

**Daimon. Revista Internacional de Filosofía**, en prensa, aceptado para publicación tras revisión por pares doble ciego.  
ISSN: 1130-0507 (papel) y 1989-4651 (electrónico)  
<http://dx.doi.org/10.6018/daimon.402561>

Licencia [Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España](#) ([texto legal](#)). Se pueden copiar, usar, difundir, transmitir y exponer públicamente, siempre que: i) se cite la autoría y la fuente original de su publicación (revista, editorial y URL de la obra); ii) no se usen para fines comerciales; iii) se mencione la existencia y especificaciones de esta licencia de uso.



## Una concepción pragmatista sobre las reglas

### A pragmatist conception of rules

PEDRO ANTONIO GARCÍA JORGE<sup>1</sup>

*Una regla, en la medida en que nos interesa, no actúa a distancia.*

*El lenguaje no ha surgido de un razonamiento.*

Wittgenstein

#### RESUMEN

La defensa de la normatividad del significado ha derivado en el debate sobre la prioridad metafísica de las reglas o del significado (cfr. Glüer and Wikforss, 2018). Sin embargo, la defensa de la prioridad de las reglas no es más que una variante de intelectualismo y, por ende, está sujeta a las mismas críticas que éste, mientras que la defensa de la prioridad del significado deja sin respuesta a la pregunta metasemántica ¿cómo es que el lenguaje es

---

Recibido: 10/11/2019 Aceptado: 06/03/2021.

<sup>1</sup> Profesor del Programa Académico de Filosofía, Universidad Autónoma de Nayarit (UAN), estudiante del doctorado interuniversitario en Lógica y Filosofía de la Ciencia, Universidad de Salamanca (USAL). Correo electrónico: [pedroangar@usal.es](mailto:pedroangar@usal.es). Líneas actuales de investigación: Filosofía del lenguaje (expresivismo, inferencialismo, pragmatismo). Publicaciones recientes: Sambrotta, M., & García Jorge, P. A. (2018). Expressivism without Mentalism in Meta-Ontology. *International Journal of Philosophical Studies*, 26(5), 781–800. <https://doi.org/10.1080/09672559.2018.1542278>. Este trabajo fue posible gracias a la financiación para el proyecto: Expresivismos contemporáneos y la indispensabilidad del vocabulario normativo: alcance y límites de la hipótesis expresivista, Ministerio de Economía y Competitividad, Gobierno de España (FFI2016-80088-P). Agradezco a María José Frápolli, Neftalí Villanueva, Manuel de Pinedo, Mirco Sambrotta, a los revisores de *Daimon* y a los integrantes de los grupos de investigación: *Filosofía y Análisis* (UGR) y *Actio linguae* (UAN) sus comentarios y observaciones.

significativo? Una concepción pragmatista sobre las reglas permite superar el debate evitando el intelectualismo y proporcionando una respuesta a la pregunta metasemántica.

Palabras clave: *reglas, intelectualismo, tesis de la normatividad, significado, pragmatismo.*

## ABSTRACT

Defending the normativity of meaning has led to the debate about the metaphysical priority of either rules or meaning (cfr. Glüer & Wikforss, 2018). On the one hand, defending priority of rules is just a variant of intellectualism and, therefore, it is subject to the same criticisms. On the other hand, defending priority of meaning leaves the meta-semantic question: how is it that language is significant? unanswered. A pragmatist conception of rules makes it possible to overcome the debate by avoiding intellectualism and providing an answer to the meta-semantic question.

Keywords: *rules, intellectualism, normativity thesis, meaning, pragmatism.*

## Introducción

La publicación de *Wittgenstein on rules and private language* (Kripke, 1982) posicionó en la discusión filosófica sobre el lenguaje en el siglo XX la tesis de la normatividad del significado. De acuerdo con esta tesis, para explicar la significatividad del lenguaje natural es preciso incluir en dicha explicación el papel que las normas o las reglas<sup>2</sup> juegan al momento de usar *correctamente* una expresión lingüística.

Una forma común de enunciar dicha tesis es:

(TN): sin normas/reglas semánticas no habría significado

Mientras que las reglas en cuestión se suelen enunciar mediante prescripciones del tipo:

(N) Para cualquier hablante  $H$ , y cualquier tiempo  $t$ , si ‘verde’ significa *verde* para  $H$  en  $t$ , entonces  $H$  **debe** aplicar ‘verde’ a un objeto  $x$  sii  $x$  es verde en  $t$ .<sup>3</sup> (Wikforss, 2017, p. 58, énfasis agregado. Cfr. Hattiangadi, 2006, p. 225)

(TN) se puede entender como indicando que las normas son condición previa y necesaria para la determinación del significado (*meaning determining (MD) normativity*). No obstante, es posible pensar que la relación es a la inversa, es decir, que el significado es previo y que,

---

<sup>2</sup> Usaré ambos términos sin distinción.

<sup>3</sup> Traducción sugerida por uno de los revisores. El resto de las traducciones para los textos que solo existen en inglés son mías.

por ende, del hecho de que hay expresiones lingüísticas con significado, ciertas reglas entran en vigor para los hablantes al momento de que usan el lenguaje (*meaning engendered (ME) normativity*). Poder hacer ambas lecturas de (TN), como señalan Glüer & Wikforss (2018)<sup>4</sup>, es lo que ha dado lugar al debate mencionado. Sin embargo, una vez planteado en estos términos surgen los siguientes problemas:

a) El Problema de la Naturaleza de las Reglas

Si la versión correcta de (TN) es *MD normativity*, se proporciona respuesta a la pregunta metasemántica ¿cómo es que las expresiones lingüísticas adquieren significado? Sin embargo, las reglas se presentan como entidades previas al significado, con cierta autonomía y cuya naturaleza resulta cuestionable.

b) El Problema Metasemántico

Si la versión correcta de (TN) es *ME normativity*, la pregunta que queda sin responder es ¿cómo es que las expresiones lingüísticas adquieren el significado que tienen? Lo único que importa es que del hecho de que hay significado, ciertas reglas entran en vigor para los hablantes.

