

¿QUIÉN SABE CÓMO? REEXAMINANDO LAS ATRIBUCIONES DE *KNOW-HOW* EN CONTEXTO

WHO KNOWS HOW? REEXAMINING KNOW-HOW ATTRIBUTIONS IN CONTEXT

FELIPE MORALES-CARBONELL
Universidad de Chile, Chile
ef.em.carbonell@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-5492-0759>

*Artículo recibido el 02 de julio de 2023;
aceptado el 19 de diciembre de 2023.*

Cómo citar este artículo:

Morales-Carbonell, F. (2023). ¿Quién sabe cómo? Reexaminando las atribuciones de *know-how* en contexto. *Revista Palabra y Razón*, 24, pp. 15-32.
<https://doi.org/10.29035/pyr.24.15>



Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Reconocimiento-No-Comercial-Compartir Igual 4.0 Internacional.

RESUMEN

La disputa entre intelectualistas y antiintelectualistas acerca del saber cómo o *know-how* prosigue. Kevin Wallbridge (2021) ha argumentado que ciertos patrones de atribución de *know-how* pueden ser explicados por una teoría intelectualista contextualista (el intelectualismo de sujeto-específico). En este ensayo, examino la propuesta de Wallbridge y argumento que los antiintelectualistas también pueden explicar esos datos apelando al rol del contexto para la atribución de habilidades.

Palabras claves: *know-how* / intelectualismo / antiintelectualismo / habilidades / contextualismo

ABSTRACT

The debate between intellectualists and anti-intellectualists about *know-how* rages on. Kevin Wallbridge (2021) has argued that certain patterns of *know-how* attribution can be explained by a contextualist intellectualist theory (subject-specific intellectualism). In this paper, I examine Wallbridge's proposal and argue that anti-intellectualists can also explain the data by appealing to the role of context in the attribution of ability.

Keywords: *know-how* / intellectualism / anti-intellectualism / abilities / contextualism

I. Introducción

Una teoría acerca del saber-cómo o *know-how* debe dar luces acerca de los patrones de atribución de los estados epistémicos relevantes; al menos, debe predecir correctamente que en cierto caso es correcto o incorrecto atribuir *know-how* a ciertos sujetos. Dado un escenario como

Pedro, el marinero

Pedro es un experimentado marinero. Acaba de atar los cabos de labor de su navío.

Tal teoría debería predecir, por ejemplo, si es correcto o no decir que Pedro sabe cómo atar los cabos de labor de su navío. En este caso, nuestras intuiciones semánticas predicen que sí es correcto hacer esta atribución —y la teoría debería entregarnos el mismo veredicto—. Dado otro escenario:

Pablo, el polizón

Pablo se ha subido como polizón a un barco. Durante la noche, sube a cubierta, pero por accidente desata un cabo de labor. Para evitar llamar sospechas, Pablo trata de reatarlo, pero no logra hacerlo.

Nuestras intuiciones cambian: es probable que Pablo no sepa cómo atar cabos de labor.

Una teoría que no respete nuestros juicios intuitivos u otros datos acerca de los patrones de atribución de *know-how* no es aceptable —provisto que esas intuiciones y datos sean robustos¹—. Por tanto, al menos en principio, debería ser posible decidir entre distintas teorías acerca del *know-how* sobre la base de las predicciones que hacen acerca de los patrones de atribución. Como es bien sabido, el gran cisma en la filosofía del saber cómo es la división entre los así llamados *intelectualistas* y *antiintelectualistas*. Según los primeros, un sujeto sabe cómo hacer X en virtud de tener alguna actitud proposicional concerniente a X (una actitud cuyo contenido es un conjunto de proposiciones acerca de cómo hacer X) —por ejemplo, un intelectualista podría afirmar que Pedro sabe cómo atar cabos de labor en tanto que *sabe que* haciendo tal y cual cosa lograría atarlos, y que Pablo no sabe cómo porque carece de ese conocimiento²—. Según los antiintelectualistas, el saber cómo

¹ Hay un componente de acomodación en la construcción de cualquier teoría; es posible que en el caso de las intuiciones preteoréticas acerca de las atribuciones de *know-how* haya casos en que sea deseable vindicar las intuiciones y otros casos en los que no haya problema con rechazarlas. Por tanto, no debemos adoptar un principio metodológico que impida considerar la hipótesis de que las intuiciones preteoréticas sean incorrectas. En general, qué tan conservadora sea la teoría respecto a las intuiciones preteoréticas es solo un punto a evaluar acerca de la teoría, y debe ser sopesado con otras virtudes y vicios teóricos que la teoría pueda tener.

