

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Israel Scheffler y Harvey Siegel. Nacimiento y desarrollo del  
pensamiento crítico en la filosofía analítica de la educación**

**MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTOR**

**PRESENTADA POR**

**Paloma Castillo Labrada**

**DIRIGIDA POR**

**Gonzalo Jover Olmeda  
David Luque Mengíbar**

**Madrid**

**© Paloma Castillo Labrada, 2025**

**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Israel Scheffler y Harvey Siegel. Nacimiento y desarrollo del pensamiento crítico en la filosofía analítica de la educación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Paloma Castillo Labrada**

DIRECTORES

**Gonzalo Jover Olmeda y David Luque Mengíbar**



**UNIVERSIDAD COMPLUTENSE DE MADRID**  
**FACULTAD DE EDUCACIÓN**



**TESIS DOCTORAL**

**Israel Scheffler y Harvey Siegel. Nacimiento y desarrollo del pensamiento crítico en la filosofía analítica de la educación**

MEMORIA PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA

PRESENTADA POR

**Paloma Castillo Labrada**

DIRECTORES

**Gonzalo Jover Olmeda y David Luque Mengíbar**

Doctorado en Educación





## AGRADECIMIENTOS

---

En agradecimiento a mis directores de tesis, **GONZALO JOVER OLMEDA** y **DAVID LUQUE MENGÍBAR**, por darme la oportunidad de descubrir aquello a lo que me gustaría dedicarme. Por tantas cosas...; todas ellas en aras del devenir de mi pensamiento.

En agradecimiento a **MARISA EDITH MEZA PARDO**, la investigadora responsable de la estancia de investigación que realicé en la Pontificia Universidad Católica de Chile, desde el 18/09/2023 hasta el 17/12/2023. Por su disposición para llevar a nuevas alturas esta investigación y la amplitud de mi pensamiento. Siempre le estaré agradecida por la impronta que ha dejado en esta páginas y en mi persona. Por su dedicación, amabilidad, entusiasmo y conocimiento.

En agradecimiento a **HARVEY SIEGEL**, por sus palabras, su amabilidad y su disposición a ayudarme. En un futuro, ojalá pueda aprovechar el privilegio de esa puerta que me ha dejado abierta.

En agradecimiento a **MICHAEL F. SHAUGHNESSY**, profesor de *Eastern New Mexico University*, por su amabilidad y por enviarme sus contribuciones.

En agradecimiento a la **PHILOSOPHY OF EDUCATION SOCIETY OF GREAT BRITAIN (PESGB)**, por enviarme la imagen de Paul H. Hirst recogida en la “Gratitud a los contribuyentes” de la tesis doctoral.

En agradecimiento al **MINISTERIO DE UNIVERSIDADES DE ESPAÑA**, por la financiación y las oportunidades formativas y académicas que me ha brindado en el marco de un contrato para la Formación del Profesorado Universitario.

En agradecimiento a las personas que me han acompañado en este camino, amigos y familiares, con especial dedicación a mis padres. Sin ellas, nada de esto hubiera sido posible.





# ÍNDICE

|                    |   |
|--------------------|---|
| INTRODUCCIÓN ..... | 8 |
|--------------------|---|

|                                                                                               |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| DOS CONCEPCIONES DESDE LAS QUE VERSA EL DEVENIR DE UNA EDUCACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO ..... | 22 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------|----|

## \* SECCIÓN I \*

|                                                                                                                |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONFORME A ISRAEL SCHEFFLER, EL FUNDADOR DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN..... | 24 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|               |    |
|---------------|----|
| Resumen ..... | 24 |
|---------------|----|

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| § 1. Israel Scheffler, el precursor de la filosofía analítica de la educación: un retrato biográfico..... | 26 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| 1.1) Su familia en el contexto judío-americano ..... | 29 |
|------------------------------------------------------|----|

|                                                                              |    |
|------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.1.1) El contexto judío americano del siglo XX al que llegó su familia..... | 29 |
|------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| 1.1.2) El núcleo familiar..... | 35 |
|--------------------------------|----|

|                                         |    |
|-----------------------------------------|----|
| 1.2) Su formación judía y secular ..... | 41 |
|-----------------------------------------|----|

|                                                                             |    |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.3) Su llegada al campo de la educación en <i>Harvard University</i> ..... | 47 |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                      |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.3.1) El contexto de la erudición educativa estadounidense y de <i>Harvard University</i> antes de su llegada ..... | 47 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                          |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 1.3.2) Su llegada inesperada al campo de la educación en <i>Harvard University</i> ..... | 54 |
|------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                |    |
|------------------------------------------------|----|
| 1.4) Su trayectoria: hitos fundamentales ..... | 60 |
|------------------------------------------------|----|

