



Dossier “Naturaleza y variedades de la normatividad”

Entrenamiento y evaluación del saber-cómo desde una perspectiva wittgensteiniana

Training and Assessment of Know-How from a Wittgensteinian Perspective

SOFÍA MONDACA¹

Resumen: Gilbert Ryle dedicó gran parte de su obra a destacar la naturaleza particular del saber-cómo, en crítica a los modelos cartesianos e intelectualistas de la mente, el conocimiento y el comportamiento. Subrayó su vínculo esencial con el entrenamiento: a diferencia del saber-que o de las virtudes morales, el saber-cómo requiere no solo aprendizaje, sino también una práctica sostenida para no ser olvidado (1958/2009d). Mientras el aprendizaje permite adquirir habilidades, el entrenamiento las mantiene activas, las perfecciona y las adapta a nuevas situaciones. Esta concepción ha influido en modelos anti-intelectualistas contemporáneos. El más famoso es el propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986), quienes sostienen que el saber-cómo no implica el seguimiento de reglas explícitas, sino la sedimentación de experiencias exitosas que generan disposiciones para actuar habilidosamente. En este artículo, expondremos y criticaremos este modelo por no captar adecuadamente la dimensión epistémica del saber-cómo. Propondremos, en cambio, un enfoque pragmatista basado en un análisis wittgensteiniano del entrenamiento, que permite comprender el saber-cómo como inserto en prácticas sociales normativamente estructuradas. Desde esta perspectiva, el entrenamiento no solo preserva y mejora habilidades, sino que también implica el ajuste a estándares compartidos, lo cual ilumina su carácter normativo y permite comprender los criterios que orientan y regulan su ejercicio.

Palabras Clave: Saber-cómo; Entrenamiento; Estándares normativos; Umbral de éxito.

Abstract: Gilbert Ryle devoted much of his work to emphasizing the distinctive nature of know-how, offering a critique of Cartesian and intellectualist models of mind, knowledge, and behavior. He underscored its essential connection to training: unlike know-that or moral virtues, know-how requires not only learning but also sustained practice to avoid being forgotten (1958/2009d). Whereas learning allows for the acquisition of skills, training keeps them active, refines them, and adapts them to new situations. This conception has influenced several contemporary anti-intellectualist models, the most prominent being that of Dreyfus and Dreyfus (1986). According to them, know-how is not acquired by following explicit rules, but through the sedimentation of successful experiences that generate dispositions to act skillfully. In this article, we present and critique their model, arguing that it fails to capture the epistemic dimension of know-how. Instead, we propose a pragmatist framework grounded in a Wittgensteinian analysis of training, which, we suggest, offers a more accurate account of know-how as embedded within normatively structured social practices. From this perspective, training not only

¹ UNC, CONICET.

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-0876-5650>. sofia.mondaca@unc.edu.ar

preserves and enhances skills, but also involves aligning with shared standards—thereby highlighting its normative character and clarifying the criteria that guide and regulate its exercise.

Keywords: Know-how; Training; Normative standards; Success standards.

Cómo citar: Mondaca, Sofía (2025). Entrenamiento y evaluación del saber-cómo desde una perspectiva wittgensteiniana. *Cuadernos Filosóficos*, 22.

Publicado bajo licencia Creative Commons Atribución-SinDerivadas 4.0 Internacional [CC BY-ND 4.0]



Fecha de recepción: 27/08/24
Fecha de aprobación: 24/02/25

I. Introducción

Cuando Ryle (1946/2009b, 1949/2009c) analizó la naturaleza del saber-cómo, subrayó su especial vínculo con su entrenamiento. Destacó que, a diferencia de otros tipos de conocimiento, como el saber-que o el conocimiento de virtudes morales, el saber-cómo no solo requiere aprendizaje, sino también una práctica continua para no ser olvidado (1958/2009d). Así, sostuvo que mientras el aprendizaje de un saber-cómo nos permite adquirir ciertas habilidades, el entrenamiento las mantiene vigentes, las mejora y las adapta a nuevas circunstancias.

Esta estrecha relación entre el saber-cómo y el entrenamiento ha sido analizada de diversas maneras. En la literatura filosófica y psicológica sobre el saber-cómo, el comportamiento inteligente y la experticia, la interpretación más reconocida es el modelo de adquisición de habilidades propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986). A partir de esta propuesta, los autores buscan rescatar el espíritu anti-intelectualista de Ryle, argumentando que la adquisición y el entrenamiento del saber-cómo no se basa en seguir instrucciones explícitas que nos dicen qué hacer, sino en sedimentar experiencias exitosas que generan disposiciones o hábitos para actuar de modo exitoso.

En el presente trabajo, ofreceremos una crítica al modelo de Dreyfus y Dreyfus y propondremos un enfoque pragmatista fundamentado en un análisis wittgensteiniano para comprender la naturaleza del entrenamiento del saber-cómo. Además, destacaremos la relevancia de este enfoque para comprender su evaluación normativa en términos de un saber exitoso. Para ello, en la primera sección, describiremos cómo Ryle caracterizó la adquisición y el entrenamiento del saber-cómo. Luego, en la segunda sección, presentaremos el modelo de adquisición de habilidades propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986) y cuestionaremos la noción

de éxito que se utiliza para explicar las experiencias sedimentadas que permiten la adquisición y el entrenamiento del saber-cómo. Argumentaremos que dicha concepción del éxito se asienta sobre entidades básicas que presuponen, pero no explican, la normatividad inherente al entrenamiento. Como resultado, el modelo se muestra, al menos, insuficiente para explicar cómo realmente adquirimos y entrenamos habilidades. En la tercera sección, exploraremos el enfoque wittgensteiniano sobre la adquisición del lenguaje y extraeremos algunas de sus tesis para analizar la adquisición del saber-cómo en general, fundamentando su entrenamiento y su normatividad en la práctica. Finalmente, en la cuarta sección, introduciremos el concepto de *umbral de éxito* para comprender la evaluación del saber-cómo. Argumentaremos que esta comprensión del éxito se ajusta al argumento ryleano a favor de la gradualidad del saber-cómo y, al mismo tiempo, se alinea con el modelo wittgensteiniano sobre la práctica y el entrenamiento, superando así las dificultades señaladas en el modelo de Dreyfus y Dreyfus (1986).

2. Ryle y el entrenamiento

Ryle distinguió el saber-cómo y su especial vínculo con el entrenamiento. Por un lado, afirmó que hay cierta clase de conocimientos, como el saber-que o el conocimiento de virtudes, que no implican el desarrollo y el entrenamiento de una habilidad. Por ejemplo, es probable que, durante nuestras clases de historia en la escuela secundaria, hayamos aprendido que el Muro de Berlín separaba a Alemania Oriental de Alemania Occidental. También es posible que sepamos que la población alemana derribó el Muro de Berlín el 9 de noviembre de 1989, gracias a un documental sobre la Guerra Fría que vimos durante las vacaciones. Ryle sostuvo que, en estos casos, una vez que hemos adquirido tales verdades teóricas, no es necesario entrenarse en ellas. La práctica no mejora ni aumenta nuestro conocimiento sobre tales proposiciones —podemos aumentar nuestro conocimiento sobre la historia de la guerra fría, pero no sobre una proposición particular—. Algo similar sucede con el conocimiento sobre las virtudes morales. Una vez que adquirimos una disposición moral, como la capacidad para distinguir lo bueno de lo malo o lo justo de lo injusto, es poco probable que la olvidemos. La práctica sólo servirá para reforzar lo que ya sabemos. Ryle dice: “Las virtudes no son habilidades (*skills*)” (1958/2009d, p. 397), “aprender a disfrutar, a amar o admirar no es adquirir una habilidad o una parcela de información. Sin embargo, es aprender” (1958/2009d, p. 399).

En contraste, el saber-cómo implica no solo la adquisición de habilidades, sino también la

necesidad de un entrenamiento constante para mantenerlas y evitar su olvido (Ryle, 1958/2009d). Este punto le da al saber-cómo una relación particular con la práctica. Para su examen, Ryle distingue entre dos modos de conceptualizar la práctica: la repetición (*drill*) y el entrenamiento (*training*). Para desarrollar esta distinción, el autor recurre a las contribuciones de Aristóteles para ilustrar cómo adquirimos sabiduría. Argumenta que ha habido una mala interpretación en las traducciones sobre la obra aristotélica, que ha llevado a considerar la adquisición de sabiduría como un mero proceso de habituación. Este malentendido ha dado lugar a un error común: mientras Aristóteles buscaba analizar cómo las personas aprenden a actuar sabiamente, el término "habituación" sugiere una actuación mecánica y repetitiva que no refleja la complejidad y riqueza del proceso de adquisición de sabiduría.

