



## Reglas de acción sellarsianas y representaciones proposicionales en el análisis del saber-cómo

Sofía Mondaca\*

### I. Introducción

Los aportes de G. Ryle a la teoría del conocimiento motivaron un principal interés en el estudio del saber-cómo. La discusión filosófica al respecto atraviesa una gran variedad de asuntos como, por ejemplo, cuál es la distinción y la relación entre el saber-cómo y el saber que —también llamado saber teórico—; cuál es la relación entre el saber-cómo y el conocimiento práctico: en qué consiste aprender un saber-cómo; qué requisitos cognitivos debe cumplir un agente para ejercer un saber-cómo; cuál es el grado de generalidad que nos permite; cuál es su relación con el lenguaje; cuál es el rol de la atención y la consciencia en los casos de saber-cómo; entre otros. Como usualmente sucede en filosofía, son muchas las preguntas y los intentos por dar una explicación consistente del fenómeno, no obstante, los debates continúan más vigentes que nunca.

En el presente trabajo evaluo los aportes de W. Sellars para comprender la naturaleza del saber-cómo. En particular, me concentro en la noción de sistema representacional proposicional que propone y su relación con las reglas de acción sellarsianas (*ought to do*). Luego, sostengo que dicha relación resulta de especial interés a la hora de explicar el fenómeno del saber-cómo, ya que nos ilumina una caracterización relevante sobre qué es lo que hace el agente cuando actúa habilidosamente.

### II. El fenómeno del saber-cómo

A mediados del siglo XX, Ryle (1946, 1949) presentó la noción de saber-cómo (*know-how*) y la caracterizó resaltando su distinción con el saber-que (*know that*). Partiendo de una posición crítica a la concepción tradicional sobre el conocimiento, Ryle sostuvo que todo saber-que —co-

\* UNC-CONICET

nocimiento sobre verdades— implica un saber-cómo —un saber hacer—. Ahora bien, ¿qué tipo de conocimiento es un saber-cómo?

Ryle se refirió al saber-cómo en términos de aquel conocimiento que se encuentra actualizado cuando una persona sabe cómo realizar un tipo de actividad en particular, digamos tocar un instrumento, realizar cuentas matemáticas o jugar al ajedrez. Se trata de un conocimiento que usualmente está gobernado por principios, reglas, cánones, estándares o criterios que guían el hacer (Ryle, 1946/2009, p. 228). Esta definición, ha desembocado en una relación recurrente entre el saber-cómo y el llamado saber práctico. Esto es, un saber que se da en la puesta en práctica de una actividad.

La asociación entre saber-cómo y saber práctico suele resultar útil para entender el fenómeno, no obstante, puede conducirnos rápidamente a un error. Con frecuencia, se ha interpretado que el saber-cómo, identificado como un saber práctico, refiere a aquel conocimiento presente en la práctica de ciertas habilidades o destrezas corporales y/o motoras —tocar la guitarra, pintar un retrato o bailar música contemporánea. Esta clase de actividades se diferencian de aquellas actividades que podríamos denominar teóricas —resolver un ejercicio matemático, pensar en un argumento o escribir una novela—. En consecuencia, el saber-cómo suele entenderse como un saber propio de “actividades prácticas”, mientras que el saber que, como un saber propio de “actividades teóricas”.

Sin embargo, esta caracterización no coincide plenamente con la propuesta de Ryle. Para el filósofo inglés, el saber-cómo es un conocimiento que puede estar presente en toda clase de actividades. Su especificidad no se encuentra sujeta al tipo de actividad que el agente realiza, sino más bien, al modo en que la realiza. Por lo tanto, la distancia entre aquellas actividades prácticas y aquellas actividades teóricas carece de sentido aquí. El autor defiende que la relación entre el saber que y el saber-cómo puede entenderse en analogía a la relación entre pensar y hacer. Aun cuando, muchas veces, las tomamos como tareas de una naturaleza radicalmente distinta, debemos advertir que se trata de dos cosas que se encuentran muy cerca una de la otra. Ryle afirma que pensar y hacer comparten una inmensa cantidad de predicados (Ryle, 1946/2009, p. 223). Y, a su vez, que gran parte de aquellas actividades que consideramos teóricas implican una serie de habilidades prácticas para su ejecución: “Muchas de las cosas que

se engloban bajo la idea de pensar o pensamiento, remiten a un conjunto de ejercicios y habilidades [skills]”. (Ryle, 1953/2009, p.311)

