

ISBN 978-950-33-1673-3

Edición de
MARÍA PAULA BUTELER
IGNACIO HEREDIA
SANTIAGO MARENGO
SOFÍA MONDACA

Filosofía de la Ciencia

por Jóvenes Investigadores

vol.2

Filosofía de la Ciencia por Jóvenes Investigadores vol. 2

Edición de

María Paula Buteler
Ignacio Heredia
Santiago Marengo
Sofía Mondaca

Colecciones
del CIFYH 

Filosofía de la Ciencia por Jóvenes Investigadores vol. 2 / Ignacio Heredia ... [et al.]; editado por María Paula Buteler... [et al.]. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-950-33-1673-3

1. Filosofía de la Ciencia. 2. Jóvenes. I. Heredia, Ignacio. II. Buteler, María Paula, ed.
CDD 121

Publicado por

Área de Publicaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades - UNC

Córdoba - Argentina

1º Edición



Área de

Publicaciones

Diseño de portadas: Manuel Coll

Diagramación: María Bella

Imagen de cubierta y contracubierta: Detalle del retrato de Carpenter (1836), autora: Margaret Sarah Carpenter. Imagen de dominio público editada por Martina Schilling.

Imagen de portads interiores: Retrato de Ada Lovelace, autore desconocido, circa 1840. Seis diseños en color por Ignacio Heredia.

2022



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons

Atribución-NoComercial-SinDerivadas 4.0 Internacional.



Conocimiento práctico y educación física. Una defensa del punto de vista practicista

Santiago Marengo*

El valor educativo de la educación física (EF) es uno de los temas filosóficos más importantes en lo que respecta a esta disciplina curricular. La literatura especializada en el mismo ofrece variados puntos de vista acerca de los fundamentos de tal valor. Uno de ellos es el que aquí llamo “punto de vista practicista” (Standal y Aggerholm, 2016, Stolz, 2010, Reid, 1996, 1997, 2013). Característicamente, los practicistas asumen la distinción ryleana entre conocimiento práctico -o saber cómo- y conocimiento proposicional -o saber qué- (Ryle, 1949). Apoyados en ella, defienden que la EF introduce a los alumnos en el conocimiento práctico, más precisamente, en aquél que está involucrado en las acciones habilidosas propias de los deportes, la gimnasia, la danza y algunos juegos típicos de la EF.

Los practicistas generalmente no abren debates en torno a la distinción ryleana. Más bien se afirman en ella sin discusión, incorporando en sus desarrollos los resultados de las investigaciones de algunos filósofos de la mente especializados en la temática, tales como el propio Ryle, Anscombe (1959), Kenny (2003). No obstante, Reid, en un breve pasaje de su texto de 2013 (pp. 923-924), rompe con esta regla y enumera una serie de inconvenientes o “puzles” teóricos derivados de la aplicación de la distinción ryleana al análisis de las acciones habilidosas. Uno de ellos, quizás el más fundamental de todos, recae en la posibilidad de poner en duda la pertinencia de la propia categoría de conocimiento práctico si se procede a reconocer que las acciones habilidosas manifiestan un conocimiento proposicional. En concreto, Reid ve como problemático que ante tal situación quizás no es viable pensar en una forma no proposicional de conocimiento, lo cual impactaría de lleno en las posibilidades de justificar el valor educativo de la EF en virtud del conocimiento práctico que aborda (Reid, 2013, pp. 923-924).

En lo que respecta a la práctica de la EF en el ámbito escolar, el problema señalado por Reid impacta en la apreciación acerca de cuáles actividades tienen valor educativo y cuáles no. Si se asume que la única forma