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| § 2. Influencias en el pensamiento de Israel Scheffler ..... | 69 |
|--------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                                          |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1) Influencia de Mordecai M. Kaplan en la configuración de su bilingüismo intelectual: el cuestionamiento de la religión en favor de la filosofía..... | 71 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                            |    |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.1) Introducción al cuestionamiento de la religión mediante la filosofía y el encuentro con Kaplan..... | 71 |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                  |    |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.2) Influencia de Mordecai M. Kaplan, el fundador del reconstruccionismo..... | 75 |
|----------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                            |    |
|------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.2.A) Un retrato biográfico de Mordecai M. Kaplan ..... | 75 |
|------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                                |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.1.2.B) La herencia intelectual de Kaplan en Scheffler y la visión scheffleriana sobre la religión y la educación judía ..... | 79 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| *La herencia intelectual ..... | 79 |
|--------------------------------|----|

|                                                              |    |
|--------------------------------------------------------------|----|
| *La religión y la educación judía conforme a Scheffler ..... | 80 |
|--------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                                          |    |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2) Influencia de sus primeros encuentros filosóficos en <i>Harvard University</i> y de su maestro Nelson Goodman ..... | 92 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                    |    |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.1) Sus primeros encuentros con representantes del pragmatismo y de la filosofía analítica..... | 92 |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                                      |    |
|------------------------------------------------------|----|
| 2.2.2) Influencia de su maestro, Nelson Goodman..... | 95 |
|------------------------------------------------------|----|

|                                                        |    |
|--------------------------------------------------------|----|
| 2.2.2.A) Un retrato biográfico de Nelson Goodman ..... | 95 |
|--------------------------------------------------------|----|

|                                                                                                           |    |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2.2.2.B) La herencia intelectual de Goodman en Scheffler y algunas de las discrepancias entre ambos ..... | 99 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|

|                                |    |
|--------------------------------|----|
| *La herencia intelectual ..... | 99 |
|--------------------------------|----|

|                                        |     |
|----------------------------------------|-----|
| *Los desencuentros intelectuales ..... | 105 |
|----------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                           |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| 2.3) Influencias explícitas e implícitas entre Israel Scheffler, Richard S. Peters y Paul H. Hirst: bases de la filosofía analítica de la educación ..... | 109 |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|

|                                                                                                                                                                                     |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 2.3.1) Su contacto fortuito: un hito que proyectó la revolución analítica de la filosofía de la educación.....                                                                      | 109        |
| 2.3.1.A) Hirst y la revolución analítica de la filosofía .....                                                                                                                      | 110        |
| 2.3.1.B) Peters antes de su caracterización como filósofo educativo .....                                                                                                           | 111        |
| 2.3.1.C) Dos tropiezos inesperados -Scheffler y Peters, Peters y Hirst-; una revolución.....                                                                                        | 113        |
| 2.3.2) Desencuentros y encuentros en la configuración gnoseológica de la educación.....                                                                                             | 115        |
| 2.3.1.A) Algunos dilemas filosófico-educativos sobre la contingencia de ‘educar’ y ‘enseñar’ conforme al ‘método analítico’ de Scheffler, Peters y Hirst.....                       | 118        |
| *Bases del pensamiento de Peters y Hirst .....                                                                                                                                      | 119        |
| *Algunos dilemas filosófico-educativos del ‘método analítico’ de Peters y Hirst en relación con el de Scheffler .....                                                               | 126        |
| Desencuentros.....                                                                                                                                                                  | 126        |
| Encuentros .....                                                                                                                                                                    | 131        |
| 2.3.1.B) Réplicas de Scheffler a los planteamientos de Peters y Hirst sobre la ‘persona educada’ .....                                                                              | 135        |
| <b>§ 3. El pensamiento de Israel Scheffler: su ideal educativo de la racionalidad .....</b>                                                                                         | <b>141</b> |
| 3.1) Fundamentación de la vía gnoseológica de la racionalidad scheffleriana: ¿cuáles son las condiciones de conocimiento necesarias para la búsqueda de la verdad? .....            | 144        |
| 3.1.1) Bases sobre la relevancia de la gnoseología y de la educación .....                                                                                                          | 145        |
| 3.1.2) La vía de la racionalidad: dos hitos clave.....                                                                                                                              | 151        |
| 3.1.2.A) El ideal de la objetividad .....                                                                                                                                           | 151        |
| 3.1.2.B) El ‘plurrealismo’ .....                                                                                                                                                    | 155        |
| *Implicaciones del ‘plurrealismo’ como salida frente a cualquier pretensión de certeza .....                                                                                        | 156        |
| *Implicaciones del ‘plurrealismo’ como salida frente al relativismo de los principios del pragmatismo y de la visión de la ciencia de Thomas S. Kuhn .....                          | 158        |
| 3.1.2.C) Discusión sobre la objetividad y el ‘plurrealismo’ scheffleriano; apertura de sus potencialidades educativas.....                                                          | 163        |
| *Discusión .....                                                                                                                                                                    | 163        |
| *Potencialidades educativas .....                                                                                                                                                   | 167        |
| 3.1.3 El pragmatismo como filosofía integral.....                                                                                                                                   | 169        |
| 3.1.3.A) ‘Lo analítico’ y ‘lo pragmático’ en la gnoseología .....                                                                                                                   | 169        |
| *La concepción pragmática versus analítica de Charles Sanders Peirce y William James .....                                                                                          | 172        |
| *La concepción pragmático-analítica de Scheffler .....                                                                                                                              | 175        |
| 3.1.3.B) ‘Lo analítico’ y ‘lo pragmático’ en la educación .....                                                                                                                     | 177        |
| *Potencialidades del pragmatismo en la educación .....                                                                                                                              | 177        |
| *Límites del pragmatismo en la educación.....                                                                                                                                       | 186        |
| 3.2) Fundamentación del ideal educativo de la racionalidad scheffleriano: ¿cuáles son las conexiones entre la evaluación de los principios de la racionalidad y la educación? ..... | 194        |
| 3.2.1) Bases conceptuales: diferencias entre ‘enseñar qué’, ‘enseñar a’ y ‘enseñar cómo’ en relación con ‘saber qué’ y ‘saber cómo’ .....                                           | 195        |
| 3.2.1.A) Las condiciones del término ‘enseñanza’ .....                                                                                                                              | 195        |
| 3.2.1.B) Relaciones entre ‘aprendizaje’, ‘enseñanza’, ‘creencia’ y ‘conocimiento’ .....                                                                                             | 199        |
| 3.2.1.C) El ‘saber qué’ / ‘conocimiento proposicional’ y el ‘saber cómo’ / ‘conocimiento procedimental’ en la enseñanza .....                                                       | 204        |
| *Diferencias entre estos dos saberes a propósito de la discusión con Gilbert Ryle.....                                                                                              | 204        |