Estas afirmaciones son claves para iluminar el tipo de fenómeno en el que Ryle estaba pensando. No obstante, todavía constituyen sólo los primeros pasos en la tarea de comprender cabalmente las particularidades del saber-cómo. Una vez que asumimos que se trata de un conocimiento presente cuando una persona sabe cómo ejecutar una actividad —independientemente de si se trata de una actividad teórica o práctica—, podemos dar lugar a una nueva pregunta: ¿Qué capacidades cognitivas debe tener el agente para adquirir un saber-cómo?<sup>1</sup>

Esta pregunta —en sus diversas formas— ha sido abordada por numerosos autores y, en los últimos 20 años, ha cobrado especial interés. Actualmente, podemos dividir la discusión filosófica contemporánea acerca del saber-cómo en dos importantes perspectivas filosóficas. Por un lado, se encuentran los enfoques intelectualistas, quienes, en general, defienden que el saber-cómo requiere que el agente contemple cierto contenido estructurado proposicionalmente.<sup>2</sup> Por el otro lado, se encuentran los enfoques anti-intelectualistas, quienes defienden que el saber-cómo involucra un contenido no representacional, no proposicional, no conceptual y, hasta incluso, no consciente ni racional.<sup>3</sup> Dichos enfoques, a su vez, incluyen diferencias internas, pero nos llevaría mucho tiempo detenernos en

---

1 Es importante reconocer que el debate acerca del saber-cómo atraviesa muchos ejes de discusión. Las preocupaciones filosóficas han variado diversamente, hay quienes se preocupan por su contenido, por su estructura, por su relación con el saber que, por su relación con las capacidades o destrezas corporales, por su relación con la memoria, la atención, entre otras.

2 Algunxs de lxs máximos exponentes del enfoque intelectualista son Bengson & Moffett (2007); Christensen et al. (2019); Ginet (1975); Krakauer (2020); Pavese (2015, 2016); Stalnaker (2012); Stanley (2011); Stanley & Krakauer (2013); Stanley & Williamson (2001, 2017); Snowdon (2004).

3 Algunxs de lxs máximos exponentes del enfoque anti-intelectualista son Beilock, (2010); Chemero (2009); Di Nucci (2013); Dreyfus (2002, 2005, 2007a, 2007b, 2007c, 2013); Ennen (2003); Klaassen, P., Rietveld, E., & Topal, J. (2010); Rietveld (2008).

una caracterización fina de la discusión. Bastará aquí con tener presente los rasgos generales de cada interpretación sobre el saber-cómo.<sup>4</sup>

Con ánimos de aportar a la discusión, en el apartado siguiente introduciré algunos aportes de W: Sellars que, considero, pueden resultarnos de gran interés para pensar cuáles son las capacidades cognitivas que debe tener el agente para adquirir un saber-cómo y, de este modo, contribuir a la comprensión de la naturaleza del saber-cómo.

### III. Reglas de acción: W. Sellars y G. Ryle

#### W. Sellars: Ought to be & Ought to do

En su artículo *Language as thought and as communication* (1969), Sellars se propone analizar las conexiones entre el pensamiento conceptual y el comportamiento lingüístico que lo “expresa”. Si bien su objetivo está dirigido a defender una interpretación naturalista de la intencionalidad de los actos conceptuales, nos ofrece una distinción que resulta de gran interés para pensar el comportamiento en general, y los casos de saber-cómo en particular: la distinción entre los *Ought to be* y los *Ought to do*.

Sellars define las reglas como declaraciones generales del “deber” (*ought’ statement*). Luego, distingue dos tipos (LTC, 1):

- (i) Deber categórico o deber imperativo: “Si S está en C, debe hacer A”
- (ii) Deber hipotético: “Si S quiere X, debe hacer A”

El deber categórico nos enseña una formulación general, la cual manifiesta una regla que es enunciativa, aunque no práctica. Por el contrario, el deber hipotético nos manifiesta una regla de acción, una regla práctica. Dicha clase de reglas requiere de ciertas capacidades cognitivas por parte del agente. Es necesario que el sujeto esté motivado a aplicar la regla y a actuar de acuerdo a ella. En este sentido, el agente es un protagonista necesario a la hora de determinar su comportamiento. Actuar conforme a la

---

4 No hay un criterio claro y definido para distinguir los enfoques intelectualistas y los enfoques anti-intelectualistas sobre el saber-cómo. Los autores defienden una amplia variedad de tesis que, en la mayoría de los casos, nos dejan posiciones difíciles de catalogar.

regla no depende de un estado de cosas en el mundo —como sucede en el caso del deber categórico—, sino, más bien, de un estado volitivo del sujeto, quien, para seguir la regla, debe querer o pretender un determinado fin y actuar en consecuencia. Por esta razón, decimos que en los casos del (i) deber categórico, la normatividad depende de una relación de implicación entre estados de cosas en el mundo. A diferencia, en los casos del (ii) deber hipotético, la normatividad emerge del estado del sujeto.