² Un ejemplo de intelectualismo acerca del saber cómo es la teoría de Stanley y Williamson (2001).

no puede explicarse en términos de tales actitudes proposicionales. Una propuesta antiintelectualista típica es que saber cómo hacer algo consiste en tener cierto tipo de habilidad o disposición —en este caso, Pedro sabe cómo atar los cabos en tanto tiene la habilidad de atarlos, mientras que Pablo no sabe cómo atarlos porque carece de esa habilidad³—.

En función de lo expuesto anteriormente sobre el problema de las atribuciones del saber cómo, podemos esbozar un esquema argumental genérico para decidir entre el intelectualismo y el antiintelectualismo sobre la base de cómo capturen los datos disponibles sobre las atribuciones del saber cómo:

- 1) La teoría que mejor capture las intuiciones y los datos sobre las atribuciones del saber cómo es *ceteris paribus* la más adecuada⁴.
- 2) Debemos comprometernos con la teoría más adecuada, *ceteris paribus*.
- 3) Una de las opciones teóricas, o bien el intelectualismo o el antiintelectualismo, captura de mejor manera las intuiciones y los datos sobre las atribuciones del saber cómo (llamemos T a la teoría que satisface esta condición).
- 4) T es la teoría más adecuada, *ceteris paribus* (3, 1, MP).
- 5) Debemos comprometernos con T, *ceteris paribus* (4, 2).

Las premisas (1), (2) y (3) simplemente reflejan la dialéctica entre intelectualistas y antiintelectualistas, y son compartidas por ambos bandos —ambos admiten que el debate se juega (al menos en parte) en torno a qué teoría es la que captura mejor los datos sobre el saber cómo⁵—. La clave del argumento está en la premisa esquemática (3).⁶ Varios de los argumentos a favor del intelectualismo y del anti-intelectualismo que

³ La defensa clásica del antiintelectualismo es Ryle (1949).

⁴ Incluyo una cláusula *ceteris paribus* porque podría haber otros factores para decidir qué teoría es la más adecuada. En vistas a lo dicho en la nota 1, debe entenderse que una teoría podría “capturar mejor” las intuiciones y los datos que haya sobre las atribuciones, descartándolos si estos no son confiables. Una teoría que no descarte intuiciones inaceptables es simplemente inadecuada. En el caso que voy a discutir aquí, sin embargo, no parece plausible que las intuiciones o los datos recolectados puedan descartarse, y por lo tanto, es necesario teorizar sobre ellos y explicarlos.

⁵ El esquema representa el esqueleto de una metodología esencialmente abductiva de evaluación de teorías (cf. Williamson, 2016). Véase también Bengson, Cuneo & Shaffer-Landau (2022) sobre el rol de los datos en la construcción de teorías filosóficas. En las páginas 65-66 discuten el caso específico de los debates acerca del saber-cómo, y sugieren que es un hecho común a cualquier teoría del saber cómo en competencia que deba acomodar la evidencia que se ha acumulado sobre el problema.

⁶ En la premisa (2), ‘comprometernos’ con una teoría puede significar comprometernos con la verdad de esta, comprometernos con la ficción de que es verdadera, etc. Las diferencias no importan aquí.

encontramos en la literatura pueden verse como intentos de mostrar que la versión correspondiente de esa premisa es defendible. Por ejemplo, desde el intelectualismo, Stanley (2011) argumenta que esta postura captura de mejor manera la observación de que las atribuciones de saber cómo presentan preguntas incrustadas, y desde el antiintelectualismo, Poston (2009) argumenta que esta postura captura de mejor manera la forma en que las atribuciones de saber cómo se ven afectadas por la suerte epistémica en casos como los de Gettier.