Generalmente, cuando aprendemos a realizar una actividad particular, somos instruidos para seguir una serie de pasos. La repetición (*drill*) de estos pasos conlleva al desarrollo de un hábito. Una vez que el hábito está establecido, logramos ajustarnos a ciertas reglas y criterios para actuar y, parece, no queda nada más por aprender. Sin embargo, como ha señalado Sellars, ajustarse a reglas no equivale a aprender cómo aplicarlas: “Nos conformamos a reglas, pero no seguimos reglas” (SRLG, 1954; LTC, 1969).² En consecuencia, la repetición produce un comportamiento habituado que genera cierta automaticidad. Sin embargo, dado que no implica el ejercicio de la inteligencia, no puede explicar adecuadamente el saber-cómo (Ryle, 1946/2009b, p. 234).

Por el contrario, el aprendizaje mediante entrenamiento (*training*), aunque puede implicar la repetición de ciertos comportamientos, no se reduce a un mero hábito, ya que requiere lo que Ryle denomina *agudeza crítica constante*. A diferencia de una rutina estereotipada, el comportamiento derivado del entrenamiento requiere una atención continua por parte del agente, quien debe identificar no sólo patrones de acción, sino también “sistemas de evitaciones...patrones de prohibiciones” (Ryle, 1967/2009f, p. 474). Por ello, Ryle considera que, en el entrenamiento de una habilidad, “cada actuación [es] modificada por sus precedentes” y “el agente sigue aprendiendo” (1949, p. 30). Como resultado, el autor sostiene que entrenarse en una práctica permite producir facultades inteligentes (1946/2009b, p. 234), y tales facultades constituyen una habilidad (*skill*).

Este punto ilustra una distinción importante con el aprendizaje del saber-que. Mientras que

² Se emplean las siguientes abreviaturas para citar trabajos de Wilfrid Sellars: SRLG = Sellars (1954), Some reflections on language games; LTC = Sellars (1969), Language as thought and as communication.

“podemos ser instruidos en verdades”, “sólo podemos ser disciplinados en métodos” (Ryle, 1946/2009b). De tal modo, el saber-cómo no puede construirse mediante la acumulación de partes de saber-que” (1946/2009b, p. 233). Aprender un saber-cómo no implica aprender ciertos contenidos específicos, parecería decir Ryle, sino más bien implica aprender a *hacer*, esto es, aprender la práctica que involucra una determinada actividad. Es a través de la práctica que el alumno se va instruyendo constantemente, generando criterios propios que le permiten luego dar respuesta a situaciones nuevas.

Este aspecto revela, entonces, otra característica particular del aprendizaje del saber-cómo. Cuando somos instruidos en virtudes morales o en hábitos, adquirimos un conocimiento difícil de olvidar. Una vez que aprendemos a distinguir lo bueno de lo malo, o una vez que aprendemos la distancia que debemos mantener de otras personas cuando caminamos en la calle, la práctica no hará más que reforzarlo. Es difícil imaginar una situación de esta clase que nos tome por sorpresa y no sepamos cómo actuar.³ Sin embargo, cuando adquirimos un saber-cómo, no sólo adquirimos un conocimiento sobre cómo actuar frente a situaciones bajo las cuáles hemos sido instruidos, sino también, frente a nuevas situaciones. Adquirimos cierta flexibilidad que nos permite aplicar nuestro saber-cómo a situaciones nuevas. Por lo tanto, entrenarse en la adquisición de un saber-cómo es, en cierto modo, entrenarse para hacer cosas no enseñadas (Ryle, 1967/2009f).⁴

Estas características del entrenamiento nos ofrecen un marco general para comprender el saber-cómo, pero no proporcionan una descripción detallada de los principios específicos necesarios para adquirir una habilidad en particular. Según Ryle, no hay un método universal para explicar cómo se adquiere una habilidad; en cambio, existen principios específicos que varían según el tipo de actividad que se desea realizar. Por ejemplo, el proceso para desarrollar la

³ Probablemente, si nos encontramos en un entorno cultural diferente al nuestro, donde los valores y hábitos culturales varían, será necesario revisar lo aprendido. En tales casos, diremos que no tenemos los hábitos correspondientes y, por lo tanto, buscaremos adquirir aquellos que sean pertinentes para adaptarnos a ese entorno.

⁴ La capacidad de aplicar una habilidad a nuevos casos sugiere un carácter auto regulativo del saber-cómo. Al entrenar una habilidad, adoptamos constantemente una actitud de ajuste que nos permite perfeccionarla y convertirnos en expertos cada vez más competentes. En este sentido, al adquirir una habilidad, nos convertimos en nuestros propios entrenadores. Esta concepción del aprendizaje puede parecer paradójica: ¿Qué enseña el maestro? ¿Qué aprende el alumno? (Kremer, 2020, p. 105). Sin embargo, Ryle nos orienta al respecto. Para el autor, si bien el entrenamiento constante puede difuminar los límites entre quién enseña y quién aprende, hay que reconocer que ser capaz de entrenar o aconsejar a alguien en una habilidad requiere algunos elementos particulares. Ryle sostiene que saber aconsejar no es lo mismo que saber-cómo actuar, ya que requiere al menos tres técnicas extras: (i) la habilidad (*ability*) para abstraer, (ii) la habilidad para expresar, (iii) y la habilidad para impresionar (1946/2009b, p. 232). Tales habilidades no acompañan necesariamente al aprendiz, por lo tanto, configuran un rasgo distintivo que permite evitar la paradoja mencionada.

habilidad de jugar al ajedrez difiere, al menos en parte, del proceso necesario para perfeccionar habilidades en la oratoria. Cada disciplina requiere sus propios principios pedagógicos, los cuales implican diferentes métodos de entrenamiento.

Estos procesos pueden, o no, involucrar algún aspecto del saber-que. Este aspecto es interesante porque, aunque Ryle defiende la supremacía lógica del saber-cómo respecto al saber-que y su irreductibilidad (véase el *argumento del regreso*, 1949/2009c), no sostiene que el saber-cómo sea un tipo de conocimiento opuesto al saber-que. De hecho, Ryle reconoce que el saber-que puede desempeñar ciertas funciones tanto en la adquisición como en el entrenamiento del saber-cómo. Una de ellas es la función pedagógica (Ryle, 1945/2009a, p. 232). Un porcentaje de nuestras habilidades son adquiridas, en un principio, gracias a la explicitación de reglas y principios que las guían. En tales casos, nuestra tarea es intentar seguir las instrucciones para guiar nuestro comportamiento. Sin embargo, el saber-que también puede cumplir una función explicativa. Por ejemplo, nos permite elaborar una descripción de lo que estamos haciendo, comunicárselo a otra persona, ofrecer un razonamiento, entre otras.

Este punto aclara dos cuestiones importantes. En primer lugar, la relación entre el saber-cómo y el entrenamiento no se basa en una independencia respecto al saber-que. La tesis aquí es que el saber-cómo tiene un vínculo especial e indisoluble con la práctica, independientemente del rol que puede cumplir el saber-que en ello. En segundo lugar, dada esta relación indisoluble, la distinción entre *adquisición* y *entrenamiento* de una habilidad no es particularmente relevante; de hecho, resulta difícil separar estos dos aspectos. Cuando hablamos de entrenamiento, nos referimos tanto al proceso inicial en el que un novato adquiere el saber-cómo —si es que existe un momento específico para ello— como al proceso continuo de practicar y mantener ese saber-cómo.

La lectura anti-intelectualista sobre el saber-cómo y su concepción sobre el entrenamiento fue posteriormente retomada en la literatura filosófica. El caso más reconocido y citado en la discusión es el modelo de aprendizaje y entrenamiento propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986). A continuación, presentaremos las características principales del modelo y lo evaluaremos críticamente. Defenderemos que, aunque respeta el espíritu anti-intelectualista de Ryle, no logra explicar satisfactoriamente el proceso de entrenamiento del saber-cómo y la normatividad implicada en el mismo.

3. Una crítica al modelo de adquisición de habilidades de Dreyfus y Dreyfus

El modelo de aprendizaje y entrenamiento propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986) surgió en el contexto de la discusión sobre los avances de la inteligencia artificial en los años 80. Su objetivo era resaltar la diferencia fundamental entre el comportamiento de las máquinas, que siguen programas predefinidos y explícitos, y el comportamiento inteligente humano, caracterizado por la ejecución de habilidades. Así, el modelo busca explicar cómo la adquisición de habilidades implica una transición desde una dependencia de conocimientos explícitos y proposicionales hacia un comportamiento fluido y no reflexivo, típico del saber-cómo. Para ello, se propone una serie de cinco etapas que detallan cómo un agente progresa desde el nivel de novato hasta alcanzar el nivel de experto.