La caracterización anterior permite apreciar que no solo el debate acerca de la relación entre normatividad y significado, sino también los problemas derivados comparten un presupuesto común, a saber: que el significado y la normatividad, si bien están relacionados, se pueden entender de forma independiente. Tal presupuesto, sin embargo, resulta incompatible con (TN) en la forma en que fue desarrollada por Wittgenstein<sup>5</sup> a lo largo de su producción post-tractariana. Desde una perspectiva wittgensteniana lo que (TN) destaca es que ni el significado existe con independencia de la normatividad, ni la normatividad con independencia del significado (*SC* §62), sino que ambos son dos caras de la misma moneda y son, por tanto, inseparables. Brandom (1994), defiende (TN) en este tenor retomando la concepción que Wittgenstein mantuvo sobre las reglas y caracterizándola como una

---

<sup>4</sup> Glüer & Wikforss elaboran su explicación para el caso del significado lingüístico y del contenido mental. Me enfocaré solamente en el primer caso.

<sup>5</sup> Atribuir a Wittgenstein la defensa de cualquier tesis en filosofía puede inquietar a algunos wittgenstenianos ortodoxos. Sin embargo, permítaseme la licencia para destacar mi compromiso con la lectura que Kripke, así como Brandom, hacen de Wittgenstein, sin que esto implique que Brandom suscribe plenamente la lectura de Kripke.

concepción pragmatista (p. 21) para defender: a) que usar un lenguaje tiene que ver más con la adquisición de habilidades sociales o con *saber cómo* usar correctamente dicho lenguaje que con el conocimiento previo de reglas semánticas (*saber proposicional*); b) que las reglas vigentes al momento de usar el lenguaje se encuentran implícitas en nuestras prácticas lingüísticas que no son sino prácticas sociales instituidas a partir nuestro modo de usar palabras y conceptos y de las actitudes que adoptamos respecto a la corrección o incorrección de eso que hacemos.

Lo que defenderé es que aplicar la Concepción Pragmatista Sobre las Reglas (CPSR en adelante) al debate sobre la prioridad de las normas o el significado permite su disolución y, por ende, no da lugar al problema de la naturaleza de las reglas, el cual surge debido a que *MD normativity* no es más que un tipo de intelectualismo, ni deja sin respuesta a la pregunta metasemántica. Mi objetivo, por tanto, es mostrar la utilidad y las ventajas de CPSR frente a cualquier concepción metafísica de las reglas y el significado y, en particular, frente al intelectualismo implicado por *MD normativity*. Esto es lo que haré. En la primera sección argumentaré que *MD normativity* es una variante de intelectualismo aplicado al significado. Para ello, retomaré la caracterización del intelectualismo elaborada por Ryle (1969), así como las críticas que planteó a dicha doctrina. En la segunda sección, presentaré la defensa contemporánea del intelectualismo (*intelectualismo razonable*) por parte de Stanley y Williamson (Stanley and Williamson, 2001) y Stanley (2011a, 2011b, 2011c) y defenderé que las modificaciones que introducen para hacer frente a las críticas de Ryle no logran su cometido. En la tercera sección, consideraré algunos de los argumentos ofrecidos en favor del intelectualismo razonable y presentaré algunas objeciones que se han elaborado o se pueden hacer a estos argumentos. Tales objeciones hacen inviable al intelectualismo, luego, si hay razones para abandonar el intelectualismo, las mismas razones valen para abandonar *MD normativity*, lo cual implica, a su vez, rechazar cualquier concepción de las reglas como algo que precede al significado. En la cuarta sección, presentaré más a detallé CPSR indicando cómo es que, de acuerdo con Brandom (1994), las reglas explícitas (en forma de prescripciones) dependen de una forma más fundamental de reglas implícitas en las prácticas sociales o en lo que hacemos y cómo esto conlleva una respuesta a la pregunta metasemántica.

## 1. Intelectualismo

En esta sección ilustraré en qué sentido la defensa de *MD normativity* implica una concepción intelectualista respecto a las reglas y su relación con el significado lingüístico. Lo primero que haré será caracterizar el intelectualismo, así como los problemas que implica, posteriormente defenderé que, si hay razones para abandonar el intelectualismo, las mismas razones valen para abandonar *MD normativity*.

La caracterización clásica del intelectualismo fue presentada por Ryle en *El concepto de lo mental* (1969/2009b, pp. 14–20). De acuerdo con Ryle, el intelectualismo sostiene que cada vez que un agente realiza una acción inteligente o que manifiesta inteligencia (así como responsabilidad de tal acción), en la mente del agente sucede una acción adicional de carácter teórico-intelectual, a saber, la acción de consultar, implícita o explícitamente, ciertas proposiciones (principios, máximas o reglas) que *guían* su acción. El intelectualismo implica, por tanto, que las reglas preceden a la acción. Las reglas, mediante su comprensión y aplicación, dictan qué acción realizar y cómo realizarla y, por ende, cumplen también con la función de justificar (las reglas como razones) o explicar (las reglas como causas) dicha acción. Aplicado al caso particular de significado lingüístico, el intelectualismo explicaría la competencia lingüística de los hablantes del siguiente modo: cada que un hablante utiliza correctamente el lenguaje lo hace porque tiene conocimiento de las reglas que determinan el significado particular de una expresión lingüística al momento de ser proferida. Es decir, porque *sabe que*, p. ej., debe aplicar ‘verde’ a un objeto *x* si *x* es verde. Ahora bien, esto último es precisamente lo que *MD normativity* sostiene. Luego *MD normativity* no es más que un tipo de intelectualismo respecto a las reglas y su relación con el significado lingüístico o, más simple, *MD normativity* implica intelectualismo.

Lo anterior permite ilustrar otra característica clave del intelectualismo: la defensa de que *saber cómo* hacer algo, poner en práctica cierta habilidad, consiste en saber un determinado conjunto de reglas (proposiciones) que sirven de guía para la acción (Ryle, 2009b, p. 18).

Podemos ahora resumir el intelectualismo en dos tesis:

*I*<sub>1</sub>: La realización de una acción inteligente y de la cual se es responsable presupone que previamente se ha llevado la acción teórica intelectual de consultar las proposiciones (reglas) que *guían* dicha acción.

*I*<sub>2</sub>: El *saber cómo* presupone y puede ser reducido al *saber proposicional*.

El problema con *I*<sub>1</sub> es que implica una regresión al infinito (cfr. Ryle, 1969/2009b, p. 19, Wittgenstein *IF* §201), mientras que el problema con *I*<sub>2</sub> es que, al identificar el saber hacer con el saber proposicional, se asume que pertenecen a la misma categoría o tipo de conocimiento. Es decir, se comete un error categorial.