Otro modo de distinguir entre el intelectualismo y el antiintelectualismo podría ser mediante la comparación de sus tratamientos de las maneras en que el contexto afecta o no los patrones de atribución. Precisamente esta es la estrategia que utiliza Kevin Wallbridge en un trabajo reciente (2021), donde defiende la idea de que los patrones de variación contextual de las atribuciones de saber cómo favorecen al intelectualismo. Según Wallbridge, alguien sabe cómo hacer algo si y solo si sabe de un grupo de personas que varía con el contexto que pueden hacerlo de cierta manera. En la sección 2 examinaré con más detalle su argumento a favor de esta propuesta, para luego, en la sección 3, mostrar que es insuficiente, ya que su modelo intelectualista está a la par con otro modelo igualmente plausible que es antiintelectualista. En este modelo, alguien sabe cómo hacer algo si y solo si un conjunto que varía con el contexto de individuos relacionados con el sujeto tiene la habilidad de hacerlo. Este modelo se aprovecha de la sensibilidad al contexto sistemática que tienen los conceptos modales como el de habilidad. La viabilidad de esta propuesta antiintelectualista muestra que la premisa (3) falla porque no hay una teoría que capture de mejor o peor manera esos patrones, al menos con respecto al problema de la importancia del contexto para los patrones de atribución. Con esto, el debate queda en un *impasse*. Finalmente, en la sección 4 esbozaré un argumento para mostrar que consideraciones acerca de la sensibilidad al contexto de ciertas atribuciones de saber cómo podrían favorecer al antiintelectualismo.

2. El intelectualismo contextualista de Wallbridge

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

Instructor de ski

Hannes es un instructor de ski. Tiene éxito en enseñar a sus alumnos

cómo realizar varios trucos que él mismo no puede realizar.

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

Atrapada en un accidente

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

En este caso, la intuición es que Luisa sabe cómo escapar de su auto, pero ha perdido la habilidad de hacerlo temporalmente⁷. Ginet (1975) presenta el caso de un violinista que se ha dañado los dedos, Ziff (1984) el de una pianista que ha perdido ambas manos en un trágico accidente, y Snowdon (2003) el de un chef que ha perdido sus brazos. En todos estos casos, existe la intuición de que los sujetos saben cómo hacer algo (tocar el violín, tocar el piano, cocinar, etc.), a pesar de que (de momento) carecen de la habilidad para hacerlo.

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

Supón que después del accidente de la pianista [...] te la presento diciendo “¡Ella sabe tocar muy bien el piano!”. Quedarías desconcertado, o interpretarías mi comentario como un tipo de broma cruel, no como un testimonio sensato de su experticia (p. 130)⁸.

Tras ver al instructor realizar un truco impresionante, un estudiante le pregunta si sabe realizar otro: ‘¿Sabe cómo hacer un McTwist?’. La respuesta ‘No’ sería correcta si el instructor nunca hubiese aprendido a realizar un McTwist, incluso si pudiera ayudar a otra persona a aprenderlo (pp. 130-131)⁹.

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

8 Original: “Suppose that after the pianist’s accident, with her hands completely gone, I introduce you to her, saying ‘She knows how to play the piano really well!’. You would either be baffled or interpret my remark as some kind of cruel joke, not a perfectly sensible report of her expertise”.

9 Original: “After seeing the instructor perform one impressive trick, a student might ask about another: ‘Do you know how to do a McTwist?’. The response ‘No’ would be accurate if the instructor had never learned to do a McTwist, even if he could help someone else learn to do it”.

Wallbridge acepta las intuiciones de Glick, así como los resultados de ciertos sondeos experimentales acerca de las intuiciones *folk* en casos similares (Bengson *et al.*, 2009; Harmon & Horne, 2016; y Gonnerman *et al.*, 2018)¹⁰. Esto genera un problema: ni el intelectualismo ni el antiintelectualismo en sus formulaciones típicas son compatibles con ambas reacciones a estos casos. Si en algunos casos la falta de alguna habilidad (por ejemplo, la de tocar el piano) no impide que podamos decir que alguien tiene cierto saber-cómo, parece que el antiintelectualismo es insostenible. Pero si en otros casos no tener esas mismas habilidades sí parece impedirlo, a pesar de que podemos adscribir el conocimiento proposicional relevante, parece que el intelectualismo es insostenible. ¿Qué hacer?

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

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

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

es un caso especial de un esquema más general:

Intelectualismo sensible a sujetos (ISS)

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

donde P es una clase de personas. En el modelo de Stanley y Williamson, la clase de personas relevante siempre es la que está integrada únicamente por el sujeto de atribución. Lo que importa es que w sea una manera *para ella* de hacer x. Por eso es que Stanley (2011) asocia al saber cómo con un tipo de autoconocimiento: sé cómo hacer x solo si sé cómo *yo* puedo hacerlo¹¹.