* IDH (CONICET, UNC) / santima5@hotmail.com

posible de conocimiento es el proposicional, las actividades valoradas son aquellas caracterizadas por involucrar declaraciones (orales o escritas) acerca de algún objeto particular. En EF, esto se traduce en las típicas evaluaciones escritas acerca de las reglas de los deportes o de la fisiología del aparato locomotor. En la literatura, esta concepción del valor educativo fue claramente expuesta y fuertemente defendida por los filósofos de la educación Hirst (2009), Peters (1970), Adams y Peters (1968) desde fines de los sesenta hasta principios de los ochenta. Si bien se trata de posicionamientos filosóficos que algunos puedan considerar anticuados, lo cierto es que expresan una situación que en la práctica es bastante actual: a saber, que las actividades generalmente valoradas positivamente por la comunidad educativa son las declarativas y que las acciones habilidosas típicas de la EF son consideradas como recreativas o, en algunos casos, portadoras de valores vinculados a la salud. Por su parte, si se asume que tiene sentido pensar en la posibilidad de un conocimiento práctico, adquieren valor educativo las actividades caracterizadas por plantear objetivos y problemas didácticos en los cuales se requiere la implementación de acciones habilidosas. En EF, por ejemplo, esto se traduce en la práctica de juegos deportivos en los cuales los alumnos ajustan sus acciones a las reglas de los mismos.

En el presente trabajo defenderé el punto de vista practicista, pero no a partir de exhibir argumentos en favor de la categoría “conocimiento práctico”, sino disolviendo el problema planteado por Reid. Esto es, mostraré que de la manifestación de conocimiento proposicional en las acciones habilidosas no se sigue que una forma de conocimiento no proposicional no sea posible. Para lograrlo haré dos cosas. Primero, identificaré la concepción de las acciones habilidosas subyacente al problema planteado por Reid, con una posición intelectualista de las acciones habilidosas (Stanley y Krakauer, 2013, Stanley, 2011, Stanley et. al, 2001). Esto es, la posición en filosofía de la mente caracterizada por considerar que el conocimiento implicado en las acciones habilidosas solo puede explicarse haciendo referencia al conocimiento proposicional que estas manifiestan. Segundo, expondré un argumento analítico propuesto por Dickie (2012, pp. 737-742), el cual permite notar que de la manifestación de conocimiento proposicional en las acciones habilidosas, no se sigue que ese conocimiento las explique.

Un problema intelectualista

Reid (2013) señala que los aspectos técnicos, tácticos y normativos implicados en las acciones habilidosas propias de los deportes, la gimnasia, la danza y algunos juegos típicos de la EF, manifiestan conocimiento proposicional. Estos, dice Reid, pueden fácilmente interpretarse como un conjunto de prescripciones o instrucciones expresadas a través de las conductas del agente y que bajo esas condiciones podrían considerarse como una teoría aplicada (Reid, 2013, pp. 923-924). Creo que la idea es aceptable o, si se quiere, difícil de rechazar. Pensemos en una jugadora de básquetbol que ejecuta una técnica de “lanzamiento a mano simple”, la cual notamos que está ajustada a una regla táctica tal como “es conveniente lanzar al aro cuando no hay rivales intentando evitar el tiro” y a una norma de juego tal como “la encestanda solo sumará puntos si es producida mientras el reloj está corriendo”. No sería descabellado pensar que luego de la ejecución, si le preguntamos a esa jugadora “¿qué has hecho?”, ella nos podría relatar las características del movimiento que ejecutó (técnica), el contexto en el que lo hizo (táctica) y las consecuencias que sus ejecuciones tuvieron en el marcador (normas).

Ahora bien, entre reconocer que las acciones habilidosas manifiestan conocimiento proposicional y conceder que una forma no proposicional quizás no pueda considerarse conocimiento, hay un abismo. Creo que Reid, al plantear aquel problema con el conocimiento práctico, no está considerando este abismo. Él parece asumir que si los componentes reglamentarios, técnicos y tácticos de las acciones habilidosas manifiestan algún conocimiento proposicional, esa es la única forma de conocimiento que las explica. Pero una cosa es que manifiesten ese conocimiento y otra es que solo ese conocimiento las explique.

Ese gran salto de Reid al plantear su problema, es similar al que hacen los intelectualistas de las acciones habilidosas. Característicamente, estos últimos consideran que las acciones habilidosas manifiestan conocimiento proposicional porque en efecto están guiadas por este último. Es decir, se afirman en la idea de que este tipo de acciones son producidas por estados mentales del agente, cuyos contenidos son proposiciones. En otras palabras, los intelectualistas explican la conducta habilidosa atribuyendo representaciones al agente, las cuales tienen acceso a un lenguaje estructurado proposicionalmente. Siguiendo con el ejemplo de arriba, los inte-

lectualistas dirían que nuestra jugadora produjo aquella acción habilidosa porque tiene acceso a una proposición tal como “es conveniente lanzar al aro cuando no hay rivales intentando evitar el tiro”, la cual denota una regla táctica.