La identificación de ambos tipos de saber se debe, señala Ryle, a que el intelectualismo no es más que una variante del dogma del fantasma en la máquina o de la idea de corte cartesiano según la cual, si bien lo mental se distingue de lo físico, hay una interacción causal entre ambos. Frente a tal concepción, Ryle contraargumenta que hay acciones inteligentes que no son reguladas por el conocimiento previo, implícito o explícito, de los principios o normas que las rigen (2009a, p. 228-230) y que, por tanto, *saber cómo* hacer algo no es lo mismo que *saber que algo es el caso* o saber determinadas proposiciones. Que ambos tipos de saber pertenecen a distintas categorías, señala Ryle, se aclara si consideramos cada uno presenta características propias. En primer lugar, se puede destacar que para aprender/saber cómo hacer algo se requiere llevar a cabo la acción de manera constante y perfeccionar su ejecución, mientras que, para aprender/saber que algo es el caso, basta con, p. ej., memorizar lo que alguien más nos dice o lo que consignan los manuales, libros de texto, lo que dice algún experto, etc. Por ejemplo, decimos que alguien sabe cómo hacer algo, si ejecuta dicha acción de forma exitosa, si es hábil en eso que hace, mientras que decimos de alguien que sabe que *p* simplemente porque puede declararlo con pretensión de veracidad. En segundo lugar, mientras el *saber cómo* admite grados, el *saber que* no presenta tal característica. Debido a esto, es normal decir de alguien que sabe hacer algo en cierto grado, p. ej.: jugar ajedrez, mientras que no parece tener mucho sentido decir de alguien que sabe que *p*, aunque solo lo sabe en cierto grado, tal y como se aprecia en las siguientes oraciones

(1) Naomi es una jugadora principiante de ajedrez

(1a) Naomi sabe cómo jugar ajedrez, aunque solo lo sabe en cierto grado (es principiante)<sup>6</sup>

---

<sup>6</sup> Aunque (1) es más idiomática, (1a) sería equivalente y permite apreciar el contraste entre una atribución de saber cómo y una atribución de saber proposicional.

(1)\* Naomi sabe que la reina se puede mover en cualquier dirección, aunque solo lo sabe en cierto grado<sup>7</sup>.

En tercer lugar, alguien puede ser un buen argumentador, p. ej., en tanto que no argumenta falazmente, sin ser capaz de dar cuenta de las reglas de inferencia, del mismo modo que un hablante competente no es aquel que puede dar cuenta de las reglas semánticas o gramaticales, sino aquél que usa el lenguaje adecuadamente aun sin consultar tales reglas o saber que reglas está aplicando.

Respecto de la regresión al infinito implicada por  $I_1$ , el argumento es el siguiente:

Argumento de la regresión:

Si para llevar a cabo una acción se requiere consultar la regla o proposición que la autoriza, entonces tal acción de consultar la regla requiere, a su vez, consultar la regla que autoriza a llevar a cabo la acción de consultar la regla anteriormente consultada y así sucesivamente.

Luego, si la defensa del intelectualismo tiene esta consecuencia indeseable, habría que buscar alternativas que permitan explicar de un mejor modo nuestro actuar.

Una forma de satisfacer este *desideratum* es defender, con Ryle, que saber cómo hacer algo no depende de saber determinadas proposiciones y que esto es así porque ambos tipos de saber son distintos e irreducibles. Sin embargo, otra opción es llevar el anti-intelectualismo de Ryle un paso más allá y defender lo opuesto a lo que defiende el intelectualismo: que el *saber que* es un tipo de *saber cómo*. Esto último es precisamente lo que CPSR defiende (Brandom, 2011, p. 9)<sup>8</sup>. Sin embargo, antes de ver con mayor detalle en qué consiste esta

---

<sup>7</sup> A lo anterior se podría objetar que las atribuciones de saber proposicional son verdaderas o falsas de acuerdo con ciertos estándares y que, por tanto, su verdad no es absoluta tal y como parece presuponer la distinción entre el *saber cómo* y el *saber que* basada en que el primero admite grados. Concedo que las atribuciones de saber proposicional no son absolutas *per se*, sino que lo son respecto a ciertos estándares, no obstante, lo normal es que tales atribuciones se hagan de manera absoluta aun con referencia a los estándares involucrados.

<sup>8</sup> La mayor parte del tiempo, en efecto, Ryle parece comprometido con defender que ambos tipos de saber son distintos e independientes. Sin embargo, como señala Fantl (2017), por momentos parece comprometerse con la tesis más fuerte de que el saber proposicional es un tipo de saber cómo: “el saber cómo es un concepto que es lógicamente previo al concepto del saber proposicional” (Ryle, 2009a, p. 225). Agradezco a uno de los revisores el hacerme notar esta diferencia fundamental entre el pragmatismo/anti-intelectualismo moderado de Ryle y el pragmatismo/anti-intelectualismo fundamental de Brandom.

concepción, es preciso decir algo respecto al intelectualismo en su versión contemporánea y sus problemas.

## 2. El Intelectualismo razonable de Stanley

El intelectualismo ha sido defendido recientemente por Stanley y Williamson (2001) y Stanley (2011a, 2011b, 2011c), aunque con la introducción de algunas modificaciones que buscan hacer frente a las críticas de Ryle.

La tesis  $I_1$  es reafirmada por Stanley cuando afirma:

Por ejemplo, cuando aprendiste cómo nadar, lo que pasó es que aprendiste algunos hechos [proposiciones]<sup>9</sup> sobre la natación. El conocimiento de estos hechos es lo que te proporcionó el conocimiento sobre cómo nadar. Algo similar ocurrió con todas las demás actividades que sabes hacer en la actualidad (2011a, p. vii).

Sin embargo, Stanley (2011a, p. 14) considera que es inadecuado atribuir literalmente  $I_1$  al intelectualista dado que 1) no es más que un hombre de paja construido por Ryle y 2) el intelectualismo es compatible con defender que la *guía* que el conocimiento proposicional otorga a las acciones inteligentes es “automática y sin reflexión” (p. 24). Por tal motivo, señala, lo único con lo que un intelectualista *razonable* estaría comprometido es con defender que las acciones inteligentes lo son en tanto que están *guiadas* por conocimiento proposicional, mas no con defender que “toda acción inteligente sea precedida por acciones de decirse a uno mismo determinadas proposiciones” lo cual, para Stanley, sería además de falso, absurdo (2011c, p. 14; cfr. Stanley & Williamson, 2001, p. 415). Así, según el *intelectualismo razonable* propuesto por Stanley,  $I_1$  se transforma en:

$I_{r1}$ : La realización de una acción inteligente y de la cual se es responsable presupone ciertas proposiciones (reglas) que sirven de *guía* a dicha acción.