|                                                                                                                     |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| *Límites e implicaciones del ‘saber qué’ / ‘conocimiento proposicional’ en la enseñanza .....                       | 211        |
| 3.2.1.D) ‘Saber qué’ y ‘saber cómo’ en relación con ‘enseñar a’, ‘enseñar qué’ y ‘enseñar cómo’ .....               | 216        |
| <b>3.2.2) Orientaciones filosófico-educativas del pensamiento scheffleriano .....</b>                               | <b>219</b> |
| 3.2.2.A) La ‘teoría práctica’ como sustrato educativo.....                                                          | 219        |
| *La noción de ‘teoría práctica’ acuñada por Paul H. Hirst y su negativa de la educación como disciplina .....       | 219        |
| *Análisis de los planteamientos de Scheffler .....                                                                  | 223        |
| Límites de la educación como disciplina .....                                                                       | 223        |
| La ‘teoría práctica’ frente a la ‘teoría científica’ y a la ‘práctica en sí’ .....                                  | 227        |
| 3.2.2.B) ‘Las filosofías de’: principales relaciones entre la filosofía y la educación.....                         | 236        |
| 3.2.2.C) Las relación entre el compromiso, la justificación de la educación y los interrogantes gnoseológicos ..... | 245        |
| <b>3.3.3) Discusión sobre las dimensiones morales en la búsqueda crítica de razones.....</b>                        | <b>252</b> |
| 3.3.3.A) La concepción de Scheffler sobre la educación moral .....                                                  | 255        |
| 3.3.3.A) Dimensiones morales de la racionalidad como ideal educativo scheffleriano.....                             | 261        |
| * Dimensiones morales de la unión cognición-emoción .....                                                           | 261        |
| * Dimensiones morales de la noción de ‘potencialidad humana’ .....                                                  | 264        |
| *Dimensiones morales de la visión de la filosofía y de la enseñanza scheffleriana: reflexiones finales .....        | 266        |

## \* SECCIÓN II \*

### **EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONFORME A HARVEY SIEGEL, EL DISCÍPULO DE ISRAEL SHEFFLER Y UN REFERENTE DEL *CRITICAL THINKING MOVEMENT* .....**

#### **Resumen .....**

### **§ 4. Harvey Siegel, el discípulo de Israel Scheffler y un autor del *Critical Thinking Movement* .....**

|                                                                                                                                                                                      |            |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>4.1) Un retrato biográfico de Harvey Siegel: influencias intelectuales y existenciales .....</b>                                                                                  | <b>277</b> |
| 4.1.1) La inclinación hacia Israel Scheffler. Acceso a su programa de filosofía de la educación.....                                                                                 | 277        |
| 4.1.2) En busca de la estabilidad académica. Encuentro con Richard Paul y el pensamiento crítico.....                                                                                | 282        |
| 4.1.3) Incertidumbre sobre su trayectoria y futuro académico.....                                                                                                                    | 284        |
| <b>4.2) Zonas de influencia entre el pensamiento scheffleriano y el siegeliano .....</b>                                                                                             | <b>286</b> |
| <b>4.3) Zonas de influencia entre la tendencia analítica de la filosofía de la educación y el movimiento del pensamiento crítico que precedieron al pensamiento siegeliano .....</b> | <b>290</b> |

### **§ 5. La concepción de Harvey Siegel sobre el pensamiento crítico, el buen razonamiento y la racionalidad: dos prolongaciones del pensamiento scheffleriano.....**

|                                                                                                                                                |            |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>5.1) Primer desarrollo: dilemas gnoseológicos .....</b>                                                                                     | <b>297</b> |
| 5.1.1) La problemática de las razones.....                                                                                                     | 297        |
| 5.1.2) Verdad <i>versus</i> racionalidad ‘epistémica’, ‘naturalizada’ e ‘instrumental’ .....                                                   | 303        |
| 5.1.3) El por qué y el cómo de la justificación racional: del prejuicio a la generalización de la racionalidad y del pensamiento crítico ..... | 307        |
| 5.1.3.A) Prejuicios versus juicios, normas y criterios .....                                                                                   | 308        |