Si se acepta esa similitud entre la concepción subyacente al problema planteado por Reid y el intelectualismo de las acciones habilidosas, entonces, tal como mostraré a continuación, el primero puede disolverse haciendo uso de algunos fragmentos del argumento de Dickie en contra del segundo. Con esto no intento decir que Reid sea un intelectualista o que defienda una posición intelectualista o que esté atacando al punto de vista practicista desde una trinchera intelectualista. Lo que digo es que el problema planteado tiene algo del ropaje intelectualista. En línea con esto, cabe resaltar que Reid es, como ya dije, el máximo referente del punto de vista practicista. A ello le agrego que su planteamiento, creo, tiene la intención de movilizar alguna conexión entre los filósofos practicistas y las reflexiones típicas de la filosofía de la mente en torno a la naturaleza del conocimiento. Tal es la motivación del presente trabajo.

Manifestación sin guía

En los últimos años, algunos filósofos de la mente han mantenido discusiones en torno al tipo de explicación correcta acerca del conocimiento manifestado en las acciones habilidosas. En tal discusión se distinguen dos grupos contrapuestos: por un lado, los intelectualistas (Stanley y Krakauer, 2013, Stanley, 2011; Stanley et. al, 2001), y por otro, los antiintelectualistas (Ferretti, 2020, Fridland, 2019, Dickie, 2012). Los primeros defienden que tal explicación requiere hacer referencia a algún tipo de conocimiento proposicional. Los segundos atacan ese requerimiento y enfatizan en el rol de la conducta exhibida por el agente (Fridland, 2020). Dickie (2012, pp. 737-742), adhiere a este último bando con un argumento denominado “tesis de la manifestación sin guía”. Tal argumento muestra que (A) de la manifestación de conocimiento proposicional en el agente que ejecuta las acciones habilidosas, no se sigue que tal conocimiento guíe esas acciones. Dickie sintetiza las explicaciones intelectualistas de la siguiente manera: “En un caso de acción habilidosa Φ , S elige w como una forma de Φ porque S conoce que w es una forma de Φ ; luego, S es un experto en ejecutar Φ si y solo si S conoce un rango adecuado de proposiciones ‘ w es una forma

de Φ " (Dickie, 2012, p. 741). De ese marco explicativo, Dickie señala las siguientes premisas (Dickie, 2012, p. 737):

1. Las condiciones de verdad para atribuir "conocimiento práctico" están dadas por cláusulas de la forma: "S conoce cómo hacer Φ " es verdadero en un contexto c si y solo si S conoce una proposición de la forma " w es una forma de Φ "
2. Las condiciones de verdad de las atribuciones de conocimiento práctico revelan la naturaleza del conocimiento práctico.
3. Una acción es habilidosa si manifiesta el conocimiento del agente acerca de cómo llevarla a cabo.
4. Una acción habilidosa Φ manifiesta el conocimiento del agente respecto a alguna forma w , donde w es una forma de hacer Φ . Esto se sigue de 1, 2, 3.

La acción habilidosa Φ se guía por el conocimiento proposicional. Esto se sigue de 4.

De esas cinco premisas, el argumento de Dickie ataca las últimas dos. Esto es, prueba (A) construyendo un marco explicativo compatible con las premisas 4 y 5, pero el cual invierte la prioridad explicativa respecto del intelectualismo. Esto es, en vez de explicar las acciones habilidosas asumiendo que las mismas están guiadas por algún conocimiento proposicional, explica la manifestación de conocimiento proposicional asumiendo que las acciones del agente son habilidosas.