¹⁰ Gonnerman *et al.* (2021) ofrecen información adicional. Por razones de espacio no me referiré a este estudio, pero creo que la propuesta que haré aplica igualmente a los casos nuevos que se discuten allí. Los autores argumentan que el concepto *folk* de saber-cómo es filosóficamente híbrido, ni intelectualista ni antiintelectualista. Hay cierto atractivo en esta idea. Carter *et al.* (2019) también ofrecen información relevante. Ellos consideran si las intuiciones *folk* se corresponden con la implicación intelectualista de que ciertas atribuciones de saber podrían verse Gettierizadas (en casos de mala suerte ambiental, así como el conocimiento proposicional se pierde, según el intelectualismo debería perderse el saber-cómo también). Volveré a este punto en las conclusiones.

¹¹ Es natural pensar que el modelo es al menos compatible con la postura 'invariantista sensible

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

El contexto determina de quién se debe conocer una manera tal que ellos puedan hacer phi [de esa manera]. Cuando el quien relevante te incluye, el saber cómo requiere la habilidad para hacer phi. Pero cuando el quien relevante no te incluye, no es necesario que tengas una habilidad para hacer phi (aunque por supuesto podrías tenerla de todos modos) (1630)¹².

El modelo es sorprendentemente robusto frente a los datos empíricos de los

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

¹² Original: “Context determines who is such that you need to know a way in which they can phi. When the relevant who includes you, knowing how requires the ability to phi. But when the relevant who does not include you, you don’t necessarily have to have the ability to phi (although of course you might anyway)”.

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

3. Antiintelectualismo contextualista

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

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

Una manera de construir una alternativa antiintelectualista es emplear los mismos recursos a los que Wallbridge apela en la construcción de su modelo¹³. Procedemos de manera similar, considerando primero el esquema típico del antiintelectualismo:

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

Esto es un caso especial del esquema más general:

S sabe cómo hacer x si y solo si P tienen la habilidad de hacer x

donde P es una clase de personas. Esto es demasiado general, ya que S desaparece en el lado derecho del bicondicional, y por lo tanto permite que P no lo incluya¹⁴. Esto es indeseable, porque no queremos decir cosas como que alguien sabe cómo hacer algo porque otra persona o individuo que no tiene nada que ver con la primera (o quizás muy poco) tiene ciertas

¹³ Wallbridge ofrece una defensa más general de la estrategia contextualista (por ejemplo, él discute el problema de si los datos de variación contextual deberían resolverse al nivel de la semántica o la pragmática). Aquí voy a asumir todo esto sin discusión. Mi objetivo es examinar *cómo* debería implementarse la estrategia contextualista, no *si* debería hacerse.

¹⁴ Nótese que en el ISS de Wallbridge, P tampoco necesita incluir al sujeto que sabe cómo hacer x, pero en ese caso hay un vínculo porque el sujeto al menos *sabe* que los miembros de P tienen tal o cual manera de hacer x.

habilidades —por ejemplo, que un murciélago pueda navegar mediante el uso de ecolocación no ayuda a que yo sepa cómo navegar el espacio que ocupo de esa manera—.

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

Antiintelectualismo sensible a sujetos (AISS)

S sabe cómo x si y solo si S es un miembro de una clase de personas P que es capaz de hacer x.

Para acomodar los efectos de sensibilidad al contexto, podemos hacer que P varíe con este. El efecto de esto es que en ciertos contextos no será necesario que S tenga ella misma la habilidad de hacer x, sino que basta con que, por ejemplo, sea miembro de una clase de sujetos que en general tienen la capacidad de hacer x. Para ilustrar lo anterior, en el caso de la pianista habrá contextos en que no importa que carezca de la habilidad, sino que basta que gente como ella en ciertos aspectos (por ejemplo, que tenga su educación musical) tenga normalmente la habilidad de tocar el piano. En otros contextos, tomamos a la pianista como ejemplo de una clase más específica (por ejemplo, la clase de las personas que tienen una educación musical comparable pero que han sufrido accidentes graves en sus manos), y no le adscribimos saber cómo porque los miembros de esa clase no tienen la habilidad de tocar el piano.