|                                                                                                                                                                                                             |            |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| 5.1.3.B) El debate sobre la generalización de la racionalidad y del pensamiento crítico.....                                                                                                                | 309        |
| <b>5.1.4) Las deficiencias del relativismo .....</b>                                                                                                                                                        | <b>313</b> |
| 5.1.4.A) El relativismo y sus límites para el pensamiento crítico .....                                                                                                                                     | 314        |
| 5.1.4.B) Riesgos relativistas del pluralismo y del adoctrinamiento .....                                                                                                                                    | 319        |
| *Riesgos relativistas del pluralismo .....                                                                                                                                                                  | 320        |
| *Riesgos relativistas del adoctrinamiento .....                                                                                                                                                             | 324        |
| ¿Qué enseñar conforme a la evidencia disponible? .....                                                                                                                                                      | 327        |
| Entre la ‘creencia’ y la ‘aceptación’ en la enseñanza .....                                                                                                                                                 | 329        |
| <b>5.2) Segundo desarrollo: dilemas filosófico-educativos .....</b>                                                                                                                                         | <b>334</b> |
| 5.2.1) El pensamiento crítico como derecho intelectual que la educación ha de reivindicar.....                                                                                                              | 334        |
| 5.2.1.A) Potencialidades de este derecho .....                                                                                                                                                              | 334        |
| 5.2.1.B) Dificultades de este derecho .....                                                                                                                                                                 | 340        |
| 5.2.2) Los fines que la educación ha de perseguir y que la filosofía de la educación debe proveer.....                                                                                                      | 344        |
| 5.2.2.A) ‘Más y más’ gnoseología para la educación, pero trascendiendo la misma ..                                                                                                                          | 344        |
| 5.2.2.B) Riesgos de una caricatura simplista de la filosofía de la educación.....                                                                                                                           | 350        |
| <b>§ 6. La concepción de Harvey Siegel sobre el pensamiento crítico y la educación en pensamiento crítico: dos frentes inherentes al movimiento del pensamiento crítico .....</b>                           | <b>355</b> |
| 6.1) El movimiento del pensamiento crítico y la lógica formal/informal. Primer frente .....                                                                                                                 | 358        |
| 6.1.1) Algunos precedentes del movimiento de la lógica informal .....                                                                                                                                       | 359        |
| 6.1.2) Entre ‘lo epistémico’ y ‘lo lógico’ del razonamiento: lo que separa a Siegel de otros autores del movimiento del pensamiento crítico.....                                                            | 362        |
| 6.1.2.A) La lógica informal y el pensamiento crítico conforme a Richard W. Paul y John E. McPeck.....                                                                                                       | 364        |
| 6.1.2.B) Análisis de los planteamientos de Siegel .....                                                                                                                                                     | 372        |
| 6.2) Entre la habilidad de evaluar el pensamiento y el espíritu de ser crítico. Segundo frente .....                                                                                                        | 378        |
| 6.2.1) Las habilidades necesarias para la evaluación de las razones: relecturas sobre algo necesario pero insuficiente conforme a Siegel .....                                                              | 379        |
| 6.2.1.A) El ‘enfoque de habilidades/capacidades del pensar’ desde la psicología cognitiva y la filosofía de la educación.....                                                                               | 380        |
| *Bases de la psicología cognitiva sobre el ‘pensamiento crítico’: el influyente papel de Jean Piaget .....                                                                                                  | 380        |
| *Bases de la filosofía de la educación sobre el ‘pensamiento crítico’: el influyente papel de Matthew Lipman, Goodwin Watson y Edward Maynard Glaser, Robert H. Ennis y Richard W. Paul.....                | 382        |
| 6.2.1.B) Análisis de los planteamientos de Siegel .....                                                                                                                                                     | 397        |
| 6.2.2) ¿Virtudes intelectuales y/o disposiciones de pensamiento? La respuesta de Siegel sobre lo que gobierna la vida racional para un compromiso con la epistemología y con la ética de la educación ..... | 401        |
| 6.2.2.A) Pensamiento virtuoso y pensamiento crítico: algunas bases sobre un binomio inexorable conforme a Richard W. Paul y a Jason Baehr .....                                                             | 405        |
| 6.2.2.B) Análisis de los planteamientos de Siegel. Réplicas a Jason Baehr, Matt Ferkany, David Godden, Matt McKeon, William Hare, Eamonn Callan, Dylan Arena, Connie Missimer y Nicholas Burbules .....     | 409        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                                                                                                                                                                                    | <b>421</b> |
| <b>GRATITUD A LOS CONTRIBUYENTES. GALERÍA DE AUTORES DE LA TESIS DOCTORAL .....</b>                                                                                                                         | <b>440</b> |

|                                                                                                                                 |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>BIBLIOGRAFÍA ANOTADA.....</b>                                                                                                | <b>449</b> |
| <b>MISCELÁNEA GENERAL .....</b>                                                                                                 | <b>451</b> |
| <b>FUENTES PRINCIPALES SOBRE FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN .....</b>                                                      | <b>455</b> |
| ❖ INFORMES/DOCUMENTOS RELEVANTES PARA LA REVOLUCIÓN ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN.....                                              | 455        |
| ❖ BIBLIOGRAFÍA DE ISRAEL SCHEFFLER.....                                                                                         | 456        |
| ❖ SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA DE OTROS REFERENTES DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN: RICHARD S. PETERS Y PAUL H. HIRST..... | 470        |
| <b>MISCELÁNEA GENERAL SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO .....</b>                                                                       | <b>477</b> |
| ❖ BIBLIOGRAFÍA DE HARVEY SIEGEL.....                                                                                            | 479        |
| ❖ SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA DE OTROS REFERENTES DEL <i>CRITICAL THINKING MOVEMENT</i> .....                                       | 490        |
| <b>CITAS TEXTUALES DE LAS FUENTES ORIGINALES .....</b>                                                                          | <b>493</b> |
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>                                                                                                        | <b>495</b> |
| <b>SECCIÓN I .....</b>                                                                                                          | <b>496</b> |
| <b>SECCIÓN II .....</b>                                                                                                         | <b>513</b> |
| <b>CONCLUSIONES .....</b>                                                                                                       | <b>523</b> |
| <b>RESUMEN GENERAL Y GENERAL ABSTRACT .....</b>                                                                                 | <b>525</b> |