En la primera etapa de aprendizaje, el agente debe considerar reglas explícitas y proposicionales que le indican de manera estricta cómo actuar o interactuar. A medida que el agente progresa y se convierte en un principiante avanzado, empieza a comprender el dominio en el que opera y a dotar de significado aspectos que antes percibía como aislados. En la tercera etapa de aprendizaje, las experiencias, tanto positivas como negativas, comienzan a consolidarse y permiten al agente guiar respuestas exitosas e inhibir las que no lo son. En esta fase, el ejecutante competente busca nuevas reglas y procedimientos de razonamiento para alcanzar una acción deseada. Gracias a la acumulación de experiencia, el agente desarrolla su competencia, llegando a reconocer qué aspectos son relevantes para el objetivo deseado y desestimando los que no lo son. Ya en la cuarta instancia, las reglas y principios estudiados al comienzo son gradualmente reemplazados por discriminaciones situacionales que se dan de manera fluida, sustituyendo las respuestas razonadas por respuestas intuitivas y directas. En la quinta y última etapa, el comportamiento se vuelve fluido, siendo el característico de un experto. En este punto, las reglas que en un principio se aprendieron de manera explícita dejan de ser necesarias y ya no cumplen su función original.

Este modelo influyó notablemente los modos de comprender la adquisición y el entrenamiento de habilidades, incluyendo las revisiones realizadas por el propio Dreyfus, quien profundizó y ajustó su enfoque a lo largo de los años. En sus versiones más recientes, Dreyfus sostiene que, en el proceso de adquisición de habilidades, estas se almacenan como disposiciones para responder a las demandas del entorno, en lugar de como representaciones mentales (2002). Compara la primera etapa novata de aprendizaje con el comportamiento de una computadora, la cual sigue un programa de manera torpe, frenética y poco fluidamente. Luego, sostiene, a medida que el agente integra sus experiencias, se encuentra inmerso en su acción hábil y, gracias

a sus disposiciones, *ve lo que hay que hacer*. El proceso culmina cuando, además de percibir qué hay que hacer, el agente *ve cómo hacerlo* de manera instintiva, sin necesidad de reflexión o consideración previa (2002).⁵

Podemos reconocer dos intuiciones que sustentan este modelo. Aunque están relacionadas, cada una merece un análisis por separado. La primera intuición se basa en la defensa de un espíritu anti-intelectualista, heredado de Ryle, para explicar la adquisición de habilidades. Uno de los principales aportes de la propuesta de Dreyfus y Dreyfus (DyD) es defender que el saber-que desempeña un papel fundamental únicamente en las primeras etapas del aprendizaje, no obstante, a medida que el agente avanza en su proceso, se va dejando de lado hasta que, en el caso del experto consumado, se vuelve innecesario. Esta tesis puede interpretarse en un sentido menos o más radical. La interpretación más moderada sigue el legado de Ryle, quien reconocía que, aunque el saber-que no guíe el saber-cómo, aún puede desempeñar un papel relevante para ciertas habilidades o en momentos específicos (2.).⁶

La interpretación de Dreyfus y sus seguidores, en cambio, resulta ser más radical. Por un lado, sugieren que existe una relación inversamente proporcional entre el saber-que y el saber-cómo: adquirir un saber-cómo implica, en cierto sentido, prescindir de la necesidad de saber-que. En esta línea, algunos autores argumentan que, a menudo, el saber-que no resulta una forma efectiva de adquirir saber-cómo, ya que puede ser contraproducente y generar problemas que otros métodos de aprendizaje evitan (Hutto y Sánchez García, 2015; Masters y Maxwell, 2008; Maxwell et al., 2003). Por otro lado, también sostienen que, aunque el saber-que puede desempeñar un papel importante en la adquisición de habilidades, no es la única manera de lograrlo. Dickie (2012), por ejemplo, argumenta que existen "innumerables rutas para la adquisición de habilidades" (p. 741) que incluyen talento innato, repetición, imitación no reflexiva, inducción a partir de intentos previos, y reflexión sobre las primeras reglas, entre otras. Esto plantea una objeción al intelectualismo extremo del saber-cómo. Si el saber-que no solo no está oculto detrás del saber-cómo, sino que ni siquiera es necesariamente el primer paso para su

⁵ Muchos estudios en psicología cognitiva también parecen apoyar alguna versión de este modelo. Generalmente, sostienen que el desarrollo de la experticia implica la adquisición de hábitos. Tales hábitos surgen gracias a la automatización que se produce en los procesos de aprendizaje. La particularidad de estos hábitos es que se consolidan a través de la práctica, sin requerir esfuerzo ni monitoreo por parte del agente, ya que son inaccesibles a la conciencia (Logan, 1985).

⁶ Otros autores posteriores también han subrayado que el saber-que, el conocimiento teórico, declarativo y/o lingüísticamente explícito pueden tener cierta importancia durante el proceso de adquisición de habilidades (Porter et al., 2010; Francesconi y Gallagher, 2019)

adquisición, entonces no hay razones para enfatizar su presencia e importancia de manera tan insistente.

La segunda intuición subyacente al modelo se enfoca en los elementos que explican la adquisición y el entrenamiento del saber-cómo, una vez que se ha descartado el papel del saber-que. Al aceptar la tesis de Ryle de que el saber-cómo es lógicamente anterior al saber-que y, por lo tanto, no se basa ni depende de este último, es necesario fundamentar su explicación sin apelar a elementos intelectualistas, mentalistas o privados. Particularmente, el modelo de DyD aborda este desafío reemplazando el saber-que por *experiencias sedimentadas*. No obstante, en la literatura podemos encontrar referencias a estos elementos en términos de *intuiciones*, *solicitudes*, *disposiciones*, entre otras. Todas estas conceptualizaciones se presentan como nociones básicas ulteriores —a veces pre-conscientes, pre-reflexivas, pre-normativas— que no requieren actitudes reflexivas por parte del agente y, no obstante, guían su acción.

Consideramos que la primera intuición sobre el entrenamiento, entendida desde un enfoque anti-intelectualista centrado en la práctica, es crucial para comprender la naturaleza del saber-cómo y para respetar las implicaciones teóricas de la propuesta de Ryle. En este sentido, sostenemos que es válida una lectura moderada que no fundamente el proceso de adquisición y entrenamiento en el rol del saber-que. No obstante, discutiremos la segunda intuición. Por ello, a continuación, elaboraremos una crítica a la noción de *experiencias sedimentadas* exitosas a la hora de explicar la adquisición de habilidades.

Notemos que el modelo descrito por los autores enfatiza que, aunque el saber-que cumple un rol en las primeras etapas de la adquisición de una habilidad, es relegado a medida que el agente adquiere competencias más avanzadas. Como mencionamos, en la propuesta el saber-que es sustituido por experiencias que se sedimentan y toman la forma de disposiciones que guían respuestas exitosas. El núcleo de la tesis es que el agente actúa de manera similar en situaciones presentes porque en ocasiones anteriores actuó de forma similar y obtuvo resultados exitosos. En otras palabras, las experiencias sedimentadas fomentan hábitos de comportamiento. Estas experiencias sedimentadas tienen una naturaleza particular: se presentan como una base pre-reflexiva y pre-consciente sobre la cual se fundamenta la acción del agente y permite su carácter fluido y directo. Ahora bien, ¿cómo tales hábitos de comportamiento logran un carácter normativo y se constituyen como habilidades o un saber-cómo adquirido?

Para abordar este interrogante, consideremos el caso de un agente que, debido a una serie

de coincidencias tanto afortunadas como desafortunadas, se encuentra constantemente en situaciones que lo llevan a un resultado exitoso a pesar de que actúa de manera errónea o carece de habilidades adecuadas. Por ejemplo, imaginemos a un panadero que, al intentar hacer galletas, utiliza ingredientes incorrectos de manera inadecuada: añade demasiada azúcar, pone menos polvo de hornear del necesario, o incluso incorpora ingredientes inusuales para la receta, como gaseosa en lugar de agua, o pegamento en lugar de huevos. Sin embargo, en su panadería habita un *genio benevolente* anti cartesiano que actúa, en secreto, a su favor. Cada vez que el panadero prepara la mezcla de galletas, el genio revisa y ajusta los ingredientes a las proporciones correctas antes de que llegue al horno. Como resultado, las galletas salen siempre perfectas. Este resultado exitoso lleva a que, a lo largo del tiempo, el panadero siga cometiendo los mismos errores en su preparación sin reparar en ello: el éxito constante genera ciertas experiencias sedimentadas que generan un hábito de comportamiento. No obstante, aunque este hábito se relaciona con resultados exitosos, se basa en un proceso erróneo respecto a la práctica habilidosa de, en este caso, cocinar galletas. El “panadero” ignora que hay un genio benevolente que siempre lo acompaña, por tanto, su experiencia repetida le lleva a confiar en que su forma incorrecta de utilizar los ingredientes es la adecuada. Como resultado, su éxito condiciona experiencias o disposiciones que poco tienen que ver con adquirir una habilidad.