El paso de  $I_1$  a  $I_{r1}$  tiene como finalidad señalar que el argumento de la regresión al infinito no es sólido dado que asume una tesis falsa y, por ende, la amenaza de la regresión al infinito desaparece. Ahora bien, señala Stanley, dado que el regreso al infinito no es inherente al intelectualismo, entonces sigue siendo una opción plausible. No obstante, resulta interesante

---

<sup>9</sup> Una proposición verdadera es un hecho para Stanley (2011a, p. vii)



la forma en que Stanley aboga a favor de su propuesta ya que lo que hace es pedir igualdad de condiciones mediante el siguiente argumento *a pari*

Si a Ryle le fue permitido asumir, sin argumento de por medio, que el saber cómo puede manifestarse sin ningún acto previo -sea éste el de considerar una máxima o regla, o la aparición de una representación- entonces, lo mismo debe serle permitido al intelectualista respecto al saber proposicional. (2011c, p. 17)

Decir que Ryle no ofrece argumento alguno es pasar por alto los análisis de casos<sup>10</sup> que realiza acerca de qué es lo que queremos decir mediante una atribución de saber cómo. Por otra parte, incluso si se concede que, en efecto, el saber proposicional de un agente se manifiesta de forma directa, sin actos de contemplación, esto por sí mismo no prueba que el saber proposicional sirve de *guía* al saber cómo y que, por ende, el intelectualismo es correcto. De hecho, siguiendo el argumento *a pari* al que apela Stanley, se podría concluir que la tesis correcta es la contraria, es decir, que el saber proposicional es un tipo de saber cómo, que es lo que CPSR defiende, en tanto que ambos se manifiestan mediante determinado comportamiento del agente.

Veamos ahora en que consiste la modificación de  $I_2$ . Para ello mencionaré, primero, una diferencia importante entre el intelectualismo y CPSR relacionada con el uso de las atribuciones de conocimiento. Para CPSR mediante una atribución de conocimiento lo que hacemos es proponer a aquel a quien atribuimos conocimiento como alguien fiable o alguien de quien cabe esperar cierto tipo de comportamiento, motivo por el cual una atribución de conocimiento tiene un uso evaluativo, antes que descriptivo. El intelectualismo, por el contrario, parte del supuesto de que toda atribución de conocimiento es usada para describir una relación entre un agente y una proposición. Este supuesto, atribuido erróneamente a Ryle<sup>11</sup> y sus seguidores, es respaldado por Stanley cuando afirma que

De acuerdo con los seguidores de Ryle, el saber cómo es una relación que se da entre una persona y una acción-tipo [una habilidad] lo cual lo hace distinto del *saber*

---

<sup>10</sup> Como los presentados en la sección anterior.

<sup>11</sup> Tal error está relacionado con el hecho de que para Stanley (2011c, p. 2), Ryle es un conductista lógico.

[*proposicional*], que es una relación que se da entre una persona y una proposición.  
(2011b, p. 226)

Lo que Stanley señala es que para Ryle el saber cómo y el saber proposicional serían dos tipos de estados mentales distintos, siendo el primero de ellos un estado mental no proposicional, dado que aquello con lo que se relaciona es una habilidad, y el segundo un estado mental proposicional, dado que aquello con lo que se relaciona es una proposición. Sin embargo, lo que Stanley y Williamson defienden es que saber cómo hacer  $x$  y saber determinadas proposiciones son el mismo tipo de estado mental cuyo contenido es una proposición  $p$  sin que esto implique, tal y como establece  $I_2$ , una reducción del primero al segundo (Stanley & Williamson, 2001, p. 434). Por tal motivo, al eliminar dicho aspecto reduccionista, el intelectualismo razonable transforma  $I_2$  en la tesis más débil:

*Ir<sub>2</sub>*: El *saber hacer* presupone y puede ser definido mediante el *saber proposicional*.

Defender esta tesis más débil es lo que lleva a Stanley y Williamson a afirmar que el saber cómo es un tipo de saber proposicional (2001, p. 430) y que, por ende, saber cómo hacer algo es estar en posesión de cierto contenido proposicional (Stanley, 2011b, p. 212). La única diferencia es que, en el saber cómo el contenido proposicional  $p$ <sup>12</sup> incluye una forma (*way*)  $w$  en la cual uno podría hacer algo. Así, decir:

$a$  sabe montar en bicicleta

equivale, por definición, a decir

$a$  sabe que hay una forma  $w$  en la cual  $a$  podría montar en bicicleta (Stanley and Williamson, 2001, p. 427).

Lo mismo valdría en el caso de la competencia lingüística ya que:

dado un término  $t$  con cierto significado  $s$ , que un agente  $a$  sepa cómo usar  $t$  con el significado  $s$  equivale [...] a que  $a$  sepa que hay una forma  $w$  en la cual  $a$  podría usar  $t$  con el significado  $s$  (Stanley and Williamson, 2001, p. 444).

---

<sup>12</sup> Donde  $p$  es una proposición russelliana, es decir una entidad estructurada o compuesta por objetos y propiedades.

Luego, la dicotomía ryleana entre *saber cómo* y *saber que* es incorrecta (Stanley, 2011b, p. 207- 209). La única *diferencia* entre ambos tipos de saber es que en el primero tal proposición *p* (que incluye una forma *w* de hacer *x*) es considerada mediante un *modo de presentación práctico*<sup>13</sup> (Stanley & Williamson, 2001, p. 430), mientras que en el segundo es considerada mediante un modo de presentación descriptivo. Ahora bien, señala Stanley “considerar algo bajo un modo práctico de presentación es tener cierto complejo de disposiciones hacia esa cosa” (2011b, p. 211). Es decir, el conocimiento o la consideración de una proposición mediante su modo de presentación práctico se *manifiesta* en el actuar de los agentes en tanto que saben cómo hacer algo o tienen ciertas habilidades, p. ej: conducir una bicicleta (Stanley, 2011a, p. viii) o usar el lenguaje con determinados significados.

En el plano lingüístico, por su parte, lo que se dice mediante una atribución de *saber cómo* es que alguien considera o piensa una proposición *p* mediante tal modo de presentación. Se atribuye un determinado contenido proposicional mediante un modo de presentación práctico y por ello toda atribución de saber cómo es en realidad una atribución de saber proposicional (se atribuye al agente que sabe que hay una forma *w* de hacer *x*) y no una atribución de una habilidad. Por otra parte, al decir que *A* sabe hacer *x* con un grado mayor de complejidad que *B*, lo que hacemos es comparar los modos en que tales agentes saben cómo hacer *x* (los modos de presentación prácticos) y declarando uno mejor que el otro. Por tanto, saber cómo hacer *x* no consiste en tener una habilidad práctica, sino en una relación entre un agente y una proposición, en concreto la relación de considerar (*entertain*) ciertas proposiciones sobre dicha actividad (Stanley, 2011b, p. 212) mediante un modo de presentación práctico.