El modelo se aprovecha del hecho bien conocido de la sensibilidad al contexto de ciertas expresiones modales como ‘ser capaz’, ‘tener la habilidad de’, ‘poder’, etc.¹⁵ Lewis (1976) ofrece esto como una manera de resolver la famosa paradoja del abuelo, donde parece ser cierto que al mismo tiempo tenemos lo que hace falta para matar a nuestro abuelo y aún así no podemos matarlo. La siguiente cita clarifica el punto:

Decir que algo puede suceder significa que su ocurrencia es componible con ciertos hechos. ¿*Cuáles?* Eso queda determinado, aunque a veces no lo suficientemente bien, por el contexto. Un mono no puede hablar un idioma humano —por ejemplo, el finlandés— pero yo sí. Los hechos sobre la anatomía y operación de la laringe y el sistema nervioso del mono no son composibles con que hable finlandés. Pero no me lleven a Helsinki como

¹⁵ Cf. Kratzer (2012). Jaster (2021) ofrece una amplia discusión acerca de la semántica del concepto de habilidad. Aquí voy a asumir una visión estándar, de acuerdo con la cual tener una habilidad implica cierto tipo de posibilidad metafísica.

su intérprete: no puedo hablar finlandés. Que hable Finlandés es compossible con los hechos que hemos considerado hasta ahora, pero no con hechos adicionales sobre mi falta de educación. Lo que puedo hacer, relativo a un conjunto de hechos, no lo puedo hacer, relativo a otro conjunto que incluya más cosas. [...] Del mismo modo es posible ser equívoco acerca de si es posible que yo hable finlandés, o si soy capaz, o si tengo la habilidad o capacidad o el poder o la potencialidad de hacerlo (p. 77)¹⁶.

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

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

Antiintelectualismo contextualista relativo a hechos (AICH)

s sabe cómo x en un contexto c si y solo si s es capaz_H de hacer x

donde ‘capaz_H’ es un concepto de habilidad relativo a un conjunto de hechos H que es definido por el contexto¹⁷. Por ejemplo, ser miembro de una clase de individuos que es capaz de hablar finlandés con la competencia de un intérprete es una forma de ser capaz de hablar finlandés como miembro de tal clase de individuos. En el caso de la pianista diríamos, para volver a nuestro ejemplo, que es capaz de tocar el piano en abstracción de la condición de sus manos, dada su instrucción y su éxito pasado en tocar el piano —lo que

16 Original: “To say that something can happen means that its happening is compossible with certain facts. Which facts? That is determined, but sometimes not determined well enough, by context. An ape can’t speak a human language —say, Finnish— but I can. Facts about the anatomy and operation of the ape’s larynx and nervous system are not compossible with his speaking Finnish. The corresponding facts about my larynx and nervous system are compossible with my speaking Finnish. But don’t take me along to Helsinki as your interpreter: I can’t speak Finnish. My speaking Finnish is compossible with the facts considered so far, but not with further facts about my lack of training. What I can do, relative to one set of facts, I cannot do, relative to another, more inclusive, set. [...] It is likewise possible to equivocate about whether it is possible for me to speak Finnish, or whether I am able to, or whether I have the ability or capacity or power or potentiality to”.

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

es extensionalmente equivalente a decir que es capaz como miembro de la clase de personas que han recibido instrucción en cómo tocar el piano y que han demostrado tener cierta competencia para tocarlo—. Sin embargo, ambas concepciones de la habilidad de la pianista son intencionalmente distintas: se puede pensar en la habilidad de la pianista en vistas a esas condiciones sin pensar en la pianista como miembro de ningún grupo de individuos, y viceversa.

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

Antiintelectualismo contextualista relativo a sujetos y hechos (AICSH)
s sabe cómo x en un contexto c si y solo si $P_c(s)$ es capaz_H de hacer x

donde $P_c(s)$ define una clase de sujetos determinada por el contexto (técnicamente, P_c es una función que toma un sujeto como argumento y entrega una clase como resultado —el contexto es un argumento implícito de la función P —). En este caso diríamos que la atribución de saber cómo a la pianista tiene la condición de que cierta clase de individuos relativa a la pianista (la clase de personas que han recibido instrucción y que han demostrado su competencia en tocar el piano) tiene la capacidad en cierto sentido de tocar el piano. La diferencia es solo notacional.