Aunque no podemos descartar la posibilidad de que un *genio benevolente* esté ayudando a algunas personas, quizás convenga considerar un ejemplo más cotidiano para analizar las consecuencias del modelo de DyD. Imaginemos a una persona que, tras aprender las reglas principales del *blackjack*, visita el casino una vez al año y siempre realiza la misma jugada. La jugadora goza de mucha suerte, por lo que cada año logra ganar grandes sumas de dinero de manera consistente. Este éxito constante refuerza su comportamiento y hace cada año más difícil que esté dispuesta a pensar e implementar nuevas estrategias de juego. A lo largo de los años, la jugadora no dedica tiempo a perfeccionar sus habilidades; simplemente repite la jugada que le ha sido recurrentemente exitosa en el pasado. Notemos que aquí no estamos frente a un comportamiento erróneo o confuso como en el caso del panadero. Más bien, nos encontramos con un comportamiento que simplemente no refleja una habilidad en términos ryleanos. Si bien nuestra jugadora conoce las reglas básicas que guían el juego del *blackjack*, su éxito parece responder más a una suerte inherente a los juegos de azar que a una habilidad genuina en el juego. Sin embargo, a pesar de esto, las experiencias exitosas se sedimentan y la jugadora, cada año, al ingresar al casino, repite su comportamiento, actuando de manera similar a como lo hizo en ocasiones anteriores. ¿Podemos considerar que sus experiencias sedimentadas reflejan una

verdadera habilidad en el juego?

A pesar de las diferencias entre ambos casos, los ejemplos pretenden ilustrar el mismo punto: aunque las experiencias sedimentadas pueden llevar a comportamientos que resultan exitosos, no evidencian necesariamente la adquisición y el entrenamiento de una habilidad o un saber-cómo. Esto ocurre o bien porque el comportamiento que conduce al éxito es erróneo —como en el caso del panadero—, o bien porque el comportamiento es básico y/o fortuito —como en el caso de la jugadora de blackjack—. Consideramos que este problema surge porque el modelo postula las experiencias sedimentadas como entidades que pretenden explicar la adquisición de habilidades fundamentándose en el carácter *exitoso* de las mismas, lo cual asume un aspecto normativo, pero no lo explica en absoluto: ¿Por qué algunas experiencias resultan exitosas y otras no? ¿De qué depende su corrección? ¿Acaso todas las experiencias tienen el mismo grado de éxito?

Podríamos considerar varios factores que pueden contribuir a explicar el éxito de una experiencia, como la fluidez y continuidad en la ejecución de la acción, la ausencia de problemas durante el proceso, o bien la evaluación positiva por parte de la comunidad. Sin embargo, para comprender por qué estos factores permiten el éxito todavía necesitamos proporcionar una explicación. Notemos que este punto es crucial, ya que es dicho carácter exitoso lo que le confiere un valor normativo al saber: el éxito distingue aquellos comportamientos que pueden ser caracterizados como saber-cómo de los que no. Dado esto, al explicar la adquisición y el entrenamiento de habilidades, es razonable esperar que podamos comprender cómo un agente aprende a ajustarse a esos valores de éxito. Resultaría extraño concebir que entrenarse en una habilidad implique responder de manera indiferente o incluso contraria al modo exitoso de ejecutarla, sea cual sea ese modo.

Para resolver este desafío, a continuación, presentaremos algunos aportes de Wittgenstein sobre el proceso de adquisición del lenguaje y argumentaremos que estos ofrecen un marco teórico pragmatista prometedor para comprender la naturaleza del entrenamiento del saber-cómo, así como su relación con los aspectos normativos que caracterizan su éxito.

4. Un modelo wittgensteiniano como alternativa

El análisis de Wittgenstein respecto al entrenamiento y la normatividad de las prácticas se interpreta a menudo como una postura anti-intelectualista enfocada en el debate sobre el

seguimiento de reglas. Aquí retomaremos ese espíritu, pero no abordaremos específicamente la discusión semántica sobre el seguimiento de reglas; más bien nos concentraremos en su enfoque pragmático para comprender la adquisición y el entrenamiento de una habilidad. Si bien su análisis está dirigido particularmente a la adquisición del lenguaje, no debería resultar arriesgado afirmar que adquirir un lenguaje es, de alguna manera, adquirir un saber-cómo. Por lo tanto, nos tomaremos ciertas libertades para extrapolar algunos de sus razonamientos sobre el lenguaje a los casos de saber-cómo en general.

Cabe recordar que Wittgenstein es un autor complejo, y presentar un análisis exhaustivo de sus ideas sería una tarea ardua. Por ello, nos limitamos a analizar su modelo de adquisición y entrenamiento para resaltar dos aspectos importantes de la naturaleza del saber-cómo. El primero de ellos se centra en defender que dicho modelo proporciona un contexto normativo al saber-cómo que nos permite explicar por qué el saber-cómo debe ser comprendido como una práctica antes que como comportamientos atómicos o aislados. Defenderemos que la idea misma de entrenamiento implica repetición y constancia en un tipo específico de comportamiento lo cual le da cierto carácter general: no se puede concebir el entrenamiento de un comportamiento que ocurra solo una vez. El segundo aspecto consiste en defender que dicho modelo permite justificar por qué el comportamiento de un agente experto no es espontáneo o fortuito: si nos entrenamos para realizar una tarea de una manera específica, al llevar a cabo esa tarea lo haremos siguiendo el método con el que fuimos entrenados, y no de manera espontánea o aleatoria. La tesis que defenderemos será, entonces, que cuando un agente posee un saber-cómo, su comportamiento se ajusta a criterios normativos que son el resultado de un proceso de entrenamiento.

Wittgenstein ha profundizado y modificado sus concepciones filosóficas a lo largo de todas sus obras, lo que hace que rastrear ciertos conceptos en sus escritos sea una tarea compleja y desafiante. El concepto de entrenamiento (*Abrichtung*) es un claro ejemplo de esto. Siguiendo a Winch (2018), podemos observar que, en las *Investigaciones Filosóficas* (IF), Wittgenstein se preocupa principalmente por explicar cómo los agentes prelingüísticos pueden adquirir el lenguaje. Por ello, se enfoca en analizar el aprendizaje y el entrenamiento del lenguaje, centrándose en las *actividades* en las que participan tanto niños como adultos. Aquí el seguimiento de reglas es entendido en función de la práctica normativa misma, y no apelando a instancias de acuerdos previos que regulan el comportamiento. Luego, en la última etapa de su pensamiento, particularmente en *Sobre la certeza* (SC), Wittgenstein se preocupa principalmente

por los diversos procesos a través de los cuales se inculcan certezas y verdades indudables. Su interés se dirige aquí a analizar cómo adquirimos conocimiento de hechos generales sobre la naturaleza, los cuales parecen sustentar las condiciones previas y básicas para participar en una forma de vida humana. Para estos casos, la noción de lo que implica el entrenamiento varía en algunos aspectos cruciales.

Podríamos aventurarnos en alguna concepción sobre el entrenamiento que pueda capturar las preocupaciones de ambas etapas. Por ejemplo, podríamos afirmar que Wittgenstein defiende un enfoque pragmatista del aprendizaje, argumentando que los niños no aprenden proposiciones o estados de cosas específicos —como que la pelota está en el suelo o que la cancha tiene cierta longitud—, sino que aprenden a actuar —a patear la pelota o a correr por la cancha—. Sin embargo, considera que este aprendizaje práctico es posible gracias a un trasfondo de certeza sobre estados generales y básicos, como la permanencia de los objetos, la estabilidad y la regularidad de los fenómenos. Lo cierto es que para nuestro propósito aquí no necesitamos comprometernos con tal lectura necesariamente. A pesar de la evolución en su concepción sobre lo que debe adquirirse primero para aprender el lenguaje —y, posiblemente, cualquier tipo de saber-cómo—, nuestro interés aquí es analizar en qué consiste el proceso de aprendizaje y entrenamiento en sí mismo.

Wittgenstein se refiere al entrenamiento inculcado como "Abrichtung", término que se traduce comúnmente como *doma* o *adiestramiento*. Esta elección inevitablemente evoca una analogía con el mundo animal. Se puede pensar que Wittgenstein eligió utilizar un término con tales connotaciones para subrayar su rechazo al internalismo. Al emplear un término asociado con el entrenamiento animal, Wittgenstein crea una metáfora que aleja aquellas explicaciones intelectualistas que recurren a procesos reflexivos internos para explicar el aprendizaje. Sin embargo, es discutible cuál es el alcance de la analogía. Algunos autores sostienen que Wittgenstein utiliza la palabra para enfatizar que el entrenamiento es un proceso basado en el condicionamiento y la formación de hábitos, similar a la doma o adiestramiento de animales (Friesen, 2017). Este punto de vista puede ser cuestionado desde dos perspectivas: primero, nos podemos preguntar si Wittgenstein realmente pretende reducir el entrenamiento a la formación de hábitos; en segundo lugar, si el adiestramiento animal se limita exclusivamente a la creación de hábitos a través del condicionamiento. Aunque no abordaremos esta última cuestión aquí, seguiremos los aportes de Winch (2018), quien critica las interpretaciones reduccionistas del entrenamiento y resalta la diversidad de intuiciones que subyacen al uso del término

"Abrichtung" en la obra de Wittgenstein.