### **3. Problemas del intelectualismo razonable**

En esta sección consideraré algunos de los argumentos presentados a favor del intelectualismo razonable, así como algunas objeciones que se han presentado o se pueden hacer a dichos argumentos.

En apoyo de la equivalencia por definición entre las atribuciones de saber cómo y de saber proposicional, Stanley destaca que su propuesta es compatible con los análisis estándar que

---

<sup>13</sup> Stanley (2011a) prefiere *practical way of thinking* en lugar de *practical mode of presentation*, sin embargo, con ambas expresiones se alude al modo en que una proposición es considerada, a saber, como una proposición/regla que guía la acción.

la lingüística contemporánea<sup>14</sup> ofrece en términos puramente proposicionales para las oraciones que incluyen una pregunta indirecta<sup>15</sup> (2001, p. 417-420, 2011b, p. 221-226), como es el caso de las atribuciones de saber cómo. De acuerdo con este análisis, una oración del tipo “*a* sabe cómo montar en bicicleta” no tiene como constituyente a la expresión “sabe cómo” y, por tanto, su complemento no es un verbo en infinitivo mediante el cual se atribuye una habilidad. Antes bien, el constituyente de tal oración sería “*a* sabe” mientras que su complemento sería aquello que *a* sabe, es decir, una proposición *p* (que en este caso sería “hay una forma *w* en la cual *a* podría montar en bicicleta”). Por tanto, postular, como hace Ryle, una distinción entre ambos tipos de saber sería ir en contra de las teorías sintácticas y semánticas contemporáneas<sup>16</sup> sobre las preguntas indirectas. Debido a ello, señala Stanley, para mostrar que el intelectualismo es incorrecto se tendría que mostrar que existe una explicación en la que las atribuciones de saber cómo no sean consideradas como preguntas indirectas (2011b, p. 221).

Bastaría pues con mostrar que hay, al menos, una explicación distinta desde las teorías semánticas y sintácticas contemporáneas a la explicación que desde el intelectualismo razonable se da del saber cómo en términos puramente proposicionales. La evidencia de que estas explicaciones existen y que, por ende, la explicación adoptada por Stanley ni es tan estándar como supone, ni brinda evidencia concluyente a su favor, ha sido presentada por Abbott (2013). En este trabajo, Abbot menciona, entre otros, el análisis que, p. ej., desde la lógica intensional de Montague, se puede hacer de las oraciones que atribuyen saber cómo. Desde tal perspectiva es posible explicar por qué estas oraciones, a diferencia de las atribuciones de saber proposicional, admiten grados de comparación, como cuando decimos de alguien que sabe demasiado acerca de cómo hacer algo, p. ej.: jugar tenis, con la intención de destacar que es sumamente hábil.

(2) Federer sabe demasiado acerca de cómo jugar tenis

---

<sup>14</sup> Lo cual no deja de ser sorprendente ya que si algo hemos aprendido de los desarrollos en filosofía del lenguaje es que la forma gramatical puede ser engañosa. Dejarnos guiar exclusivamente por la forma gramatical de una oración es lo que ha llevado a asumir que, dado que hay términos que aparecen como sustantivos en una oración, tales términos tienen que referir a una sustancia o entidad. Un ejemplo claro de ello es la noción de verdad que al aparecer como sustantivo en oraciones del tipo “La verdad nos hará libres” nos lleva a pensar que hay una entidad, *la verdad*, que tiene la propiedad de conducirnos hacia la libertad.

<sup>15</sup> Debido a que incluyen lo que en inglés se denomina una *wh-word*

<sup>16</sup> Por ejemplo, la teoría de Karttunen (1977) y la de Groenendijk and Stokhof (1982, 1984)

En casos como (2) la expresión *cómo jugar tenis*, al ir después de la preposición *acerca de*, tendría, en lugar de una función oracional, una función nominal dado que indica aquello en lo cual el agente es sumamente hábil y, además, sirve de complemento para la preposición *acerca de* (p. 4-5). Por tanto, dado que hay explicaciones en términos no proposicionales de las atribuciones de saber cómo, el intelectualismo, incluso en su versión razonable, sigue siendo, si no falso, al menos cuestionable.

En cuanto a los modos de presentación se puede señalar lo siguiente. Decir que las proposiciones involucradas (aquellas que incluyen una forma *w* en la cual uno podría hacer *x*) en una atribución de saber cómo requieren ser pensadas o considerados por un agente mediante un modo de presentación práctico remite inevitablemente a la tesis *I<sub>I</sub>* pese a la modificación que de esta tesis hace Stanley. Por otra parte, la introducción de los distintos modos de presentación (práctico y descriptivo), además de ser poco clara, parece introducir una *diferencia* entre el saber proposicional y el saber cómo (Noë, 2005, p. 287), lo cual choca con la tesis intelectualista de que no hay diferencia entre ambos.

Otro problema adicional, reconocido por Stanley, es que “es difícil definir un modo práctico de presentación” (2011b, p. 212; cfr. Stanley & Williamson, 2001, p. 429), aunque, en su opinión, son necesarios para explicar por qué las atribuciones de saber cómo son de fondo atribuciones de saber proposicional. Sin embargo, parece que su función es la misma que la que el intelectualismo en la caracterización de Ryle otorgaba a las reglas. Por tal motivo, una explicación que prescindiera de ellos y que a la vez tenga al menos el mismo o, incluso, mayor poder explicativo resulta más plausible. Como veremos más adelante, la adopción de CPSR permite satisfacer tal *desideratum* al explicar el saber cómo mediante la práctica constante o el entrenamiento de los agentes que interactúan en sociedad.

Otro de los argumentos presentados por Stanley *versus* la distinción entre el *saber proposicional* y el *saber cómo* es el que explota la posibilidad de que las atribuciones de *saber cómo* tengan un uso distinto al de atribuir habilidades. El argumento procede como sigue:

Si de acuerdo con Ryle, lo que permite distinguir el saber cómo del saber proposicional es que el primero consiste en tener determinadas habilidades y no en saber que *p*, entonces, al atribuir saber cómo mediante una oración, estaríamos usando dichas oraciones

exclusivamente para atribuir habilidades. Sin embargo, “es a todas luces falso que toda atribución de saber cómo se use para atribuir habilidades” (Stanley and Williamson, 2001). Luego, no hay distinción entre ambos tipos de saber.