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

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

El caso del instructor de ski funciona de manera similar al de la pianista. En el contexto original, se destaca que a pesar de no estar en las condiciones que permitirían que él mismo realizara los trucos, tiene la habilidad de

imaginar cómo alguien debería hacerlo y por tanto la capacidad de enseñar a otros cómo debería hacerse. Aunque está a cierta distancia de poder ejecutar el truco, está más cerca que sus estudiantes, por una razón que importa en el contexto en que estamos evaluando si sabe cómo realizarlo. En el contexto que considera Glick, el instructor está tan lejos de ser capaz de realizar el truco como sus estudiantes (y quizás esté más lejos); por lo tanto, no es un candidato viable para que le adscribamos que sepa cómo poder hacerlo. Y en efecto, esto es cierto incluso si es capaz en el sentido más amplio (que no es seleccionado como relevante en este contexto).

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

En el segundo caso, Sally es una excursionista que se ve atrapada en una avalancha, que ella confunde con el rebalse de una represa cercana, por lo que trata de escapar realizando movimientos de nado. Aunque realizar estas acciones son una manera válida de huir, Sally no lo sabe. De nuevo, aparentemente de acuerdo con una interpretación intelectualista, un 88 % de los encuestados rechazaron la atribución de saber cómo a Sally. En este caso, ella manifiesta una habilidad —pero no parece ser la habilidad relevante al contexto—. Un antiintelectualista podría decir que el problema en este caso es que su habilidad no manifiesta el tipo de control que uno podría necesitar para atribuir el saber cómo; en este sentido, este caso contrasta con los del instructor y de la patinadora¹⁸.

Bengson y Moffett (2009, p. 396) conceden un punto similar (que la habilidad que Sally manifiesta no es suficientemente *confiable*), y tratan de descartar el

¹⁸ Uno podría, por tanto, objetar que los juicios de los encuestados sobre este caso podrían haber sido afectados porque los sujetos podrían haber esperado un concepto de habilidad similarmente estricto al de esos otros casos. Sin embargo, aunque Bengson *et al.* (2009) no hacen esto suficientemente explícito (a mi parecer) en su trabajo, las encuestas sobre estos casos fueron realizadas independientemente (al menos, los casos primero y segundo son independientes entre sí, e independientes de los casos tercero y cuarto, que parecen haber sido testeados en un mismo estudio).

problema con un testeo de su último caso. En este, Irina es una patinadora novata que trata de realizar el *Salchow*. Sus creencias acerca de cómo realizar este movimiento están radicalmente equivocadas, pero debido a una grave anormalidad neurológica, Irina en efecto ejecuta los movimientos correctos (su anormalidad hace que sus acciones sean dramáticamente distintas a las que cree que está realizando). En este caso, Irina parece tener una habilidad confiable para realizar el *Salchow*, pero carecer de conocimiento proposicional. De acuerdo con la interpretación intelectualista, Irina no es atribuible saber-cómo, y esto se ve reflejado en los resultados de las encuestas, según las cuales el 87 % de las respuestas dicen que ella no sabe cómo realizar el *Salchow*. La respuesta antiintelectualista del caso es similar a la anterior: Irina no manifiesta el tipo de habilidad que es relevante al contexto (que plausiblemente requiere algo más que la mera confiabilidad), y por lo tanto no satisface las condiciones antiintelectualistas de atribución de saber cómo que son apropiadas a este contexto¹⁹.

En el estudio de Gonnerman *et al.* (2018) se consideraron dos tipos de variaciones del caso de la patinadora y un caso adicional. Respecto a los primeros, Wallbridge sugiere que el contexto hace relevantes dos posibilidades: o bien que los sujetos han aprendido una manera de realizar el *Salchow*, o que una ya tienen una habilidad para realizarlo que implica que conozcan tal manera de ejecutarlo. Según el análisis antiintelectualista, estos mismos casos corresponden a unos en que los sujetos han adquirido la habilidad relevante, algunos de los cuales implican tener cierto conocimiento proposicional. En el caso adicional, que Wallbridge discute solo en una nota (1633, n. 30), parece requerirse del sujeto a quien se le atribuye un saber-cómo que tenga tanto habilidad como conocimiento proposicional. Pero eso no es extraño en el modelo antiintelectualista, porque es claro que puede pasar que un sujeto posea una habilidad en parte por tener cierto conocimiento²⁰.