## ÍNDICE DE FIGURAS

---

|                                                                                                                                                   |     |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <b>Figura 1.</b> Síntesis de los objetivos de investigación .....                                                                                 | 14  |
| <b>Figura 2.</b> Limitaciones del ‘saber qué’ o conocimiento proposicional considerando las condiciones de conocimiento de Israel Scheffler ..... | 212 |
| <b>Figura 3.</b> Concepción de Harvey Siegel sobre la relación entre conocimiento, comprensión, creencia y aceptación .....                       | 331 |
| <b>Figura 4.</b> Concepción de Robert H. Ennis sobre el pensamiento crítico y el pensador racional.....                                           | 388 |
| <b>Figura 5.</b> Concepción de Richard W. Paul sobre las virtudes intelectuales de los pensadores críticos...                                     | 407 |



\*\*\*

# INTRODUCCIÓN

\*\*\*

Si tuviera que decir cómo he llegado a escribir estas páginas, tendría que volver: volver a leerlas, volver a habitarlas y volver a pensarlas. Como resultado, terminaría cambiando la intención original que tuve. La razón de esto es que volver proviene del latín *volvĕre* y hace referencia a darle vueltas a la cabeza<sup>1</sup>, en este caso. ‘Volver’ es, pues, lo que requiere el complejo ejercicio de introducir la tesis doctoral: no puede ser consecuencia del mero proceso descriptivo de mirar atrás, sino del profundo acto de introspección de pensar críticamente, pasando de nuevo por el corazón. Es, pues, como un hiato entre lo que predica y practica la propia tesis doctoral.

Ahora bien, toda búsqueda de sentido se nutre de varios sinsentidos que, vistos *ex post facto*, iluminan las incoherencias y dificultades del camino recorrido. El principal sinsentido que tuve que afrontar fue el de abrir mis intereses previos sobre el funcionamiento de nuestra mente hacia el pensamiento crítico. La conjunción de varios factores desembocaron en aquel foco y en los autores objeto de análisis: Israel Scheffler y Harvey Siegel. Entre ellos, se encontraba el hecho de haber presentado un proyecto para recibir un contrato de Formación del Profesorado Universitario, el interés de uno de mis directores de tesis por Siegel, la intención de realizar una tesis doctoral en las filas de la teoría de la educación... Tanto lo bueno, como lo menos bueno, terminó por confluir en un punto que era el pensamiento crítico y que ha pasado a unir las aristas entre mi pensamiento y mi corazón. Por ello, pienso que la serendipia, tan importante en ciencias, desempeñó entonces su papel y no puedo dar una mejor explicación plausible que esa para explicar el antes y el después. Lo que sí es cierto es que la filosofía de la educación -que tanto me gusta ahora- era una completa desconocida en aquel momento, algo que comparto con las trayectorias de Scheffler y Siegel; aunque, a diferencia de ellos, tampoco tenía estudios superiores en filosofía. Por todo ello, carecía de la formación necesaria para realizar la investigación que pretendía e, incluso, de

---

<sup>1</sup> Dicha acepción hace referencia a la primera entrada de la Real Academia Española sobre el término ‘volver’: <https://dle.rae.es/volver>



capacidad analítica. Así, me adentré en el dilema de diseñar un guante sin haber visto nunca una mano.

El dilema que puso contra las cuerdas la pretensión de realizar estas páginas surgió a raíz de una idea de la obra *Human Brain and Human Learning*<sup>2</sup> de Leslie A. Hart, la cual ha pasado a ser central en las investigaciones del reconocido neurocientífico Francisco Mora: enseñar sin saber cómo funciona el cerebro es como diseñar un guante sin haber visto nunca una mano. Dicha visión defectuosa era, en efecto, paralela a la causa de mi propia sinrazón y a la razón de hacer esta tesis doctoral: educar en pensamiento crítico sin saber qué es el pensamiento crítico es como diseñar un guante sin haber visto nunca una mano.

A pesar del evidente descrédito del planteamiento, a menudo diseñamos el guante sin haber visto la mano. De hecho, me he tomado la licencia de comenzar utilizando la primera persona, contando una parte de mi propia historia, para manifestar mi dificultad de comprender algo que, *a priori*, estaba fuera de mi alcance. Esto es porque del prejuicio al juicio hay un salto al vacío, un espacio que solo se puede recorrer con el impulso de la justificación, de los fundamentos de la educación y del pensamiento crítico. De aquí subyace la relevancia del legado de Scheffler y Siegel que esta tesis doctoral demanda, en aras de fomentar la reflexión pedagógica y especulativa inherente al área de Teoría de la Educación. De este modo, la investigación también se enmarca donde se ha realizado, dentro del Departamento de Estudios Educativos de la Facultad de Educación, gracias a un contrato de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades de España.