Pero, ¿por qué esta distinción resulta relevante a la hora de comprender el fenómeno del saber-cómo? Las reglas de acción sellarsianas nos permiten explicar el comportamiento apelando a la presencia de un agente cognitivamente relevante a la hora de actuar. Esto tiene principal interés a la hora de analizar los casos de saber-cómo, ya que, como mencionamos, dicho fenómeno implica no sólo el mero ejercicio de determinada acción, sino también, el ejercicio habilidoso de dicha acción. Aquí, el sujeto se encuentra en un lugar central: es el agente quien sabe-cómo actuar de modo habilidoso. El agente actúa, no porque la situación se lo demanda —en un sentido causalista, como el expresado en el deber categórico—, sino más bien, porque se encuentra motivado a hacerlo. Ahora bien, ¿cómo explicamos la relación entre el estado del agente y la acción que ejecuta?

Sellars afirma que para toda acción hay ciertas reglas a seguir. Al momento de actuar, los agentes deben reconocer que están en una determinada circunstancia (*c*) para realizar una determinada acción (*a*). Y, para ello, los agentes deben tener los conceptos apropiados, no sólo de *c* y de *a*, sino también los conceptos apropiados para comprender que hay que hacer *a* en *c*, esto es, deben tener los conceptos apropiados para ajustarse a la regla. De tal forma, las reglas de acción sellarsianas requieren de un agente que pueda reconocer los elementos que conforman a un estado de cosas (*c*) y, a su vez, la relación normativa que hay entre esos elementos (LTC, 1).

Empero, todavía no resulta claro qué implica poder reconocer un estado de cosas para actuar, esto es, qué implica tener los conceptos apropiados para ajustarse a una regla. Sellars nos dice que el término “capacidad de reconocimiento” es “una de esas palabras acordeón que pueden usarse ahora en un sentido y ahora en otro” y, por lo tanto, “es una amenaza para la sana filosofía” (LTC, 2). Sin embargo, podemos hacer algún esfuerzo por entender cuál era su motivación puesta en juego aquí.

Tal como reconstruimos, Sellars parece estar preocupado por explicar cómo la regla puede desempeñar un rol en el paso del *es* —determinado

por el estado de cosas, por cómo es el mundo— al *debe* —determinado por el estado del agente—. Para ello, nos dice, es necesario que los agentes tengan algún tipo de conocimiento sobre la circunstancia en la que se encuentran, la acción que pretenden realizar y la relación normativa que existe entre ambas. Tal conocimiento, a su vez, implica un contenido conceptual: es necesario tener los conceptos apropiados para reconocer la circunstancia y la acción indicada. No obstante, nada nos dice sobre cómo se encuentran estructurados dichos conceptos. De hecho, en principio, no necesitan aparecer en la formulación general de la regla seguida. Ni los conceptos ni la regla necesitan ser postulados explícitamente ni términos generales. Su presencia está asegurada en el momento en que cumplen el rol asignado para la acción. Luego, ser un agente capaz de la actividad conceptual es ser un agente que actúa, que reconoce normas y estándares y que se compromete con el razonamiento práctico.

Por esta razón, su tesis puede ser compatible con la noción de saber-cómo ryleana sin comprometernos con una estructura propia de los casos de saber que. Cuando Ryle menciona qué significa conocer una regla, utiliza una estrategia muy similar a Sellars. Nos dice:

el razonador inteligente conoce las reglas [de inferencia] siempre que razona inteligentemente”, ya que, conocer la regla no implica “un caso de conocimiento de un hecho o una verdad adicional, es saber cómo pasar de reconocer unos hechos a reconocer otros (Ryle, 1945, p. 7).

Según esto, conocer una regla implica saber cómo realizar una determinada actividad, independientemente de si el agente logra expresar formalmente la generalidad de la regla seguida o no. Se realiza en actuaciones que se ajustan a la regla, no en citas teóricas de la misma.