La exposición del marco de Dickie comienza con la siguiente expresión formal, la cual está referida a la atribución de habilidad a un agente que ejecuta una acción habilidosa:

S es habilidoso en Φ si y solo si, para un rango apropiado Σ de situaciones σ , en la mayoría de los casos, si S tuviera la intención de hacer Φ en σ , la intención de S llevaría a S a actuar de alguna manera $w \in f(\sigma)$, donde f es una función que toma cada σ del conjunto de formas confiables para S en σ (Dickie, 2012, p. 739).

Por ejemplo, Mila es una lanzadora de tiros al aro habilidosa si y solo si existe un rango apropiado de situaciones (tales como, no hay rivales intentando evitar el tiro, el aro está cerca, queda tiempo reglamentario para anotar, etc.) en las cuales, si Mila intenta lanzar al aro, su intención activará en ella un patrón de comportamiento (por ejemplo, los movimientos propios de la técnica de bandeja a mano simple), los cuales, de modo confiable, le permitirán encestar el balón en tal situación. Bajo estas condiciones, Dickie establece una relación entre las intenciones de S (Mila) y los comportamientos que estas desencadenan en una situación determinada.

Seguidamente, Dickie introduce una serie de premisas para atribuir habilidad a la propia acción. Con este movimiento, pone en el centro de la escena el comportamiento habilidoso del agente. Concretamente, señala que la acción Φ de S en un contexto c , es habilidosa si y solo si:

- (a) en la mayoría de los casos, si en alguna $\sigma \in \Sigma$, S intenta Φ , entonces la intención de S desencadena alguna $w \in f(\sigma)$.
- (b) S tiene la intención de aplicar Φ en c .
- (c) La forma w en la que S implementa Φ en c es generada por la función de selección en (a).

Por ejemplo, el tiro con el cual Mila encesta en el aro es habilidoso si y solo si Mila es buena lanzadora (es decir, es una experta lanzadora), tiene la intención de lanzar en una situación adecuada para ello (cuando los rivales están alejados, cuando queda tiempo reglamentario para anotar, etc.) y el comportamiento que esta intención desencadena en ella es un modo confiable para encestar en la situación actual de Mila.

Una vez que establece las condiciones para atribuir habilidad al agente, así como también habilidad a sus acciones, Dickie vincula la conducta de S con algún estado mental de S referido a una proposición. Con este movimiento, finalmente explica la manifestación de conocimiento proposicional en las acciones habilidosas. Para establecer dicho vínculo, en primer lugar aclara que la acción de S en modo w debe considerarse una respuesta de S a su registro de $w \in f(c)$ y que ese registro supone que S representa que w es una forma (confiable) de Φ en c . En segundo lugar, aclara que este estado representacional no está necesariamente referido

hacia alguna proposición. Sin embargo, ofrece buenas razones para pensar que en efecto es así (las cuales, por razones de espacio, no expondré aquí). Con todo, ahora tenemos que S, al producir su acción habilidosa, tiene un estado mental que representa la proposición “ w es una forma de Φ en c ”.

Podríamos sintetizar el marco explicativo de Dickie, de la siguiente manera:

S es un experto en ejecutar Φ si y solo si las intenciones de S para Φ seleccionan comportamientos adecuados para su producción; luego, una acción Φ habilidosa manifiesta conocimiento proposicional porque es producida apropiadamente por un experto en ejecutar Φ . ((Dickie, 2012, p. 741).

Una de las cosas que nos dice este marco es que si el agente (Mila) produce una acción Φ habilidosa, entonces manifiesta conocimiento de la proposición “ w es una forma confiable de Φ ”. Se trata, entonces, de una explicación de las acciones habilidosas que, a pesar de basarse en las premisas intelectualistas, no explica lo mismo que el intelectualismo. El punto es que invierte la prioridad explicativa respecto del marco intelectualista. Esto es, mientras el marco intelectualista explica la conducta del agente en términos de contenido proposicional al cual accede el agente, el de Dickie explica el conocimiento proposicional manifestado por el agente en términos de la conducta del agente. Con esta inversión, se hace notable que para explicar la manifestación de conocimiento proposicional en las acciones habilidosas, no es necesario asumir que la acción habilidosa se explica por el acceso del agente a ese conocimiento. En otras palabras, se puede explicar la manifestación de conocimiento proposicional en este tipo de acciones, sin asumir el compromiso de que este las guía.