Lo primero que se puede señalar ante tal argumento y la conclusión extraída es que lo que de hecho es falso, o al menos cuestionable, es que Ryle defendiera que toda atribución de saber cómo sea usada para atribuir habilidades. Defender que hay diferencias entre el saber cómo y el saber proposicional es compatible con defender que las atribuciones de saber cómo no tengan un uso uniforme y que, por tanto, haya casos en que se usen para atribuir saber proposicional. Partiendo de lo anterior, lo que habría que decir es que mediante una atribución de saber cómo, lo que hacemos (generalmente, pero no siempre) es decir que alguien tiene determinada habilidad que pondrá en práctica en las circunstancias adecuadas. Por tanto, es un error pensar, como hacen Stanley y Williamson, que por el hecho de que en una oración aparezca la expresión *sabe(r) cómo* dicha oración sea usada, en toda situación, del mismo modo. Otro uso posible de estas oraciones es el de hacer una atribución de saber proposicional en el sentido de que mediante una atribución de saber cómo lo que se dice, de forma abreviada, es que alguien *sabe todo lo que hay que saber acerca de cómo hacer algo*. Lo anterior es distinto a decir, como hace el intelectualista, que toda atribución de saber cómo equivale a atribuir saber proposicional.

La consideración de la posibilidad de usos no estándar de las atribuciones de saber cómo tiene la ventaja de que permite explicar por qué hay casos en los que alguien puede saber todas las reglas o principios implicados en una actividad y, pese a ello, carecer de la habilidad para realizarla. Por ejemplo, en ciertos contextos podemos decir de Juan, un físico especializado en hidrodinámica, que sabe cómo nadar, dado que sabe todos los principios hidrodinámicos que hay que saber para nadar eficientemente, aunque Juan no sea capaz de nadar. Por supuesto, el intelectualista podría decir en su defensa que lo que él defiende es que para que Juan sepa cómo nadar, no basta con que sepa todos los principios hidrodinámicos implicados en la natación, sino que además debe considerar dichos principios mediante un modo de presentación práctico. Sin embargo, ello implicaría que Juan, que es incapaz de nadar, solo considera o piensa tales proposiciones mediante un modo de presentación descriptivo antes que práctico. Ante ello, resulta más intuitiva la explicación de

que, aunque Juan está en posesión de cierto saber proposicional, Juan no es hábil nadando, mientras que la habilidad de Luis, un nadador experimentado, pero que no sabe gran cosa de hidrodinámica, es resultado de la práctica constante antes que de su conocimiento de ciertas proposiciones sobre la natación<sup>17</sup>. Luego, de acuerdo con lo anterior, *pace* Stanley y Williamson, resulta poco intuitivo que el saber proposicional sea necesario para el saber cómo y que este sea una especie del primero.

#### 4. Concepción pragmatista sobre las reglas

Tras haber caracterizado el intelectualismo y señalado los problemas que conlleva, incluso en la versión *razonable* de Stanley, retomaré ahora el esbozo de CPSR presentado al final de la introducción. El objetivo será indicar con más detalle en qué consiste la concepción de Wittgenstein sobre las reglas y de acuerdo con la cual Brandom propone que las normas explícitas (en forma de prescripciones) dependen de una forma más fundamental de normas que están implícitas en lo que hacemos, antes que en lo que declaramos o decimos.

Aunque Wittgenstein no hace uso de la distinción ryleana entre *saber cómo* y *saber que*, la idea de que una acción inteligente es el resultado del saber cómo antes que del saber proposicional es un punto de partida común de ambos. A partir de esta idea Wittgenstein desarrolla su análisis pragmatista (anti-intelectualista) sobre el seguimiento de reglas en gran parte de su producción post-tractariana, siendo §232 de *Investigaciones Filosóficas (IF)* una muestra clara de su anti-intelectualismo respecto al seguimiento de reglas<sup>18</sup>:

Supón que una regla me inspira cómo debo seguirla; es decir, cuando recorro la línea con los ojos, una voz interior me dice: «¡Tira así!» — ¿Cuál es la diferencia entre este proceso de seguir una especie de inspiración y el de seguir una regla? Pues seguro que no son lo mismo. En el caso de la inspiración aguardo instrucciones. No podré

---

<sup>17</sup> Este ejemplo es una adaptación del presentado por Fridland (2015, p. 9-10). Fridland considera el caso de Bela Karoli, entrenador de Nadia Comăneci y destaca que, si bien Karoli poseía todo el conocimiento proposicional sobre la gimnasia, no por ello sabía cómo hacer gimnasia. Sin embargo, el caso de Karoli es compatible con que el saber que poseía fuera más un tipo de saber cómo derivado de la observación acerca de cómo hacer ciertos movimientos en la gimnasia, p. ej., un salto en el potro. Es decir, Karoli no necesariamente sabía los principios (físicos, biomecánicos, etc.) implicados en la ejecución de la gimnasia, aunque sí que sabía cómo enseñar a hacer gimnasia.

<sup>18</sup> El tema es abordado, principalmente, en *Observaciones sobre los fundamentos de la matemática* y en *Investigaciones filosóficas*. Sin embargo, aparece también en obras previas - *Cuadernos Azul y Marrón* - y posteriores - *Zettel (Z)* §§293-321 y *Sobre la certeza (SC)* §§ 28-29, 45-47, 61-62, 95 -. No obstante, es usual que al abordarlo se haga referencia a *IF* §§138-242 de, aunque es introducido ya en §§80-86 y aparece a lo largo de esta.

enseñarle a otro mi 'técnica' de seguir la línea. A no ser que le enseñe una especie de saber escuchar, de receptividad. Pero entonces no puedo, naturalmente, exigir que él siga la línea como yo.

Aunque §232 no contiene una alusión directa al intelectualismo, lo que Wittgenstein destaca es que, si fuera correcto, entonces cuando decimos que alguien está siguiendo una regla, estaríamos diciendo que hay una regla que inspira (guía) su actuar. Esto implicaría que no habría manera de determinar que alguien sigue correctamente una regla, sino que cada uno tendría su propia interpretación de la regla. Pero, dado que hay casos en los cuales determinamos la correcta aplicación o seguimiento de una regla, hay que descartar el intelectualismo y presentar una explicación alternativa respecto a cómo seguimos reglas.