Luego, nos podemos preguntar en virtud de qué el agente puede ejecutar su saber-cómo actuando en conformidad a una regla de acción sellarsiana. Para ello, quisiera introducir la noción de sistemas representacionales propuesta por Sellars. Analicemos la relación.

#### **IV. Sistemas representacionales proposicionales en el ejercicio del saber-cómo**

Cuando decimos que una persona sabe cómo realizar una actividad —tiene un saber-cómo—, queremos indicar que conoce un modo adecuado

o correcto de realizar dicha actividad. Hay muchos modos de poner en práctica una acción. Pensemos en la acción de “tocar el piano”: decimos que un niño está tocando el piano cuando juega con las teclas apretando la máxima cantidad posible a la vez, decimos que un aprendiz está tocando el piano cuando practica algunos unos ejercicios básicos tocando sistemáticamente la misma combinación de teclas y, también, decimos que un músico experto está tocando el piano mientras ejecuta un número de improvisación. No obstante, no asumimos que en todos los casos los agentes tienen la habilidad de tocar el piano. Por el contrario, es probable que estemos dispuestos a afirmar que el niño no posee la habilidad de tocar el piano, mientras que el músico experto la posee de seguro —probablemente el caso del practicante sea uno de los ejemplos que nos revelan la gradualidad del saber-cómo—. <sup>5</sup> De todos los modos de ejercer una acción o un comportamiento, sólo algunos los consideramos como modos correctos o adecuados. Esto es, sólo algunos son un caso de saber-cómo.

Pero, para explicar el saber-cómo, no es suficiente con comprender que es posible evaluar modos correctos y modos incorrectos de llevar a cabo una acción. Además, es necesario que el agente reconozca su modo de actuar como un modo correcto —independientemente de la gradualidad de su saber—. De este modo, podemos dar cuenta de aquellas situaciones donde el sujeto reconoce cuando algo no va bien en el curso de su acción —cuando algo no responde a un modo correcto o adecuado— y cambia el rumbo de su acción adaptándose nuevamente.

Ahora bien, ¿cómo puede el sujeto reconocer su propio comportamiento como un modo correcto o adecuado de llevar a cabo una acción en particular? Para responder dicho interrogante debemos analizar lo que el agente aprende cuando adquiere un saber-cómo.

---

5 El saber-cómo implica conocer alguna forma específica de ejercer correcta y exitosamente una acción. Sin embargo, esto no implica que la distinción entre aquellas formas correctas y aquellas incorrectas sea fácil de trazar. Siguiendo a Ryle (1949), una de las principales características del saber-cómo es su carácter gradual. Muchas personas pueden tener un saber-cómo respecto a una misma actividad, no obstante tenerlo en diferentes grados, esto es, saber más o menos cómo realizar dicha actividad. A diferencia, el saber que, o el saber acerca de verdades, no permite gradualidad: o bien estamos frente una verdad o bien no lo estamos.

#### **IV. 1 Sistemas representacionales en la acción**

En “Eventos mentales” (1981), Sellars defiende la presencia de sistemas representacionales para explicar el comportamiento, caracterizándolos del siguiente modo:

...propongo argumentar que para ser un estado representacional, un estado de un organismo debe ser la manifestación de un sistema de disposiciones y propensiones en virtud del cual el organismo construye mapas de sí mismo en su entorno, y se localiza a sí mismo y su comportamiento en el mapa (MEV, 56)

Y agrega:

Ser un sistema representacional es ser una forma primitiva o sofisticada de un organismo que percibe - infiere - recuerda - quiere - actúa. Estas características están esencialmente conectadas. Así, cada uno de ellos está esencialmente implicado en los aspectos referenciales y caracterizadores de los estados representacionales. (MEV, 71)

Luego, el autor distingue los sistemas representacionales en función de aquellos que tienen una forma proposicional y aquellos que tienen una forma lógica. El autor afirma que

Para tener forma proposicional, un estado representacional básico debe representar un objeto y representarlo como de un determinado carácter. En el caso de los sistemas representacionales sofisticados, hablamos de un estado representacional básico como referido a un objeto y caracterizado como tal y tal. (MEV, 60)

Por el contrario, para que un sistema representacional tenga forma lógica, debe utilizar operaciones lógicas, sean operaciones de la lógica proposicional o sean operaciones de la lógica cuantitativa (MEV, 80,81). En consecuencia, los sistemas representacionales lógicos, a diferencia de los sistemas representacionales proposicionales, contienen elementos de representación que funcionan como las conectivas lógicas y los cuantificadores (MEV, 82).