Así, con la mirada puesta en Scheffler, en Siegel y en la presente investigación, se puede comprender que no sea posible educar críticamente sin plantear en qué ha de consistir el pensamiento crítico. También, es posible divisar por qué fallamos tanto en esto, a pesar de ser algo tan elemental. Precisamente, Richard Paul, uno de los autores de pensamiento crítico, señaló que «las investigaciones demuestran que la mayoría del profesorado universitario carece de un concepto sustantivo del pensamiento crítico, aunque piense erróneamente lo contrario»<sup>3(1)</sup> -algo que parece extrapolable al profesorado en general-. A lo anterior

---

<sup>2</sup> Hart, L. A. (1992). *Human Brain and Human Learning*, p. 44. Books For Educators. (Obra original publicada en 1983).

<sup>3</sup> Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27.

habría que añadir que los «estudiantes [...] estudian sin muchas veces tener conciencia de lo que están haciendo»<sup>4</sup>, siendo el detonante de esto nuestra manera de enseñar y los propósitos hacia los que nos dirigimos. Por considerar uno de tales propósitos, si nuestro objetivo fuera evaluar de forma fiable el nivel del pensamiento crítico de los estudiantes, deberíamos tener en cuenta qué entendemos nosotros por pensamiento crítico y cómo hemos plateado la enseñanza conforme a tal. No puede ser de otra manera. La primera persona se hace indispensable siempre que hablemos de la enseñanza, como actividad intencional, y siempre que consideremos el pensamiento crítico, como concepto en el que cada uno de nosotros desempeñamos un papel fundamental conforme a Scheffler y Siegel.

El caso es que si cada uno de nosotros contamos para comprender el mundo, entonces, se podría decir que hay tantas definiciones del pensamiento crítico como intenciones de definirlo. Aunque pueda parecer algo totalmente arbitrario, de aquí subyace también la relevancia de las contribuciones de Scheffler y Siegel. Ninguno de los autores ofrece una dirección fija hacia la que deberíamos ir en la educación, ni siquiera tratan de responder a la controvertida pregunta de ¿cómo educar en pensamiento crítico? Contrariamente, esto es lo que más preocupa al mundo en el que vivimos, con sociedades, instituciones y familias volcadas en habilidades y métodos que poco pueden iluminar por sí solos. Es un caso similar a las atribuciones infundadas de bondad o maldad que realizamos respecto al desarrollo tecnológico, cuando el problema está en los usos que hacemos de la tecnología. Precisamente, uno de los motivos que nos está llevando a esto tiene que ser, necesariamente, que adolecemos cada vez más y en mayor grado de un pensamiento que sea crítico y de las actitudes para actuar conforme a tal. Así, como se puede observar, esto es una especie de pescadilla que se muerde la cola, en la que el deterioro del pensamiento crítico crece exponencialmente.

Con lo cual, partiendo de estas reflexiones preliminares, se pueden deducir dos supuestos centrales: i) de no contar con la justificación de nuestras acciones y pensamientos desde el plano gnoseológico, lingüístico, moral y educativo -el qué y el por qué-, no habría pensamiento crítico posible ni educación conforme a tal; ii)

---

<sup>4</sup> Hawes, G. (2003). *Pensamiento crítico en la formación universitaria*, p. 6 (Documento de Trabajo 2003/6 Proyecto Mecsup TAL 0101). Instituto de Investigación y Desarrollo Educacional, Universidad de Talca.

por extensión, de no considerar los aspectos que reivindicaron Scheffler y Siegel, no habría pensamiento crítico posible ni educación conforme a tal, valga la redundancia. Debido a lo expuesto, esta tesis doctoral rescata la importancia de las ideas de Scheffler, que implícitamente son base de nuestra manera de hacer filosofía de la educación, y las de Siegel, por la gran trascendencia que tienen y pueden tener en cuanto al pensamiento crítico. Para ello, se ha planteado un propósito y una metodología que responden a lo anterior, lo cual se desarrolla a continuación para dilucidar dos aspectos esenciales: a) ¿la tesis doctoral da un paso adelante en el camino del conocimiento educativo?; b) ¿qué camino se ha tomado para evitar el reduccionismo y la arbitrariedad?

Dando un paso adelante en el conocimiento educativo:  
el objetivo de investigación

---

La tesis doctoral se centra en analizar las aportaciones de Scheffler y Siegel sobre la fundamentación de la educación en pensamiento crítico. Con lo cual, esta responde a la demanda de reivindicar el valor del pensamiento en la educación frente a la mera aplicación y utilidad de nuestras acciones. Se trata de un enfoque que posibilita comprender la educación en sí, considerando el papel del conocimiento, de la incertidumbre, del multiculturalismo, de los usos de las nuevas tecnologías, del profesorado... Por ende, la relevancia de la investigación es consecuencia de la importancia que tienen los planteamientos de los autores objeto de análisis. De no ser por Siegel, hoy no contaríamos con una concepción del pensamiento crítico como encarnación de la visión de la racionalidad de Scheffler. De no ser por Scheffler, el precursor de la filosofía analítica de la educación, hoy no podríamos justificar el papel que desempeña el análisis para que la filosofía y la educación se iluminen mutuamente. Con lo cual, todo apunta a señalar la siguiente reflexión de William Hare:

Si la filosofía de la educación goza hoy de un reconocimiento más general como rama genuina de la filosofía, ello se debe en gran medida a Scheffler. La suya ha sido la contribución más significativa y sostenida al campo en la

segunda mitad del siglo y su trabajo ha establecido un estándar de excelencia y relevancia que otros solo pueden esperar emular<sup>5(II)</sup>.