Wittgenstein pone de manifiesto su concepción pragmatista sobre las reglas analizando diversas acciones en las que es factible decir que hay reglas vigentes al realizarlas, p ej.: jugar ajedrez, continuar una serie numérica, leer (mecánicamente), usar una palabra o una expresión lingüística compleja -oraciones o frases-, con la intención de significar algo, etc. Mediante estos análisis destaca que lo común a cada una de esas actividades es que: a) pueden ser consideradas como juegos cuya realización exhibe un patrón de comportamiento<sup>19</sup>; b) requieren de adiestramiento, formal o informal, sobre cómo han de realizarse; c) su realización suele estar sujeta a revisión por parte de aquellos que llevan a cabo el adiestramiento.

Por ejemplo, señala Wittgenstein, cuando aprendemos a continuar una serie numérica, se nos enseña a continuar la serie de una forma y no de otra, se nos dice que *continuar de esta forma*: p. ej., obtener 102 después de 100 y 104 después de 102 es la forma *correcta* de continuar la serie de 2 en 2. Sin embargo “el de esta forma (en "continuar de esta forma") se designa mediante una cifra, un valor. Pues en este nivel, la expresión de la regla se explica por el valor, no el valor por la regla” (Z §301). Es decir, obtener 104 después de 102, al continuar con la serie, explica la regla de continuar de 2 en 2 y no a la inversa y esto es así debido a que el entrenamiento en el uso de la regla es la forma en la cual se aprende una regla (*IF*

---

<sup>19</sup> Lo cual no implica que siempre que una acción sea acorde con una regla, sea una instancia de aplicación o seguimiento de reglas. Una acción puede estar de acuerdo con una regla por mera casualidad. Por ello, la regularidad o patrón de conducta es un criterio necesario, aunque no único, para excluir tales casualidades.



§201, 208, *SC* §§28-29, 45-48, *Z* §318; Kripke, 1982, p. 87). Luego, seguir una regla, no consiste en decir que regla se está aplicando (*SC* §§431-434), sino en saber cómo hacer algo (Ryle, 2009a, p. 227; Ryle, 2009b, p. 283).

Así, mientras que para la concepción intelectualista sobre las reglas lo que hacemos es aprender/comprender/interpretar y *representarnos*<sup>20</sup> la regla para luego aplicarla (siendo esto un logro individual), para CPSR lo que aprendemos no son las reglas, sino su aplicación; aprendemos a usar la regla, no lo que dice la regla acerca de cómo ha de ser aplicada en la práctica, y esto constituye, no un logro individual, sino un logro del individuo que interactúa en sociedad. Las reglas son algo que se explica, ejemplifica y modifica mediante la regularidad exhibida en nuestras prácticas sociales (*IF* §83, *Z* §§ 301-305). Por tal motivo, seguir una regla es tanto una costumbre -algo que está instituido-, como una práctica social -algo para lo cual somos adiestrados mediante ejemplos y ejercicios- y que implica un tipo de certeza pragmática en tanto que al seguir una regla llevamos a cabo una acción que no requiere de justificación adicional a la acción (*SC* §§ 110, 307, 511; Kripke, 1982, p. 87).

No obstante, que seguir una regla sea una manera de actuar que no requiere de justificación adicional a la acción no implica que en ocasiones no recurramos a explicaciones del tipo ‘pensé en cómo hacerlo...’, ‘recordé que era mejor...’, ‘sentí que era lo que tenía que hacer’, ‘en el manual de procedimientos se indica que...’, etc., y que tales justificaciones no desempeñen papel alguno en determinadas circunstancias. Lo único que CPSR destaca es que:

- (a) las explicaciones de corte internista (basadas en nuestras experiencias o sensaciones individuales) no fundamentan, ni justifican que una acción está de acuerdo con una regla
- (b) en algún momento estas justificaciones se nos acabarán
- (c) llegado ese momento, solo nos quedará decir, así es como he aprendido a actuar (*IF* §217).

---

<sup>20</sup> El intelectualismo podría englobarse en lo que Matthews (2007, pp. 19–26) denomina *the received view* en tanto que las reglas tienen que ser representadas en el sistema cognitivo del individuo.

Partiendo de lo anterior, se puede afirmar que el criterio de comprensión de una regla es su aplicación *correcta* en un número considerable de casos y en determinadas circunstancias. La *evaluación* de que nuestro actuar es acorde con la regla en cuestión viene dada por los demás y es por ello por lo que se trata de un criterio de índole externa, no interna (*IF* §§ 143, 146). Son los otros los que juzgan si nuestra conducta es acorde con una regla determinada o si estamos aplicándola *correctamente*. Sin embargo, la acción de juzgar la conducta de alguien más como correcta/incorrecta, no es llevada a cabo mediante la acción adicional de consultar el catálogo de reglas para ver si mi conducta es acorde a las mismas, ni tampoco porque haya una regla que sirva de guía a dicha acción. Juzgar una acción o conducta como correcta/incorrecta es hacer algo, no saber que algo es el caso.

Antes de finalizar, y para ahondar en el carácter normativo de las reglas, conviene aclarar que, aunque CPSR toma como punto de partida las regularidades presentes en nuestras prácticas sociales, ello no quiere decir que las reglas se reduzcan y equiparen con dichas regularidades. Si fuera así, de ello se seguiría que cualquier comportamiento regular de cualquier objeto en el mundo natural, p. ej., la caída de los cuerpos atraídos por la gravedad hacia el centro de la tierra, tendría que ser considerado como una práctica normativa o, por el contrario, que las reglas solo serían relevantes para describir tales regularidades y, por ende, no tendrían carácter normativo (Brandom, 1994, pp. 26–30). Para evitar tal lectura hay que destacar que lo que CPSR defiende es que las reglas y su carácter normativo son el resultado de nuestra concepción o reconocimiento implícito de las regularidades de tales prácticas o comportamientos sociales. Son pues, la explicitación en términos lingüísticos y proposicionales de las regularidades exhibidas en lo que hacemos, es decir, en nuestras prácticas sociales (Brandom, 2000). Derivamos, instituímos, las reglas a partir de nuestras regularidades de comportamiento, pero en estas regularidades no hay regla alguna (*SC* §130-131). El carácter prescriptivo de las reglas se deriva de la actitud normativa que adoptan los integrantes de una comunidad<sup>21</sup> (agentes externos) ante las prácticas de esa comunidad. Adoptar dicha actitud es, a su vez, hacer algo, es juzgar que ciertas actividades son las que *deben* de ser continuadas (Brandom, 1994, pp. 29–35, 60). Es adoptar una actitud de