A pesar de tal diferencia, ambos tipos de sistemas representacionales logran cumplir un rol inferencial. Los sistemas representacionales proposicionales permiten hacer inferencias en un sentido humeano: “Un siste-

ma representacional humeano puede llegar de humo aquí” a “fuego cerca” sólo por una ruta que implica estados representacionales básicos y ningún vocabulario lógico” (MEV, 88). En cambio, los sistemas representacionales lógicos permiten hacer inferencias a través de una vía silogística aristotélica, “vía que implica, para adoptar la útil terminología de Quine, la representación permanente” (MEV, 89).

Esta noción de sistema de representación y, en particular los sistemas representacionales proposicionales, pueden resultarnos útiles a la hora de comprender los casos de saber cómo. Pero, para ello, debemos preguntarnos ¿en qué sentido los sistemas representacionales son proposicionales? Aquí Sellars utiliza una estrategia interesante. Sostiene que, a diferencia de lo que tradicionalmente se ha entendido, la estructura sujeto-predicado no marca una diferencia radical entre sistemas proposicionales y no proposicionales (MEV, 73). En palabras de Sellars:

...aunque los sistemas representacionales prelingüísticos no tienen “sujetos” y “predicados”, comparten con los sistemas representacionales de sujeto-predicado la dualidad de las funciones de referir y caracterizar. El hecho de que en una lengua sujeto-predicado estas funciones impliquen símbolos de sujeto y de predicado separados es, desde este punto de vista, superficial. (MEV, 72)

Un sistema representacional que no implica términos de sujeto y predicado puede, sin embargo, contener proposiciones y pretender estados de cosas. Porque puede —y, de hecho, para ser un sistema representacional en absoluto, debe— implicar estados representacionales que realicen tanto funciones referenciales como de caracterización (MEV, 75)

Entonces, ¿qué necesitamos para hablar de un sistema representacional proposicional? Hasta el momento sabemos que los estados representacionales proposicionales son aquellos que representan un objeto bajo un cierto carácter (MEV, 336). No obstante, esto no nos compromete necesariamente con asumir que dicha representación posee una estructura lingüística, una estructura dividida en sujeto-predicado o una estructura

lógica.<sup>6</sup> De hecho, es posible encontrar elementos de sistemas representacionales no lingüísticos, como los mapas que, siguiendo la caracterización sellarsiana, poseen forma proposicional.

De tal modo, la forma proposicional que nos presenta Sellars no implica un compromiso directo con una estructura proposicional. Más bien, el carácter proposicional está determinado por su función, esto es, la capacidad de representar el mundo bajo un aspecto particular, con cierta independencia sobre cómo está estructurada dicha representación. Ahora bien, ¿cómo podemos aplicar la caracterización sellarsiana de los sistemas representacionales proposicionales para explicar la naturaleza del saber-cómo? Analicemos una posible relación.

#### **IV. 2. Sistemas representacionales proposicionales en el saber-cómo**

Los sistemas representacionales proposicionales sellarsianos nos permiten sentar las bases para algunas de las respuestas que nos interesan en nuestro análisis sobre el saber-cómo. En particular, nos da una estrategia teórica para comprender cómo es posible que el agente se comporte habilidosamente —cómo consigue actuar fluida y exitosamente, solucionar problemas en el curso de su acción, redirigir sus movimientos, mejorar en la forma de ejecutar una actividad, entre otras—.

Antes de adquirir un saber-cómo, por ejemplo, un saber-cómo tocar el piano, los novatos o principiantes sólo saben ejecutar movimientos básicos desconectados entre sí: mover las manos, apretar teclas, pisar pedales, etc. Cuando el sujeto comienza a entrenarse para adquirir un saber-cómo tocar el piano, los movimientos básicos y desconectados que sabía realizar en un principio, toman una nueva forma. El agente ya no mueve las manos y aprieta las teclas azarosamente, sino más bien, lo hace de un modo determinado, del modo indicado para tocar armoniosamente o reproducir una melodía particular. Gracias a una práctica adecuada, los movimientos básicos de un principio adquieren un nuevo significado. Ya

---

<sup>6</sup> El debate filosófico sobre las proposiciones es muy extenso, particularmente si seguimos lecturas sobre lógica, filosofía del lenguaje, filosofía de la percepción, teoría sobre el saber-cómo. Podemos encontrar referencias a la estructura proposicional, a la función proposicional, al contenido proposicional, a la actitud proposicional, al conocimiento proposicional, entre otras. A menudo, tales referencias coinciden bajo una misma descripción de lo que llamamos proposicional, otras veces, encontramos grandes diferencias. El debate es arduo y tiene sus vicisitudes.

no aparecen como una serie de acciones individuales e independientes, sino que se nos presentan como partes de un mismo conjunto, esto es, parte de un saber-cómo.

