetherington, S. (2008). Knowing-That, Knowing-How, and Knowing Philosophically. *Grazer Philosophische Studien*, 77, 307-324.
- Hetherington, S. C. (2011). *How to know: A practicalist conception of knowledge*. J. Wiley.

- Hornsby, J. (2005). Semantic Knowledge and Practical Knowledge. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 79(1), 107-130. <https://doi.org/10.1111/j.0309-7013.2005.00128.x>
- Hornsby, J. (2011). Ryle's Knowing-How, and Knowing How to Act. In J. Bengson & M. A. Moffett (Eds.), *Knowing how: Essays on knowledge, mind, and action*, 80-98. Oxford University Press.
- Hyman, J. (2015). *Action, knowledge, and will*. Oxford University Press.
- Koethe, J. (2002). Stanley and Williamson on Knowing How. *The Journal of Philosophy*, 99(6), 325-328. <https://doi.org/10.2307/3655587>
- Kremer, M. (2016). A Capacity to Get Things Right: Gilbert Ryle on Knowledge: A Capacity to Get Things Right. *European Journal of Philosophy*, 25(1), 25-46. <https://doi.org/10.1111/ejop.12150>
- Kremer, M. (2017). Ryle's "Intellectualist Legend" in Historical Context. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 5(5), 16-39. <https://doi.org/10.15173/jhap.v5i5.3204>
- Löwenstein, D. (2017). *Know-how as competence: A Rylean responsibilist account* (US (lo pedí yo en julio de 2018)). Vittorio Klostermann.
- Navarro, J. (2019). Bridging the Intellectualist Divide. *Logos and Episteme*, 10(3), 299-324. <https://doi.org/10.5840/logos-episteme201910327>
- Noë, A. (2005). Against intellectualism. *Analysis*, 65(4), 278-290. <https://doi.org/10.1093/analys/65.4.278>
- Pavese, C. (2015). Knowing a Rule. *Philosophical Issues*, 25(1), 165-188. <https://doi.org/10.1111/phis.12045>
- Pavese, C. (2016). Skill in epistemology II: Skill and know how. *Philosophy Compass*, 11, 650-660.
- Pavese, C. (2017). Know-How and Gradability. *Philosophical Review*, 126(3), 345-383. <https://doi.org/10.1215/00318108-3878493>

- Pavese, C. (2018). Know-how, action, and luck. *Synthese, online*.
<https://doi.org/10.1007/s11229-018-1823-7>
- Pavese, C. (2020). Knowledge, Action, and Defeasibility. In *Reasons, Justification and Defeaters*. Oxford University Press.
https://www.academia.edu/41315830/Knowledge_Action_and_Defeasibility
- Poston, T. (2009). Know how to be Gettiered? *Philosophy and Phenomenological Research*, 79(3), 743-747. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2009.00301.x>
- Poston, T. (2016). Know How to Transmit Knowledge? *Noûs*, 50(4), 865-878.
- Pritchard, D. (2020). Knowledge, skill and virtue epistemology. In E. Fridland & C. Pavese (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Skill And Expertise*, 135-145. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315180809>
- 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>
- Rumfitt, I. (2003). Savoir faire. *Journal of Philosophy*, 100(3), 158-166.
- Ryle, G. (1946). Knowing How and Knowing That. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46, 1-16.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Londres: Hutchinson. Hay traducción al castellano: (1967). *El concepto de lo mental*. Buenos Aires: Paidós.
- Searle, J. R. (1992). *The rediscovery of the mind*. MIT Press.
- Sgaravatti, D., & Zardini, E. (2008). Knowing How to Establish Intellectualism. *Grazer Philosophische Studien*, 77, 217-261.
- Snowdon, P. (2004). Knowing How and Knowing That: A Distinction Reconsidered. *Proceedings of The Aristotelian Society*, 105(1), 1-29.

- Stanley, J. (2005). Hornsby on the Phenomenology of Speech. *Aristotelian Society Supplementary Volume*, 79(1), 131-145. <https://doi.org/10.1111/j.0309-7013.2005.00129.x>
- Stanley, J. (2011a). *Know how*. Oxford University Press.
- Stanley, J. (2011b). Knowing (How). *Noûs*, 45(2), 207-238.
- 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. *The Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444. <https://doi.org/10.2307/2678403>
- Tanney, J. (2017). Volume Introduction: Gilbert Ryle on Propositions, Propositional Attitudes, and Theoretical Knowledge. *Journal for the History of Analytical Philosophy*, 5(5). <https://doi.org/10.15173/jhap.v5i5.3203>
- Toribio, J. (2008). How do we know how? *Philosophical Explorations*, 11(1), 39-52.
- Tsai, C. (2011). The metaepistemology of knowing-how. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 10(4), 541-556. <https://doi.org/10.1007/s11097-011-9208-0>
- White, A. R. (1982). *The Nature of Knowledge*. Rowman and Littlefield.
- Wiggins, D. (2012). Practical Knowledge: Knowing How To and Knowing That. *Mind*, 121(481), 97-130. <https://doi.org/10.1093/mind/fzs026>

Entradas relacionadas

[Acción: explicaciones causales](#)

[Conocimiento](#)

[Intencionalidad e intención](#)

Cómo citar esta entrada

Navarro, Jesús (2022): “Saber-cómo (o saber hacer)”, *Enciclopedia de la Sociedad Española de Filosofía Analítica* (URL: <http://www.sefaweb.es/saber-como/>).