Conclusión

El punto de vista practicista asume la distinción ryleana entre conocimiento práctico y conocimiento proposicional. En ese contexto, sostiene que la EF a través de las actividades que típicamente desarrolla, a saber: los deportes, la gimnasia y la danza, tiene valor educativo porque introduce a los alumnos en el conocimiento práctico.



Característicamente, las acciones típicas de los deportes, la gimnasia y la danza (lo que aquí denomino “acciones habilidosas”) expresan o manifiestan conocimiento proposicional. Atendiendo a tal característica, el máximo exponente del punto de vista practicista, Andrew Reid, en su texto de 2013 plantea una serie de cuestiones a clarificar si se pretende seguir sosteniéndolo. Una de ellas es que, de la mencionada característica de las acciones habilidosas, podría seguirse que una forma no proposicional de conocimiento, tal como lo es el conocimiento práctico, podría no ser conocimiento al fin.

En el presente trabajo aclaré esa cuestión al exponer fragmentos de un argumento propuesto por Dickie. Ellos ofrecen buenas razones para aceptar que de la manifestación de conocimiento proposicional en las acciones habilidosas no se sigue que este las guíe. Creo que tales razones, a su vez, son suficientes para notar que la manifestación de conocimiento proposicional en las acciones habilidosas no habilita a considerar que una forma no proposicional de conocimiento no sea conocimiento, tal como alerta Reid. Esta conclusión permite seguir sosteniendo el punto de vista practicista, ya que hace notable que no hay argumentos definitorios para sostener el (posible) reduccionismo que avizora el autor.

Referencias bibliográficas

- Adams, J. W. L., y Peters, R. S. (1968). Ethics and education. *The philosophical quarterly*, 18(71), 186. En: <https://doi.org/10.2307/2217533>.
- Anscombe, G. E. M. (1959). Intention. *Mind, New Series*, 68(270), 261–264.
- Dickie, I. (2012). Skill before knowledge. *Philosophy and Phenomenological Research*, 85(3), 737–745. En: <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2012.00638.x>.
- Fridland, E. (2020). The nature of skill: functions and control structures. En Fridland, E., y Pavese, C. (Eds.), *The Routledge handbook of philosophy of skill and expertise* (pp. 245–257). Routledge.
- Hirst, P. H. (2009). *Knowledge and the curriculum: a collection of philosophical papers*. Routledge.

- Kenny, A. (2003). *The metaphysics of mind*. Oxford University Press.
- Peters, R. S. (1970). *Ethics and education*. Allen and Unwin.
- Reid, A. (1996). Knowledge, practice and theory in physical education. *European Physical Education Review*, 2(2), 94–104. En: <https://doi.org/10.1177/1356336X9600200202>.
- Reid, A. (1997). Value pluralism and physical education. *European Physical Education Review*, 3(1), 6–20. En: <https://doi.org/10.1177/1356336X9700300102>.
- Reid, A. (2013). Physical education, cognition and agency. *Educational Philosophy and Theory*, 45(9), 921–933. En: <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.785357>.
- Ryle, G. (1949). Knowing how and knowing that. En *The concept of mind* (pp. 25–61). Barnes & Noble.
- Standal, O. F., y Aggerholm, K. (2016). Habits, skills and embodied experiences: a contribution to philosophy of physical education. *Sport, Ethics and Philosophy*, 10(3), 269–282. En: <https://doi.org/10.1080/17511321.2016.1220972>.
- Stanley, J. (2011). *Know how*. Oxford University Press.
- Stanley, J., y Krakauer, J. W. (2013). Motor skill depends on knowledge of facts. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7. En: <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00503>.
- Stanley, J., y Williamson, T. (2001). Knowing how. *Journal of Philosophy*, 98(8), 411–444. En: <https://doi.org/10.2307/2678403>.
- Stolz, S. (2010). On justifying justifications of sport and physical education: are there good reasons for the inclusion of sport and physical education within educational institutions? *Philosophy of Education Society of Australasia*. En: <https://pesa.org.au/images/papers/2010-papers/pesa-2010-paper-07.pdf>.