Una vez señalada la importancia de los autores objeto de análisis, conviene destacar la dificultad de articular el objetivo de investigación planteado. Al respecto, se podrían destacar las múltiples interpretaciones plausibles de sus escritos, su carácter críptico y los esfuerzos necesarios para releerlos educativamente. Concretamente, para comprender las aportaciones de Scheffler, ha resultado fundamental analizar la manera en la que Siegel desarrolla su pensamiento a partir de él, abriendo nuevas perspectivas en torno al pensamiento crítico, a la epistemología y a la filosofía de la educación. En cualquier caso, no hay una serie de argumentos que haya que seguir o rebatir, sino una cadena multiplicativa de ellos en los que la tesis doctoral ha tenido que confeccionar un rumbo. Para ello, en aras de la pertinencia y el rigor de la investigación, ha sido necesario ‘darle vueltas’ -desde el complejo acto de introspección- al desarrollo de cada idea, concepto, planteamiento, relectura... Dicha manera de abordar el objetivo de investigación queda reflejada en las siguientes palabras de un alumno de Scheffler, refiriéndose a él:

Quienes hemos sido estudiantes de Israel Scheffler y estamos familiarizados con la sutileza de su pensamiento filosófico solo podemos aceptar la invitación de comentar su obra admitiendo desde el principio la considerable inquietud que sentimos al hacerlo. En retrospectiva, puedo recordar esas ocasiones no infrecuentes en las que mi comprensión de un punto scheffleriano concreto parecía estar finalmente a mi alcance, generando lo que entonces se presentaba orgullosamente por mi parte como una reflexión crítica modestamente coherente sobre algún aspecto del punto, solo para descubrir decepcionantemente al expresarlo que el profesor Scheffler ya había anticipado la objeción en otra de su aparentemente interminable lista de artículos que yo aún tenía que leer. Justo cuando uno pensaba que ya había pelado lo suficiente la cebolla

---

<sup>5</sup> Hare, W. (1997). Reason in Teaching: Scheffler's Philosophy of Education 'A Maximum of Vision and a Minimum of Mystery', p. 90. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 89-101). Kluwer Academic Publishers.

filosófica como para hacer transparente el núcleo de la creencia, otra capa más profunda se presentaba para seguir desplegándose<sup>6(III)</sup>.

Quizá, la explicación de las capas de la cebolla y del acto de la introspección pueda justificar los pocos autores que han examinado las ideas de Scheffler, así como que no haya podido encontrar ninguna tesis doctoral en España ni en el resto del mundo sobre Scheffler ni Siegel. La originalidad de la investigación radica de esto mismo, pero no solo. Puede que lo más señalado al respecto sea la sutileza y la minuciosidad analítica con la que se ha diseñado el estudio, algo que es visible en la composición del índice y en el desarrollo de las distintas partes que componen la tesis doctoral. A esto habría que añadir la intención de traer a España unos autores que pretendieron/pretenden hacer llegar aquí sus planteamientos. Por ejemplo, Scheffler publicó en la revista española *Estudios sobre Educación*<sup>7</sup> su contribución a *20th World Congress of Philosophy*, celebrado en Boston en 1998: “Some contributions of philosophy to Education”. Además, varias obras de Scheffler han sido traducidas al español y lo mismo se está haciendo con algunos artículos de Siegel, tal y como se ha registrado en la “Bibliografía anotada”.

Una vez justificada la relevancia y originalidad del estudio, siendo una persona de pensamiento crítico, no podía terminar aquí la justificación sobre el objetivo de la investigación. ¿Qué más faltaría? Dicha pregunta -tan recurrente a lo largo del análisis-, trae aquí algunas reflexiones sobre *Cómo se hace una tesis* del prestigioso escritor y filósofo italiano Umberto Eco: la «tesis doctoral [...] constituye un trabajo original de investigación con el cual el aspirante ha de demostrar que es un estudioso capaz de hacer avanzar la disciplina a la que se dedica»<sup>8</sup>. Siguiendo al escritor, esta investigación me ha posibilitado avanzar en el conocimiento educativo y me llevará a seguir este camino gracias a lo que ha despertado en mí. Mi sensibilidad se ha tornado hacia el pensamiento crítico y ya no puedo dejar de ver el mundo, la docencia, la investigación o las relaciones humanas sin un compromiso con las ideas que forman parte de esta tesis doctoral.

---

<sup>6</sup> Laura, R. L. (1997). Reflections on Israel Scheffler's Philosophy of Religion, p. 225. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 225-240). Kluwer Academic Publishers.

<sup>7</sup> \*La contribución de Scheffler a la revista de *Estudios sobre Educación*, “Some contributions of philosophy to education”, se publicó parcialmente como actas del *20th World Congress of Philosophy*.