Aunque no podemos agotar la riqueza teórica del término utilizado por Wittgenstein, podemos considerar algunas de sus características que son especialmente relevantes para comprender el saber-cómo. En primer lugar, Wittgenstein argumenta que no existe una explicación general sobre cómo enseñar a captar reglas. De hecho, sugiere que cada caso particular requiere reglas específicas. Por lo tanto, enseñar a seguir reglas no consiste en proporcionar una descripción general que permita comprender el seguimiento de reglas en todos los casos, sino en entrenar a alguien para que las aplique en cada situación específica.⁷ Esta idea nos remite directamente a los escritos de Ryle, quien sostenía que no existen métodos generales o universales para enseñar o entrenar un saber-cómo (2.). Para cada caso, hay procesos de entrenamiento particulares que varían entre sí.

La tesis fundamental en la propuesta de Wittgenstein, que se desprende de lo expuesto, es que enseñar a seguir una regla —al igual que aprender a seguir una regla— y entrenar —es decir, aplicar la regla— están intrínsecamente relacionados (Winch, 2018). Esto subraya el carácter anti-intelectualista y pragmatista propio de su enfoque sobre el seguimiento de reglas. No se trata de reflexionar sobre reglas explícitas y luego actuar en consecuencia. Más bien, el proceso es casi inverso: primero actuamos, y solo en algunos casos estas reglas que guían nuestra acción se cristalizan en enunciados explícitos. Nuevamente, el espíritu es compartido con Ryle quien afirmaba que las reglas, al igual que los pájaros, deben vivir antes de ser disecadas (1949/2009c).

Ahora bien, si el entrenamiento de un saber-cómo no implica una comprensión intelectual de las reglas, debemos explicar entonces cómo es que confiere un carácter normativo al saber. Este aspecto ha sido ampliamente debatido en la literatura sobre Wittgenstein. ¿Cómo debemos entender el seguimiento de reglas? ¿Es simplemente una cuestión de habituación? ¿Posee una base no normativa? ¿Es a-racional? Las interpretaciones que destacan el fuerte carácter anti-intelectualista y anti-racionalista de Wittgenstein y que sugieren, como parece indicar el término original alemán, que el entrenamiento debe entenderse como un proceso similar al adiestramiento de animales, sostienen que el aprendizaje del lenguaje por parte de un niño prelingüístico implica imitar y reproducir hábitos que se consolidan con el tiempo hasta adquirir la habilidad (McGinn, 1984). Esta posición podría llevar a la conclusión de que el proceso es no

⁷ Wittgenstein es explícito en este punto en las *Observaciones sobre la filosofía de la psicología, Volumen 2* (OFP), donde destaca la distinción entre ser entrenado para observar algo y formarse una imagen de algo, sugiriendo que la enseñanza debe adaptarse a cada caso particular.

normativo o, al menos, que su base es no normativa, dado que es no lingüística, no reflexiva y a-racional (cf. modelo de DyD).

Sin embargo, esta interpretación no parece iluminar correctamente la comprensión de Wittgenstein. El carácter anti-intelectualista de Wittgenstein es tan firme como su postura anti-reduccionista sobre la normatividad, una perspectiva que se refleja especialmente en sus obras *Investigaciones Filosóficas* (IF, 1953) y *Observaciones sobre los Fundamentos de la Matemática* (OFM, 1956/1983). Allí, Wittgenstein critica la intuición de que el seguimiento de reglas presupone un *acuerdo* previo entre los miembros de una comunidad que les permitiría, por ejemplo, establecer qué reglas considerar antes que otras, o bien de qué modo seguirlas. En contraposición, Wittgenstein argumenta que considerar dicho *acuerdo* como la base fundacional del seguimiento de reglas es un error de circularidad. Sostiene que no existe una base ulterior que explique el seguimiento de reglas. Su respuesta es clara: el acuerdo ya constituye un seguimiento de reglas; no hay nada que lo preceda. Es más, insiste con que el acuerdo es una forma de vida que no se agota en definiciones o juicios, sino que implica un consenso en la acción. Por tanto, no puede antecederla (cf. Glock, 1996; LFM, 183).

Notemos que esta crítica sugiere que cualquier estrategia que fundamente la normatividad en instancias previas al seguimiento de reglas, y por ello pre-normativas, caerá en el mismo error de circularidad: tales instancias, al fundamentar eventos normativos, son en sí mismas normativas. Teniendo en cuenta esta tesis, podemos revisar las experiencias sedimentadas analizadas en la sección previa (3.) y preguntarnos: ¿el modelo de DyD no está, de alguna manera más sofisticada, cometiendo el error que Wittgenstein critica? ¿Acaso estas experiencias sedimentadas no desempeñan un papel teórico similar al del *acuerdo* que el autor cuestiona?

Este punto resulta especialmente conflictivo a la hora de analizar la adquisición y el entrenamiento de un saber-cómo. Como ya señalamos, el saber-cómo es un fenómeno que involucra un carácter normativo, y su proceso de adquisición y entrenamiento ilumina tal naturaleza. El problema con la postura de DyD es que presentan un modelo que intenta explicar la adquisición del saber-cómo a través de un entrenamiento basado en experiencias sedimentadas que, aunque se presentan como pre-normativas y habituales, implican un carácter normativo fundamental: las experiencias que sedimentan una habilidad son aquellas *exitosas*. Entonces, tales experiencias son, en sí mismas, normativas; no son previas ni posteriores al proceso. Pero, como ya mencionamos, si esto es así, el modelo aún no ha explicado, sino que solo ha supuesto, cómo la adquisición y el entrenamiento del saber-cómo se relacionan con este

aspecto normativo característico del éxito de las experiencias.

Para evitar caer en este problema, debemos explicar el entrenamiento del saber-cómo y su relación con el éxito sin recurrir a entidades básicas y previas que lo presuponen. Wittgenstein, en efecto, parece rechazar tales entidades, incluso cuando el término que utiliza para referirse al entrenamiento a menudo se interpreta como alusivo a instancias básicas como hábitos o disposiciones. En particular, su énfasis en un anti-reduccionismo en relación con el seguimiento de reglas revela una resistencia a postular una base no normativa que preceda al fenómeno normativo de seguir una regla. Por ello, aunque describamos el entrenamiento como un proceso que produce hábitos de comportamiento, estos hábitos deben poseer un carácter que trascienda el mero condicionamiento que parecen ilustrar conceptos como *doma* o *adiestramiento*.

Notemos que la famosa crítica de Wittgenstein al lenguaje privado en las *Investigaciones Filosóficas* también parece ir en esta dirección. El autor sostiene que el aprendizaje del lenguaje no puede ocurrir meramente por ostensión, suponiendo que los niños prelingüísticos poseen un lenguaje privado que les permite ir traduciendo los conceptos del lenguaje compartido hasta dominarlos por completo. La estructura de su argumento sigue una dirección similar a la que acabamos de apuntar: no debemos postular un lenguaje privado interno e innato como la base sobre la cual se fundamenta la adquisición del lenguaje público ordinario. No existe una base previa al entrenamiento del lenguaje o a la práctica del lenguaje que fundamente su adquisición. En otras palabras, aquel lenguaje que permite comprender la ostensión ya supone el seguimiento de reglas. Por lo tanto, aún no hemos explicado nada sobre su aprendizaje y entrenamiento. De hecho, este parece ser el punto que Wittgenstein sostiene cuando reconoce que la ostensión puede comprenderse, pero sólo en la medida en que los niños prelingüísticos ya participan en una práctica lingüística. De lo contrario, ¿cómo podrían entender que al señalar un objeto y decir "rojo" nos referimos al color y no a su forma, tamaño o función, entre infinitas posibilidades?