Esto es posible, sostengo aquí, gracias a que el agente logra adquirir ciertas representaciones sobre el modo correcto de actuar. Siguiendo la propuesta sellarsiana, el agente logra representarse el mundo —una situación, los elementos que la conforman— bajo un aspecto particular, esto es, como el modo correcto de poner en práctica su saber-cómo. Evaluemos esta tesis examinando un ejemplo particular. Consideremos qué rol podría cumplir un sistema representacional proposicional en la habilidad de tocar el piano.

Cuando somos novatos y consultamos qué deberíamos hacer para adquirir un saber-cómo, esto es, para aprender a tocar el piano, normalmente recibimos una serie de instrucciones que nos detallan una suma de acciones a seguir:

(i) Habilidad para tocar el piano

Observar la disposición de nuestros dedos y practicar su orientación y disposición para generar destreza en los movimientos.

Reconocer las teclas y las notas correspondientes.

Entrenar el oído para reconocer con mayor facilidad los distintos sonidos.

Aprender cómo se realizan ciertos acordes.

Aprender a reproducir una melodía en particular.

...

Probablemente, al principio dediquemos gran parte de nuestro tiempo a practicar cada una de las acciones listadas, con el objetivo de ir adquiriendo práctica en distintos movimientos que conforman la habilidad de tocar el piano. No obstante, pasado el suficiente tiempo y práctica, tales acciones se irán asimilando una con la otra logrando una unidad: ya no necesitaremos observar dónde van nuestros dedos, qué teclas se encuentran al lado de cuáles, etc. Posiblemente, cuando adquirimos un saber-cómo, logramos poner en práctica la habilidad de tocar el piano sin subdividir

dicha acción en pequeños pasos a seguir. De tal modo, nuestra descripción sobre la actividad de tocar el piano adquiere una nueva forma. Se vuelve una única acción que involucra una serie de pasos tan conectados que no podrían desglosarse:

(ii) Habilidad para tocar el piano

tocar las teclas en el orden adecuado para expresar lo que el agente desea —sea una melodía en particular, una improvisación u otra—, logrando un resultado que puede ser evaluado como exitoso *sii* nada interrumpe el curso de la acción.

En dicha descripción, los pasos que el sujeto aprendió en su momento ya se encuentran integrados en una misma acción, de tal modo que cuando el agente quiere poner en práctica su habilidad de tocar el piano —y ningún factor lo interrumpe— simplemente lo logra.

Pero, ¿cuál es la diferencia fundamental entre ambas formas de describir la acción? Por un lado, la primera descripción (i) parece corresponderse con el deber categórico sellarsiano (*ought to be*). Se describe un estado de cosas del mundo correcto, esto es, una serie de instrucciones a seguir para realizar *x* —en este caso, para tocar el piano habilidosamente—. Sin embargo, tales instrucciones poco tienen que ver con un agente que posee un saber-cómo. Son instrucciones generales que definen cómo realizar un comportamiento de forma correcta, pero no pueden explicarnos cómo un agente en particular puede seguir tales instrucciones y convertirse en un experto.

Por otro lado, la segunda descripción (ii) nos presenta una forma que nos remite al deber hipotético (*ought to do*) sellarsiano. Aquí, el sujeto es parte fundamental de la acción. Cuando el sujeto adquiere el saber-cómo tocar el piano, se representa la situación bajo ciertos modos particulares: ya no ve sus dedos como elementos independientes del piano, ya no ve las teclas como piezas autónomas una de otra, etc. Cuando el agente se entrena para adquirir la habilidad de tocar el piano, debe reconocer los elementos con los que se relaciona, y no sólo eso, sino que debe distinguir bajo qué aspectos se vuelven relevantes para poner en práctica la habilidad en cuestión.