---

<sup>21</sup> No se trata por tanto de un enfoque comunitarista de acuerdo con el cual la comunidad determina la corrección/incorrección de su actuar. La comunidad como tal carece de actitudes normativas. Son los individuos pertenecientes a una comunidad los que adoptan actitudes normativas (Brandom, 1994, pp. 38–39)

compromiso ante las prácticas sociales establecidas<sup>22</sup>, siendo una de tales prácticas la de usar el lenguaje con ciertos significados. Las reglas semánticas, no son, por tanto, una simple descripción sobre cómo se usan las expresiones lingüísticas, sino que mediante estas los hablantes prescriben cómo *debemos* usar el lenguaje<sup>23</sup>. Sin embargo, reconocer cierto tipo de fuerza normativa a las reglas semánticas no implica que éstas determinen cómo actuaremos de hecho, ya que sí así fuera, se eliminaría la posibilidad de usar incorrectamente una expresión lingüística y, por ende, el carácter normativo del significado. (Brandom, 1994, p. 14).

## 5. Conclusión

La aplicación de CPSR al caso particular del significado lingüístico remite inevitablemente a la tesis de que usar un lenguaje con determinados significados es, como cualquier otra habilidad, una habilidad adquirida y desarrollada mediante la práctica. Adoptar este punto de partida, a diferencia del punto de partida del intelectualismo implicado por *MD normativity*, respeta la intuición, que como hablantes tenemos, de que aprender a hablar un lenguaje es aprender una serie de habilidades sociales, no un sistema de reglas/proposiciones previas sobre el lenguaje. Lo anterior es especialmente notorio en el caso de los niños cuando aprenden a hablar y en cómo están sujetos, por parte del resto de hablantes, a la evaluación o corrección acerca del uso que hacen del lenguaje. La reflexión acerca de cómo y para qué usamos el lenguaje es una actividad posterior. Mediante tal reflexión se formulan y hacen explícitas las reglas sobre el uso del lenguaje. Esta explicitación de las reglas requiere su enunciación en forma de prescripciones, mientras que la práctica de usar un lenguaje conlleva un reconocimiento implícito de que la forma en la que de hecho es usado el lenguaje es la forma en que *debería* ser usado por el resto de los hablantes. Luego, las reglas semánticas no son previas al significado, ni lo constituyen, *pace MD normativity*, y, por ende, el problema de la naturaleza de las reglas desaparece. Aunado a lo anterior, otra consecuencia positiva de adoptar CPSR es que, *pace ME normativity*, es posible derivar una respuesta a la pregunta metasemántica ¿cómo es que las expresiones lingüísticas adquieren o tienen el significado

---

<sup>22</sup> Sin que esto implique que las prácticas sociales sean inmutables o incuestionables.

<sup>23</sup> No es que exista La Forma Correcta de usar el lenguaje, sino que reconocemos y aceptamos determinados usos del lenguaje como correctos de acuerdo con ciertas *prácticas locales* (Pennycook, 2010, pp. 1-10)

que tienen? De acuerdo con CPSR el significado lingüístico es instituido a partir de nuestras prácticas sociales en general y de nuestras prácticas lingüísticas en particular.

## Referencias

- Abbott, B. (2013) 'Linguistic solutions to philosophical problems: the case of knowing how', *Philosophical Perspectives*. doi: 10.1111/phpe.12019.
- Brandom, R. (1994) *Making It Explicit: Reasoning, Representing, and Discursive Commitment*. Harvard University Press.
- Brandom, R. (2000) *Articulating Reasons: an introduction to inferentialism, Articulating Reasons*. Harvard University Press. doi: 10.2307/j.ctvjghvz0.
- Brandom, R. (2011) *Perspectives on Pragmatism: Classical, Recent, and Contemporary*. 1st edn. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Fantl, J. (2017) 'Knowledge How', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Fall 2017. Edited by E. N. Zalta. Metaphysics Research Lab, Stanford University.
- Fridland, E. (2015) 'Knowing-how: Problems and Considerations', *European Journal of Philosophy*, 23(3), pp. 703–727. doi: 10.1111/ejop.12000.
- Glüer, K. and Wikforss, Å. (2018) 'The Normativity of Meaning and Content', *The Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Spring 2018. Edited by E. N. Zalta. Metaphysics Research Lab, Stanford University. Available at: <https://plato.stanford.edu/archives/spr2018/entries/meaning-normativity/>.
- Hattiangadi, A. (2006) 'Is meaning normative?', *Mind and Language*, 21(2), pp. 220–240. doi: 10.1111/j.0268-1064.2006.00312.x.
- Kripke, S. A. (1982) *Wittgenstein on rules and private language: an elementary exposition*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Matthews, R. J. (2007) *The Measure of Mind: Propositional Attitudes and their Attribution*. Oxford University Press.
- Noë, A. (2005) 'Against intellectualism', *Analysis*, 65(288), pp. 278–290. doi: 10.1111/j.1467-8284.2005.00567.x.
- Pennycook, A. (2010) *Language as a Local Practice*. New York, NY: Routledge.
- Ryle, G. (2009a) 'Knowing how and knowing that', in *Collected Essays 1929 - 1968: Collected Papers Volume 2*. London: Routledge, pp. 222–235.
- Ryle, G. (2009b) *The Concept of Mind: 60th Anniversary Edition*. London: Routledge.
- Stanley, J. (2011a) *Know How*. 1st edn. New York, NY: Oxford University Press. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199695362.001.0001.
- Stanley, J. (2011b) 'Knowing (How)', *Noûs*, 45(2), pp. 207–238.
- Stanley, J. (2011c) 'Ryle on Knowing How', in *Know How*. New York, NY: Oxford

- University Press, pp. 1–35. doi: 10.1093/acprof:oso/9780199695362.003.0001.
- Stanley, J. and Williamson, T. (2001) ‘Knowing How’, *The Journal of Philosophy*, 98(8), pp. 411–444.
- Wikforss, Å. (2017) ‘Davidson and Wittgenstein : A Homeric Struggle?’, in Verheggen, C. (ed.) *Wittgenstein and Davidson on Language, Thought, and Action*. Cambridge University Press, pp. 46–68.
- Wittgenstein, L. (2003) *Investigaciones Filosóficas*. México: UNAM-IIF.
- Wittgenstein, L. (1991) *Sobre La Certeza*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1981) *Zettel*. Edited by G. E. M. Anscombe and G. H. von Wright, 2nd ed., Basil Blackwell.