Ante esto, es válido preguntarnos: ¿cómo logran los niños prelingüísticos insertarse en la práctica del lenguaje cuando precisamente no cuentan con un lenguaje disponible? Lo que el niño aprende al adquirir el lenguaje son las reglas de un juego, específicamente, las del juego del lenguaje. Así, comprende que decir "rojo" es una forma correcta de participar en este juego, mientras que usar "azul" al referirse a algo rojo no lo es. Pero no solo aprende a utilizar algunos términos de manera aislada—como "rojo", "azul" y "verde"—sino que también asimila las preocupaciones lingüísticas de su comunidad. Rietveld y Kiverstein (2014) ejemplifican esto diciendo que el niño aprende a *preocuparse por lo correcto*. Esto no solo implica aprender a usar

ciertos conceptos de manera adecuada, sino también adquirir las preocupaciones de la comunidad: el niño aprende qué aspectos son importantes que sean correctos, cuándo y cómo deben serlo, entre otros. Por ejemplo, aprende que es más relevante distinguir y nombrar colores correctamente que identificar las sustancias últimas de las cuáles se compone la materia de los objetos.⁸

Este proceso implica una relación dinámica entre aprendices y maestros que demanda un ajuste constante. Tal ajuste, por supuesto, se encuentra guiado por los expertos, que son quienes ya tienen incorporadas las reglas y actúan en consecuencia. Por tanto, pueden reconocer los errores y guiar a los novatos en el entrenamiento. Sin embargo, Wittgenstein también reconoce un papel activo del aprendiz, en este caso el niño. Utiliza ejemplos que demuestran que el niño tiene un papel protagónico al *preguntar* e *indagar*. Pero también, señala que, dado que el aprendizaje y el entrenamiento constituyen una práctica social, y no una serie de pasos lógicos preestablecidos, el aprendiz puede en cualquier momento frenar el proceso de entrenamiento, retirarse o no adoptar la actitud necesaria para aprender, entre otras opciones (cf. Stein, 1997).

Este aspecto dinámico del aprendizaje y el entrenamiento es particularmente interesante porque resalta su naturaleza social. En el caso específico de Wittgenstein, el resultado es que el niño prelingüístico adquiere el lenguaje, desarrollando así la habilidad necesaria para integrarse como un miembro competente de la comunidad lingüística. Pero, en términos más generales, podemos decir que este proceso da lugar a un agente que ha adquirido un saber-cómo. El ejercicio de ese saber-cómo —ya sea el lenguaje o cualquier otra habilidad— depende de un acuerdo compartido entre los participantes de la misma práctica (Stein, 1997, p. 211; Wittgenstein, IF, 241; OFM, 40). Así como un niño adquiere la habilidad del lenguaje al participar en una práctica validada por los miembros de la comunidad lingüística, un pianista es considerado habilidoso cuando los expertos en música reconocen que su ejecución se ajusta correctamente a las normas de la ejecución musical en piano. De manera similar, un filósofo demuestra su capacidad para escribir artículos académicos en la medida en que los miembros de la comunidad académica evalúan y validan su trabajo como correcto.⁹

⁸ Por supuesto, en contextos más específicos, los elementos fundamentales de la materia serán de gran importancia. Sin embargo, en tales casos, se estará hablando de una práctica específica a la cual le corresponde un juego del lenguaje particular, por ejemplo, el de la química, o bien la física.

⁹ Por supuesto, esto requiere algunas consideraciones adicionales. No pretendemos afirmar que cada vez que una comunidad evalúa el comportamiento de un agente, lo hace de manera infalible. De hecho, no queremos sugerir que el rol de la comunidad es delimitar estrictamente qué cuenta como habilidoso y qué no. En primer lugar, debemos reconocer que no existe algo como la "voz de la comunidad"; hay diversas comunidades que evalúan y valoran de

Creemos que esta dimensión social, fundamentada en la práctica del entrenamiento, debe ser especialmente considerada al analizar el aspecto normativo del saber-cómo. Por un lado, hemos observado que el experto actúa de la manera que lo hace porque ha sido entrenado para ello. A través del entrenamiento, aprende cuáles son las preocupaciones de su comunidad y ajusta su comportamiento en consecuencia. Pero, cuando decimos que mediante el entrenamiento en una práctica se aprende no sólo el uso de ciertos términos, sino también, y quizás fundamentalmente, cuáles son las preocupaciones de una comunidad, también estamos implicando que aprendemos a actuar no sólo correctamente sino como lo hace la comunidad: no sólo aprendemos a usar correctamente el término "rojo", sino que aprendemos a usarlo tal y como lo hacen los otros expertos. Este aspecto revela que el ajuste del comportamiento gracias al entrenamiento no es sólo a nivel individual. El aspecto normativo también implica que el agente actúa no sólo de acuerdo con su entrenamiento, sino también en alineación con las prácticas de otros miembros de su comunidad que han recibido una formación similar. En otras palabras, el agente sigue ciertos criterios normativos porque ha sido entrenado en una práctica compartida en la que muchos otros también han participado.

Este punto nos ayuda a justificar por qué el comportamiento del experto no es fortuito. Cuando afirmamos que alguien posee un saber-cómo, estamos diciendo que ha sido entrenado para responder a ciertas preocupaciones y adoptar actitudes específicas. Por lo tanto, su comportamiento no es aleatorio, sino que resulta directamente del entrenamiento recibido. Esto refuerza el carácter epistémico del saber-cómo y le proporciona el contexto normativo que todo conocimiento requiere. Veamos también que este punto nos permite justificar por qué el comportamiento de un experto no puede ser analizado en términos de acciones atómicas o individuales. La noción de práctica implica una generalidad que evita considerar las acciones como unidades independientes. Wittgenstein subrayaba que no se puede pensar que alguien sigue una regla solo en una ocasión; para describir el fenómeno del lenguaje, es necesario considerar una práctica continua, no algo que ocurre una sola vez (OFM, 33, 34). De manera

manera diferente, por lo que sería muy difícil pensar en un dictamen último y certero de la comunidad. En segundo lugar, el rol de la comunidad que queremos destacar no depende de un acuerdo discursivo, de un acuerdo sobre los juicios correctos o no, sino un acuerdo en la práctica, que involucra la dimensión normativamente social. Evaluamos un saber-cómo como correcto o incorrecto en función de cómo hemos aprendido, entrenado y participado en la práctica social relacionada. Lo que cuenta entonces como una aplicación correcta de ciertas reglas está determinado por las reglas mismas y no por lo que las personas acuerdan en sentido discursivo sobre ellas. Tales reglas encarnan nuestros estándares de corrección mediante los cuales evaluamos si un comportamiento responde a la práctica, o no lo hace.

similar, afirmamos que una acción en una ocasión particular no puede revelar el saber-cómo de un agente. En lugar de ser instancias atómicas, las acciones adquieren sentido en la medida en que forman parte de una práctica en la que el agente ha sido entrenado.

Nuestro análisis del entrenamiento del saber-cómo busca destacar, entonces, que el proceso de entrenamiento no sólo es una manera de *adquirir* conocimiento, sino que también ilustra su carácter epistémico. La tesis que sostenemos es contundente: sin tal proceso de entrenamiento, no existiría algo así como un saber-cómo. El proceso de adquisición y entrenamiento permite que un agente actúe de manera habilidosa, transformando su comportamiento en un acto epistémico —no fortuito ni azaroso— y situándolo dentro de un contexto de práctica que permite su evaluación. Así, el comportamiento no se manifiesta como un acto aislado, sino como parte integral de una práctica.

A continuación, concluiremos el análisis señalando el vínculo entre el modelo de entrenamiento del saber-cómo aquí presentado y su evaluación normativa en términos de un saber exitoso.

5. La evaluación del saber-cómo: umbral de éxito y gradualidad

En la sección 3, analizamos el modelo de DyD y argumentamos que la noción de éxito que caracteriza las experiencias sedimentadas suponía su normatividad en lugar de explicarla. Ante ello, en la presente sección, nos serviremos del modelo wittgensteiniano presentado para elaborar una explicación del éxito característico del saber-cómo que se ajuste al mismo y pueda superar las críticas planteadas.

En primer lugar, debemos reconocer que, en la medida en que el saber-cómo es un fenómeno epistémico, involucra un valor de éxito que permite distinguir entre aquello que es evaluado positivamente y, por tanto, caracterizado como conocimiento, y aquello que no.¹⁰ Sin embargo, los criterios para evaluar el éxito asociado con el saber-cómo tienen su particularidad. Ryle ya había señalado este aspecto cuando presentó su argumento sobre la gradualidad del saber-cómo (1949/2009c). El autor nos decía que, mientras que el saber-que se evalúa en función de los valores bivalentes de verdad y falsedad —decimos que una proposición es verdadera o falsa—;

¹⁰ No entraremos en los detalles sobre cuál adjetivación es la más adecuada para representar la valoración epistémica del saber-cómo. Utilizaremos el término "exitoso" para referirnos indistintamente a un saber-cómo que es *correcto*, *adecuado*, *verdadero*, *cierto*, entre otras.

el saber-cómo se evalúa mediante una gradualidad de valores que varían tanto cuantitativa como cualitativamente. Podemos afirmar que alguien realiza una actividad de manera correcta, adecuadamente, exitosamente, mejor que otra persona; o, por el contrario, que lo hace de forma regular, de manera incorrecta, o torpe, aunque no necesariamente errónea, entre otras. La diferencia, entonces, es que, para evaluar el saber-cómo como exitoso, es necesario considerar un amplio espectro de grados de corrección e incorrección que varían entre sí. Sin embargo, a pesar de esta variabilidad, existe un mínimo necesario para aplicar correctamente la gradualidad en el saber-cómo. A este punto lo denominaremos el *umbral de éxito* del saber-cómo.