Cuando somos principiantes y no tenemos la habilidad de tocar el piano, es probable que no seamos capaces de representarnos el piano como

un buen o un mal piano, el sonido de ciertas teclas como afinado o no afinado, la melodía como una melodía dulce o seca, la armonía como correcta o incorrecta. Luego, cuando adquirimos el saber-cómo y logramos la habilidad de tocar el piano, todos esos elementos difusos comienzan a adquirir un nuevo sentido. Podemos escuchar un sonido y representarlo bajo la forma: “es el sonido indicado para que ahora agregue x acorde”, “es el sonido adecuado para continuar la melodía de tal modo”, “es un sonido que no corresponde con la afinación que estoy buscando”, entre otras tantas de opciones.<sup>7</sup>

Dichas representaciones pueden entenderse bajo la noción de sistema representacional proposicional propuesta por Sellars. De tal modo, lo único que necesitamos es que el sujeto aprenda a representarse el mundo como el correcto para su saber-cómo. Esto es suficiente para declarar su carácter proposicional. No obstante, el problema sobre cómo está estructurada dicha proposición —si es conceptual, tiene una forma sujeto-predicado, etc.— implica una ardua discusión que no podremos solventar aquí.

El carácter proposicional, a su vez, cumple un rol importante en la explicación del saber-cómo. Las representaciones aspectuales que adquirimos nos permiten evaluar nuestro comportamiento en términos de correcto o incorrecto, adecuado o no adecuado. De tal modo, gracias a las mismas podemos reconocer cuando la situación o nuestro comportamiento no es indicado y cambiar el curso de nuestra acción.<sup>8</sup>

No hay que desconocer que recurrir a la noción de sistema representacional proposicional sellarsiana puede generar gran revuelo en la discusión actual acerca del know-how. Tal como mencionamos, los enfoques intelectualistas más ortodoxos insisten en defender que todo saber-cómo requiere que el sujeto contempla ciertas proposiciones que guían su acción. Los enfoques anti-intelectualistas discuten dicha tesis ya que asumen que contenido proposicional implica una actitud racional y reflexiva que

---

7 La diferencia entre ambos tipos de descripciones puede ser iluminada con la distinción entre conocimiento explícito y conocimiento tácito propuesta por Polanyi (1958). La descripción (i) se puede analogar con aquel conocimiento explícito, mientras que la descripción (ii) puede analogarse con el conocimiento tácito presente cuando sabemos cómo realizar una acción.

8 Existe una vasta discusión sobre si el contenido proposicional debe ser evaluado en términos de verdad o falsedad, o también admite ser evaluado en términos de correcto o incorrecto, adecuado o no adecuado, u otras variantes.

no permite explicar la fluidez propia de los casos de saber-cómo. Sin embargo, es importante volver a resaltar que el carácter proposicional, tal como lo define Sellars, no implica asumir un contenido estructurado proposicionalmente. Por lo tanto, su virtud es que no nos compromete directamente con aquellas tesis intelectualistas más ortodoxas. De igual modo, su defecto, es que aún no hemos dicho nada sobre cómo se encuentra estructurado el contenido propio del saber-cómo. Por consiguiente, una vez que defendemos una noción de sistemas representacionales proposicionales en la acción y, en particular, en la acción habilidosa, aún queda por preguntarnos ¿qué podemos decir sobre el contenido del saber-cómo? Dejaremos este interrogante para un posterior análisis.

## V. Conclusiones

Si bien la teoría de Sellars apunta a explicar el comportamiento lingüístico, sostengo aquí que la distinción entre el deber categórico (*ought to be*) y el deber hipotético (*ought to do*) nos presenta algunas pautas interesantes para comprender el comportamiento humano en general, y los casos de saber-cómo en particular.

Su tesis acerca de los sistemas representacionales proposicionales nos permite explicar en qué consiste tener un saber-cómo, entendiendo el fenómeno como un caso que se da siempre en el marco del deber hipotético, esto es, de las reglas de acción. De tal modo, el saber-cómo queda involucrado como un caso de acción, donde la presencia del sujeto es relevante no sólo en la medida en que su motivación moviliza hacia la acción, sino también, en la medida en que su acción habilidosa es posible gracias a ciertas representaciones aspectuales que presentan situaciones como siendo indicadas para ejercer la habilidad o el saber-cómo adquirido.