El intelectualista, por ende, podría objetar que lo que estos casos muestran es que efectivamente no se pueden eliminar los componentes proposicionales del saber cómo²¹. Por ejemplo, el caso del instructor de ski sugiere que las habilidades relevantes tienen que ver con que el instructor pueda imaginar ciertas cosas y comunicarlas a sus pupilos. Aquí, parece que es ineludible

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

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

21 Agradezco a un revisor por poner énfasis en este problema.

referir a ciertas creencias u otras actitudes proposicionales. La respuesta antiintelectualista es precisamente que lo que importa es que tenga la habilidad, no solamente el conocimiento proposicional. El argumento es en esencia el mismo que Ryle (1949) propone contra la idea de que tener cierto conocimiento proposicional es suficiente para que se sepa cómo hacer algo: es posible que alguien posea, por ejemplo, conocimiento acerca de todo lo que conviene de hecho para poder imaginar correctamente cómo realizar el *Salchow*, y sin embargo carecer de la habilidad de imaginarlo, y por tanto ser incapaz de realizar las tareas cuyo ejercicio sería indicio de que sabe cómo ejecutar el *Salchow* (tareas que no tienen que incluir la realización de un *Salchow* mismo). Un antiintelectualista moderado puede aceptar que en algunos casos sea necesario tener algún conocimiento proposicional para poder tener una habilidad (y nótese que esto no significa que cierto conocimiento proposicional sea necesario en todos los casos); lo que no puede aceptar como antiintelectualista es que sea suficiente²².

4. Conclusiones

En la sección anterior hemos visto que un modelo antiintelectualista contextualista es capaz de dar cuenta de los mismos patrones de variación contextual en las condiciones de propiedad de las atribuciones del saber cómo que el modelo intelectualista de Wallbridge. Podemos concluir que la capacidad de una teoría intelectualista o antiintelectualista para capturar la sensibilidad al contexto de las atribuciones de saber-cómo no es necesariamente un factor crucial para decidir entre estas —en efecto, debería verse más bien como una condición mínima que cualquier teoría razonable sobre el saber-cómo debiera satisfacer—. En este sentido, he mostrado que el intelectualismo y el antiintelectualismo están a la par.

Sin embargo, con esto quedamos en una suerte de *impasse*. Ya he indicado que la posición antiintelectualista tiene la ventaja de ser más natural en el sentido de que se sigue de la sensibilidad al contexto sistemática que exhiben los conceptos modales en general y los de habilidad en específico. Sin embargo, esta ventaja no es decisiva en contra del intelectualismo —quizás pueda construirse una teoría de las atribuciones de saber-cómo intelectualista que también se siga de la sensibilidad al contexto del conocimiento proposicional (o de cualquier otra actitud proposicional que sea relevante)²³—.

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

23 Wallbridge explícitamente trata de evitar que su teoría se siga directamente de algunas teorías contextualistas acerca de las atribuciones de conocimiento proposicional, como la de De Rose, para evitar algunas de las críticas que estas han recibido. Sin embargo, esto da a pie al problema que apunto aquí acerca de la falta de sistematicidad de su propuesta contextualista. Sobre qué otras

Para romper el *impasse*, el antiintelectualista podría intentar proponer una clase de casos que él mismo no pueda acomodar, incluso empleando los recursos del contextualismo. Estos casos tendrían una estructura familiar: en ellos, se mostraría que en tal o cual contexto la posesión de conocimiento proposicional es innecesaria²⁴. ¿En qué contextos diríamos que es innecesario que alguien posea el conocimiento proposicional acerca de, por ejemplo, las maneras de hacer algo, para que digamos que sabe cómo hacer algo? Aquí no voy a tratar de esbozar casos como estos (por tanto, no voy a mostrar que el intelectualismo es inadecuado en términos del rango de casos que puede explicar), pero vale la pena hacer algunas observaciones generales acerca de la situación dialéctica del debate.

La dificultad para el antiintelectualista está en que si bien es plausible que para cada caso de este tipo será posible encontrar un concepto de habilidad relativizado al contexto, no es claro que este concepto vaya a ser lexicalizado y usado para describir estos casos, incluso por usuarios competentes del lenguaje. Es decir: si bien *en principio* sería posible decir que en cierto sentido relativo al contexto, tal o cual sujeto sabe cómo hacer tal o cual cosa incluso si no posee conocimiento proposicional relevante, de esto no se sigue que *de hecho* los patrones de atribución expresados en el lenguaje realicen esas posibilidades. ¿Y no son los patrones actuales de atribución lo que debería explicar la teoría?