Para analizar este umbral de éxito y la valoración gradual que permite, es necesario preguntarnos a qué responde dicho éxito. Por un lado, hemos aceptado el espíritu anti-intelectualista de Ryle a la hora de distinguir entre saber-que y saber-cómo. Por lo tanto, acordamos que es necesario sustituir los valores tradicionales de verdad y falsedad propios del saber-que para comprender el umbral de éxito. Asimismo, hemos observado que el modelo de DyD, lejos de ofrecer una explicación de esta caracterización exitosa, la da por supuesta. Por tanto, la pregunta sigue vigente: ¿de dónde provienen o cómo se fundamentan los criterios que utilizamos para evaluar el saber-cómo?

Para abordar esta cuestión, proponemos entender el umbral de éxito y su gradualidad en el marco del modelo wittgensteiniano que hemos presentado. Queremos defender que el saber-cómo se evalúa como exitoso en la medida en que se ajusta a una práctica social en la que dicho saber está inscrito. Así, consideramos exitosos aquellos comportamientos que se adecúan a la práctica, y no exitosos aquellos que no se corresponden con ella. Es importante destacar que esta tesis es pragmatista, no discursiva. No sostenemos que la práctica social determine discursivamente lo que es correcto o incorrecto —una tarea que, además de ser impracticable para la comunidad, iría en contra del espíritu ryleano que privilegia la acción sobre la reflexión—. En cambio, afirmamos que la práctica involucra modos de actuar y el ejercicio de ciertas habilidades, en función de los cuales se evalúa lo que es correcto y lo que no.

En la sección anterior vimos que el modelo de entrenamiento de una habilidad en la perspectiva wittgensteiniana resalta este aspecto. Wittgenstein sostiene que el entrenamiento proporciona un estándar para el uso correcto de un término; del mismo modo, nosotros decimos que el entrenamiento proporciona un estándar para el ejercicio correcto de un saber-cómo. Es justamente este punto el que denota la dimensión normativa del entrenamiento. Ahora analicemos en qué medida nuestra noción de umbral de éxito puede ajustarse a dicho estándar.

En primer lugar, recordemos que el modelo wittgensteiniano comprende las acciones no como unidades atómicas, sino siempre en el contexto de una práctica más amplia dentro de la cual se evalúan. De este modo, dijimos que, así como no se puede seguir una regla solo en una ocasión, no se puede ejercer un saber-cómo solo una vez. En otras palabras, no hay ninguna acción que, de manera individual y sin contexto, pueda ser evaluada como un caso exitoso de saber-cómo. De tal modo, la idea de umbral de éxito es una valoración que se aplica a una práctica y no a un comportamiento individual. Por lo tanto, el éxito que un agente pueda alcanzar al realizar una tarea específica en una ocasión determinada no garantiza automáticamente que posea el saber-cómo para llevar a cabo esa tarea de manera consistente. De manera similar, un error cometido en un momento específico no necesariamente indica que el individuo carezca de la habilidad o del conocimiento necesario para realizar dicha acción correctamente.¹¹

El énfasis en este punto es recurrente en la obra de Wittgenstein. Por ejemplo, en OFM presenta un experimento mental en el que sugiere imaginar que un dios crea instantáneamente un país que es una réplica exacta de una parte de Inglaterra, pero que solo existe durante dos minutos. En ambos países, Inglaterra e *Inglaterra'*, encontramos personas llevando a cabo sus actividades diarias rutinarias. En Inglaterra, encontramos a un individuo que está realizando un cálculo matemático. Si luego en *Inglaterra'* observamos la copia de dicho individuo, ¿sería correcto afirmar que en *Inglaterra'* el *individuo'* también está realizando un cálculo? ¿No podríamos imaginar, por ejemplo, un pasado y un futuro que anteceden y siguen a esos dos minutos en *Inglaterra'* que nos llevarían a considerar la actividad del *individuo'* como algo completamente diferente? (VI, 34).

El propósito de este experimento mental es ilustrar que observar solo una parte del comportamiento de un individuo no nos permite comprenderlo completamente. En términos de nuestro análisis, no hay nada en una acción particular y aislada que nos permita evaluarla como un caso exitoso de un saber-cómo. Podría suceder que la acción no se ajuste al tipo de habilidad que estamos evaluando—por ejemplo, el *individuo'* podría no estar siguiendo las reglas para realizar un *cálculo matemático*, sino que podría estar llevando a cabo una actividad completamente diferente bajo otras reglas. O bien, la acción podría ser el resultado del azar, la

¹¹ Algunos autores sostienen este punto y argumentan que hay una distinción entre el comportamiento habilidoso y el éxito en la acción: una acción puede evidenciar habilidad sin que su éxito lo haga (Cath, 2020, p. 147). Notemos también que nuestra crítica del *genio benevolente* al modelo DyD también se fundamenta en esta premisa. El éxito de un comportamiento, por sí sólo, no es suficiente para evaluar un saber-cómo exitoso.

casualidad o la contingencia, y no reflejar así un saber-cómo genuino.

Esta idea del saber-cómo como práctica y no como comportamiento individual ilumina a su vez que la noción de éxito involucrada no es infalible: que alguien sepa cómo hacer determinada actividad, no implica necesariamente que todas las veces que la ejecute sean exitosas. Nuevamente, no evaluamos una ejecución suelta o individual, sino una práctica. Esta perspectiva sigue una intuición de Ryle: desarrollar una habilidad "implica un éxito predominante, pero no sin excepciones" (Ryle, 1962/2009e, p. 439). Por tanto, el saber-cómo no supone una capacidad infalible para hacer correctamente las cosas. Con esto en mente, es razonable esperar que quien supera el umbral de éxito sea capaz de ejecutar comportamientos exitosos de manera consistente, en lugar de cometer errores de manera recurrente. Sin embargo, esto no significa que, una vez adquirida la habilidad, nuestro comportamiento se vuelva infalible.

Entonces, cuando evaluamos un saber-cómo como exitoso evaluamos la conformidad de un comportamiento con una práctica normativa en la que el agente está inscrito y ha sido entrenado. Dicha conformidad depende justamente de responder satisfactoriamente a los estándares de la práctica. Dicho este punto, podemos notar que, para la gran mayoría de las actividades, hay múltiples formas en las cuales una acción puede adecuarse a la práctica. De ahí la gradualidad, cuantitativa y cualitativa del saber-cómo que Ryle defendía. Lo importante, para mantener el *umbral de éxito* y preservar el estatus epistémico del fenómeno es que esta diversidad de formas en las que una acción se corresponde con la práctica siempre cuente como, justamente, formas exitosas o adecuadas de corresponderse con la práctica. Luego, el hecho de que el umbral implique sólo dos valores —verdad y falsedad en el caso del saber-que— o, quizás, infinitos valores —como podría suceder con el saber-cómo—, no afecta al carácter exitoso del saber.

Por lo tanto, en lugar de enfocarnos en la cantidad o tipo de valoraciones exitosas que podemos hacer, debemos considerar cómo se establecen los límites que definen el umbral de éxito, es decir, cómo determinamos esa gradualidad. El punto es que, aun cuando el umbral permite reconocer múltiples opciones como correctas, lo que implica una variedad de comportamientos que, a pesar de sus diferencias, se consideran modos adecuados de ejercer un saber-cómo, también establece límites, indicando que ciertos comportamientos quedan excluidos.¹² Y son estos límites entre lo correcto y lo incorrecto los que determinan el umbral

¹² Hay dos sentidos en los que podemos afirmar que un comportamiento queda excluido del saber-cómo. El primero se refiere a comportamientos que resultan irrelevantes para la actividad en cuestión. Por ejemplo, si una nadadora experta entrena todos los días escuchando jazz, folklore, o simplemente en silencio, esa elección de música es, en principio, irrelevante para la habilidad de nadar —aun cuando, desde una perspectiva subjetiva, ella pueda considerar

del éxito y confieren al saber-cómo su carácter normativo y, por ende, su condición epistémica.

La práctica que regula los estándares normativos a los cuáles se ajusta el umbral del éxito, no sólo incluye los modos correctos o exitosos de actuar en los que el individuo ha sido entrenado, sino también a los otros agentes que forman parte de dicha comunidad y actúan de manera similar al experto, como así también a las preocupaciones, intereses, objetivos, entre otros, de la comunidad. A su vez, depende también del mundo, el cual impone y genera ciertas condiciones que posibilitan y permiten el éxito de una acción.