Las reglas de acción funcionan aquí como un espacio conceptual bajo el cual es posible la acción y, en particular, el saber-cómo. El carácter proposicional defendido sólo nos asegura que el agente posee representaciones aspectuales que guían el ejercicio de su saber-cómo. No obstante, no debemos esperar que tales representaciones sean transferibles lingüísticamente o bajo una estructura sujeto-predicado, así como tampoco, que nos lleven directamente a la formulación explícita de la regla de acción seguida.

## Referencias

### Wilfrid Sellars

LTC (1969) "Language as Thought and as Communication," *Philosophy and Phenomenological Research* 29: 506–27. Reimpreso en Paul Kurtz (ed.), *Language and Human Nature* (St. Louis, MO: Warren H. Green, 1971). También reimpreso en EPH y ISR.

MEV (1981) "Mental Events," *Philosophical Studies* 39: 325–45. Reimpreso en ISR.

### Generales

Beilock, S. (2010). *Choke: What the secrets of the brain reveal about getting it right when you have to*. Nueva Yo Free Press.

Bengson, J., & Moffett, M. A. (2007). Know-how and concept possession. *Philosophical Studies*, 136(1), 31-57.

Chemero, A. (2009). *Radical embodied cognitive science*. Cambridge, Estados Unidos: MIT Press.

Christensen, W., Sutton, J., & Bicknell, K. (2019). Memory systems and the control of skilled action. *Philosophical Psychology*, 32(5), 692-718.

Di Nucci, E. (2013). Action, deviance, and guidance. *Abstracta*, 2, 41-59.

Dreyfus, H. (2002). Intelligence without representation – Merleau-Ponty's critique of mental representation. The relevance of phenomenology to scientific explanation. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 1(4), 367-383.

Dreyfus, H. (2005). Overcoming the myth of the mental: How philosophers can profit from the phenomenology of everyday expertise. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 79(2), 47-65.

- Dreyfus, H. (2007a). Detachment, involvement, and rationality: Are we essentially rational animals? *Human Affairs*, 17(2), 101-109.
- Dreyfus, H. (2007b). Response to mcdowell. *Inquiry*, 50(4), 371-377.
- Dreyfus, H. (2007c). The return of the myth of the mental. *Inquiry*, 50(4), 352-365.
- Dreyfus, H. (2013). The myth of the pervasiveness of the mental. En J. Schear (Ed). *Mind, reason, and being-in-the-world* (pp.15-40). Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Ennen, E. (2003). Phenomenological coping skills and the striatal memory system. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 2(4), 299-325.
- Ginet, C. (1975). *Knowledge, perception and memory*. Springer Science & Business Media.
- Klaassen, P., Rietveld, E., & Topal, J. (2010). Inviting complementary perspectives on situated normativity in everyday life. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 9(1), 53-73.
- Krakauer, J. W. (2020). Automatizing Knowledge: Confusion over what cognitive neuroscience tells us about intellectualism. En Fridland, E., & Pavese, C. (Eds.). *The Routledge Handbook of Philosophy of Skill and Expertise*. London, Routledge.
- Pavese, C. (2015). Practical senses. *Philosopher's Imprint*, 15 (29), 1-25.
- Pavese, C. (2016). Skill in epistemology i: skill and knowledge. *Philosophy Compass*, 11(11), 642-649.
- Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, Estados Unidos: University of Chicago Press.
- Rietveld, E. (2008). Situated normativity: The normative aspect of embodied cognition in unreflective action. *Mind*, 117(468), 973-1001.

- Ryle, G. (1946). Knowing how and knowing that. En Ryle, G. (2009). *Collected essays 1929 - 1968: Collected papers volume 2*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Ryle, G. (1949). *The concept of mind: 60th anniversary edition*. Londres, Reino Unido: Hutchinson.
- Ryle, G. (1953). Thinking. En Ryle, G. (2009). *Collected essays 1929 - 1968: Collected papers volume 2*. Nueva York, Estados Unidos: Routledge.
- Snowdon, P. (2004). Knowing how and knowing that: A distinction reconsidered. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 104(1), 1-29.
- Stalnaker, R. (2012). Intellectualism and the objects of knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(3), 754-761.
- Stanley, J. (2011). *Know how*. Cambridge, Estados Unidos: Oxford University Press.
- Stanley, J., & Krakauer, J. W. (2013). Motor skill depends on knowledge of facts. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7.
- Stanley, J., & Williamson, T. (2001). Knowing how. *Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444.
- Stanley, J., & Williamson, T. (2017). Skill. *Noûs*, 51(4), 713-726.