Es importante observar que la teoría sí logra capturar esos patrones — el problema desde la perspectiva intelectualista es que parece capturar algo más que no debería capturar—. Pero esto no es necesariamente una desventaja para la teoría. Podríamos decir que una teoría antiintelectualista del saber-cómo debe tener dos capas: en una capa básica define una clase de habilidades que podrían en cierto sentido ser tomadas como formas de saber cómo, y luego, en una capa superior, define las condiciones en las que algunas de esas habilidades son en efecto tomadas como tales. La segunda capa de la teoría refleja las necesidades prácticas de los usuarios del lenguaje, y estas están definidas por el contexto²⁵. Lo que hace falta, entonces, es precisar en qué contextos se vuelve imperioso rastrear ciertas habilidades. Dejo esto para otra ocasión²⁶.

actitudes proposicionales podrían ser relevantes, véase Cath (2015).

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

25 Véanse las reflexiones de Craig (1990) sobre la función del concepto de saber cómo.

26 Este trabajo fue financiado por el proyecto ANID/FONDECYT 3220017, ‘Saber cómo: preguntas, maneras e intentos’. Especiales gracias a Rodrigo González por comentar sobre una versión en progreso. Agradezco también los comentarios de los revisores.

5. Bibliografía

- Bengson, J., Moffett, M. & Wright, J. (2009). The folk on knowing how. *Philosophical Studies*, 142(3), 387-401.
- Bengson, J., Cuneo, T. & Shaffer-Landau, R. (2022). *Philosophical Methodology: From Data to Theory*. Oxford University Press.
- Carter, J.A., Duncan, P. & Shepherd, J. (2019). Knowledge-how, understanding-why and epistemic luck: An experimental study. *Review of Philosophy and Psychology*, 10, 701-734.
- Cath, Y. (2015). Revisionary intellectualism and Gettier. *Philosophical Studies*, 172(1), 7-27.
- Craig, E. (1990) *Knowledge and the State of Nature*. Clarendon Press.
- Fara, M. (2008). Masked abilities and compatibilism. *Mind*, 117(468), 843-865.
- Harmon, I. & Horne, Z. (2016). Evidence for anti-intellectualism about know-how from a sentence recognition task. *Synthese*, 193(9), 2929-2947.
- Hetherington, S. (2011). *How to Know: A Practicalist Conception of Knowledge*. Wiley-Blackwell.
- Ginet, C. (1975). *Knowledge, Perception, and Memory*. Reidel.
- Glick, E. (2012). Abilities and know-how attributions. En Brown, J. & Gerken, M. (eds.), *Knowledge Ascriptions* (pp. 120-139). Oxford University Press.
- Gonnerman, C., Mortensen, K. & Robbins, J. (2018). The ordinary concept of knowledge-how. En Lombrozo, T., Knobe, J. & Nichols, S. (eds.), *Oxford Studies in Experimental Philosophy* (Vol. 2), 104-116. Oxford University Press.
- Gonnerman, C., Mortensen, K. & Robbins, J. (2021). Knowing how as a philosophical hybrid. *Synthese*, 199, 11323-11354.
- Jaster, R. (2021). *Agent's Abilities*. De Gruyter.
- Kratzer, A. (2012). The notional category of modality. *Modals and Conditionals*, 21-69. Oxford University Press.

- Lewis, D. K. (1976). The paradoxes of time travel. *Philosophical Papers*, 2, 67-80. Oxford University Press.
- Poston, T. (2009). Know how to be Gettiered? *Philosophy and Phenomenological Research*, 79(3), 743-747.
- Ryle, G. (1949). *The Concept of Mind*. Hutchinson.
- Snowdon, P. (2003). Knowing how and knowing that: A distinction reconsidered. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 104(1), 1-29.
- Stanley, J. (2004). On the linguistic basis for contextualism. *Philosophical Studies*, 119(1/2), 119-146.
- Stanley, J. (2005). *Knowledge and Practical Interests*. Oxford University Press.
- Stanley, J. (2011). *Know How*. Oxford University Press.
- Stanley, J. & Williamson, T. (2001). Knowing how. *Journal of Philosophy*, 98(8), 411-444.
- Wallbridge, K. (2021). Subject-specific intellectualism: re-examining know how and ability. *Synthese*, 198 (Suppl 7), 1619-1638.
- Williamson, T. (2016). Abductive philosophy. *Philosophical Forum*, 47, 263-280.
- Ziff, P. (1984). *Epistemic Analysis*. Reidel.