Aunque no profundizaremos en este aspecto debido a que no se relaciona directamente con el vínculo entre el entrenamiento y la evaluación del saber-cómo, podemos concluir nuestro análisis mencionando el concepto wittgensteiniano de "marco" (*framework*) (cf. Glock, 1996). Este concepto puede interpretarse como una referencia a la naturaleza o al mundo. Wittgenstein sostiene que, aunque el marco no determina las reglas específicas del juego del lenguaje, ya que trasciende la práctica, sí condiciona qué juegos de lenguaje son posibles, imponiendo restricciones sobre lo que se puede y no se puede hacer. De manera similar, aunque el marco no define las reglas que estructuran la práctica de un saber-cómo, sí establece qué saber-cómo se puede ejercer y cuál no. Así, aunque el marco no nos permite volar por nosotros mismos, sí nos posibilita aprender a pilotar naves. Luego, es la práctica la que nos muestra cómo lograrlo.

6. Conclusión

Comenzamos este artículo presentando la caracterización que Ryle ofrece sobre la relación entre el saber-cómo y su proceso de adquisición y entrenamiento práctico. Luego, evaluamos el modelo de adquisición de habilidades propuesto por Dreyfus y Dreyfus (1986). Destacamos el valor de recuperar el espíritu anti-intelectualista de Ryle; sin embargo, criticamos que la noción de experiencias sedimentadas exitosas presupone, pero no explica, la conexión entre el entrenamiento de una habilidad y la normatividad inherente a su carácter exitoso. Para resolver

que tiene algún valor para su rendimiento—. Este sentido no es considerado aquí. El segundo sentido, refiere a aquellos comportamientos que podemos identificar como *intentos* de ejercer un saber-cómo, aunque no consideremos que sean lo suficientemente correctos como para situarlos por encima de nuestro umbral de éxito. Por ejemplo, si observamos a una niña en su primera clase de natación, reconoceremos que sus patadas y manotazos al agua son *intentos* de nadar —y no de jugar al ajedrez, o pintar—. Incluso podríamos pensar que, con persistencia en su entrenamiento, podría llegar a ser una buena nadadora. Sin embargo, su comportamiento actual aún no es suficiente para alcanzar ese nivel de habilidad. Estos son los casos que aquí nos interesan, ya que destacan la diferencia entre los modos correctos e incorrectos de un saber-cómo e iluminan, así, su aspecto epistémico. Agradezco a José Giromini por señalar la importancia de marcar esta distinción.

este problema, presentamos algunas consideraciones wittgensteinianas para comprender, desde una perspectiva pragmatista, la adquisición y el entrenamiento del saber-cómo. Resaltamos que este marco nos permite analizar el saber-cómo en el contexto de una práctica, en lugar de verlo como comportamientos individuales. A su vez, destacamos que el entrenamiento del mismo implica el ajuste a ciertos estándares lo cual ilumina su aspecto normativo y excluye comportamientos fortuitos como una clase de saber. Por último, utilizamos este marco wittgensteiniano para comprender la relación entre el entrenamiento y el *umbral de éxito* al cual responde el saber-cómo. De este modo, concluimos que el saber-cómo es un fenómeno epistémico que requiere del entrenamiento no solo para mantenerse y mejorar, sino también para proporcionar un marco normativo que regula las prácticas y permite caracterizar el éxito gradual del saber-cómo.

7. Referencias

- Cath, Y. (2020). Know-how and Skill: The puzzles of priority and equivalence. En E. Fridland y C. Pavese (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Skill and Expertise*. Routledge.
- Dickie, I. (2012). Skill before knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(3), 737-745. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2012.00638.x>
- 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. <https://doi.org/10.1023/A:1021351606209>
- Dreyfus, H. y Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: The power of human intuition and expertise in the age of the computer*. Basil Blackwell.
- Francesconi, D. y Gallagher, S. (2019). Embodied cognition and sport pedagogy. En M. L. Cappuccio (Ed.), *Handbook of Embodied Cognition and Sport Psychology* (pp. 249-272). The MIT Press. <https://doi.org/10.7551/mitpress/10764.003.0017>
- Friesen, N. (2017). Training and Abridgment: Wittgenstein as a tragic philosopher of education. *Educational Philosophy and Theory*, 49(1), 68-77. <https://doi.org/10.1080/00131857.2016.1182415>
- Glock, H. J. (1996). *A Wittgenstein dictionary*. Blackwell Reference.
- Hutto, D. D. y Sánchez-García, R. (2015). Choking RECTified: Embodied expertise beyond Dreyfus. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 14(2), 309-331. <https://doi.org/10.1007/s11097-014-9380-0>
- Kremer, M. (2020). Gilbert Ryle on skill as knowledge-how*. En E. Fridland y C. Pavese (Eds.), *The Routledge Handbook of Philosophy of Skill and Expertise*. Routledge.
- Logan, G. D. (1985). Executive control of thought and action. *Acta Psychologica*, 60(2-3), 193-210. [https://doi.org/10.1016/0001-6918\(85\)90055-1](https://doi.org/10.1016/0001-6918(85)90055-1)
- Masters, R. y Maxwell, J. (2008). The theory of reinvestment. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 1(2), 160-183. <https://doi.org/10.1080/17509840802287218>

- Maxwell, J. P., Masters, R. S. W. y Eves, F. F. (2003). The role of working memory in motor learning and performance. *Consciousness and Cognition*, 12(3), 376-402. [https://doi.org/10.1016/S1053-8100\(03\)00005-9](https://doi.org/10.1016/S1053-8100(03)00005-9)
- McGinn, C. (1984). *Wittgenstein on Meaning*. Oxford: Blackwell.
- Porter, J., Wu, W., y Partridge, J. (2010). Focus of attention and verbal instructions: Strategies of elite track and field coaches and athletes. *Sport Science Review*, 19(3-4). <https://doi.org/10.2478/v10237-011-0018-7>
- Rietveld, E. y Kiverstein, J. (2014). A rich landscape of affordances. *Ecological Psychology*, 26(4), 325-352. <https://doi.org/10.1080/10407413.2014.958035>
- Ryle, G. (2009a). Philosophical arguments. En *Collected Essays 1929 - 1968: Collected Papers* (Vol. 2). Routledge. (trabajo original publicado en 1945)
- Ryle, G. (2009b). Knowing How and Knowing that. En *Collected Essays 1929 - 1968: Collected Papers* (Vol. 2). Routledge. (trabajo original publicado en 1946)
- Ryle, G. (2009c). *The concept of mind*. Routledge. (trabajo original publicado en 1949)
- Ryle, G. (2009d). On forgetting the difference between right and wrong. En *Collected Essays 1929 - 1968: Collected Papers* (Vol. 2). Routledge. (trabajo original publicado en 1958)
- Ryle, G. (2009e). Thinking thoughts and having concepts. En *Collected Essays 1929 - 1968: Collected Papers* (Vol. 2). Routledge. (trabajo original publicado en 1962)
- Ryle, G. (2009f). Teaching and training. En *Collected Essays 1929 - 1968: Collected Papers* (Vol. 2). Routledge. (trabajo original publicado en 1967)
- Sellars, W. (1954). Some reflections on language games. *Philosophy of Science*, 21(3), 204-228. <https://doi.org/10.1086/287344>
- Sellars, W. (1969). Language as thought and as communication. *Philosophy and Phenomenological Research*, 29(4), 506. <https://doi.org/10.2307/2105537>
- Stein, H. P. (1997). *The fiber and the fabric: An inquiry into Wittgenstein's views on rule-following and linguistic normativity*. Institute for Logic, Language and Computation.
- Winch, C. (2018). Wittgenstein on training: Comment on norm Friesen's 'training and abrichtung': Wittgenstein as a tragic philosopher of education? *Educational Philosophy and Theory*, 51(1), 63-69. <https://doi.org/10.1080/00131857.2018.1427578>
- Wittgenstein, L. (1953). *Philosophical Investigations*. (G. E. M. Anscombe, Trad.). Wiley-Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1983). *Remarks on the Foundations of Mathematics* (Revised edition; G. H. von Wright, R. Rhees, & G. E. M. Anscombe, Eds.; G. E. M. Anscombe, Trad.). MIT Press. (trabajo original publicado en 1956)
- Wittgenstein, L. (1969). *On certainty* (G. E. M. Anscombe & G. H. von Wright, Eds.; D. Paul & G. E. M. Anscombe, Trans.). Basil Blackwell.
- Wittgenstein, L. (1976). *Wittgenstein's lectures on the foundations of mathematics, Cambridge, 1939: From the notes of r. G. Bosanquet, Norman Malcolm, Rush Rhees, and Yorick Smythies*. Cornell University Press.
- Wittgenstein, L., (1997). *Observaciones sobre la filosofía de la psicología* (Vol. 2; G. E. M. Anscombe, Ed.; L. F. Segura, Trad.). Universidad Nacional Autónoma de México. (trabajo original publicado en 1948)