Cf. Scheffler, I. (2002). Some contributions of philosophy to education. *Estudios sobre Educación*, 3(3), 93-100.

<sup>8</sup> Umberto, E. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (Trad. L. Baranda y A. Clavería Ibáñez), p. 20. Gedisa.

No obstante, el espacio que necesita dicha sensibilidad es tan amplio como sutil y, en cualquier caso, necesita abrirse más allá de estas páginas. En consecuencia, he requerido de otras formas que van más allá de la tesis doctoral sin las cuales no podría haberlas escrito: artículos, capítulos, comunicaciones, una estancia de investigación, cursos de formación... He necesitado, pues, llevar la investigación a nuevas alturas para adentrarme en ella en un sentido más profundo, a través de la letra de Scheffler y Siegel; esto es, andando y creando el camino, creando así mi camino.

En síntesis, el camino que está por crear partirá de los siguientes objetivos que se han ido desarrollando a lo largo del presente epígrafe:

**Figura 1.** Síntesis de los objetivos de investigación

|                                                                                                                 |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Objetivo general.</b>                                                                                        | El objetivo general comprende, pues, dos propósitos principales:                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                    |
| Analizar las aportaciones de Scheffler y Siegel sobre la fundamentación de la educación en pensamiento crítico. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Articular las ideas de Scheffler para justificar el papel que desempeña el análisis en la filosofía de la educación.</li> <li>- Articular las ideas de Siegel para concebir las posibilidades del pensamiento crítico y de una educación conforme a tal, tendiendo un puente con la visión de la racionalidad de Scheffler.</li> </ul>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                     |
| <b>Objetivos específicos</b>                                                                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Plantear cuestiones que la teoría y la filosofía de la educación deben inevitablemente cuestionar para no hacer acrítica e irreflexiva la práctica y la acción educativa.</li> <li>- Reflexionar sobre la educación como fenómeno, considerando el papel del conocimiento, de la incertidumbre, del multiculturalismo, de los usos de las nuevas tecnologías, del profesorado...</li> <li>- Reivindicar el valor del pensamiento en la educación frente a la mera aplicación y utilidad de nuestras acciones.</li> <li>- Reconsiderar mis propias sensibilidades en aras de las bases de la filosofía de la educación y del pensamiento crítico para plantear mi propia concepción al respecto.</li> </ul> |

*Nota.* Elaboración propia.

Andando se crea el camino:  
metodología de investigación

---

Metodológicamente, se utiliza la hermenéutica para analizar las bases teóricas y prácticas de la educación en pensamiento crítico que aportan y podrían aportar las contribuciones de Scheffler y Siegel. No obstante, conviene señalar los límites que se han marcado para llevar a cabo lo anterior. En primer lugar, no se ha tratado de circunscribir la amplitud y la profundidad de su legado, sino de ver a través de la cerradura para esclarecer y reivindicar la importancia de sus ideas en favor de su potencialidad educativa. Tampoco se ha pretendido buscar las posibles fallas de su pensamiento, lo que no ha impedido ofrecer una visión crítica a través de las relecturas que ofrecen otros autores, incluida yo misma. Por ello, muchos de los ejemplos, perspectivas e implicaciones que se ofrecen van más allá de la letra de Scheffler y Siegel. Además, desde el respeto más profundo hacia los distinguidos autores que se analizan, la investigación concluye con reflexiones sobre las posibilidades de sus argumentos en aras de los problemas educativos acuciantes y del desarrollo de mi propia concepción del pensamiento crítico.

Frente a los límites necesarios para el desarrollo de la investigación, también habría que distinguir algunas limitaciones que han afectado a la misma. Entre ellas, destaca la imposibilidad de haber viajado a *Harvard University*, a la *Foundation for Critical Thinking* -aunque sí se presentó una ponencia invitada<sup>9</sup> a la *43rd Annual International Conference on Critical Thinking*- o a visitar a Siegel -quien se encontraba ya retirado-. Además, no se ha podido atender a los dilemas del pensamiento de Scheffler y Siegel con la profundidad que tienen y podrían tener. Y tampoco se han derivado consecuencias prácticas de sus planteamientos, algo que es de hecho inherente al legado de los propios autores. El caso es que, ante estas y otras limitaciones, se podría cuestionar si la aportación que realizada la tesis doctoral es grande o pequeña. En esto, recuerdo unas palabras de mis directores de tesis sobre el arte de cultivar un pequeño bonsái, en vez de un árbol cuyas ramas alborotadas lleguen hasta la inmensidad del cielo. Después de los hechos, soy más consciente de que no he logrado más que la pequeñez de adquirir la meticulosidad

---

<sup>9</sup> Entre el día 24/07/2023 y el 28/07/2023 se celebró de manera virtual la *43rd Annual International Conference on Critical Thinking*. Me animó a participar en ella Gonzalo Jover, gracias a lo que escribí un artículo del que salió la contribución que David Luque y yo misma presentamos como ponencia invitada: "Ignorance and Critical Thinking: How to Estimate What We Know and What We Don't Know in Order to Educate Critically?" La información está disponible en <https://www.criticalthinking.org/pages/43rd-conference-guest-presentations/1582>; se puede solicitar a la fundación la visualización del vídeo.

y creatividad necesaria para empezar a investigar; nada más y nada menos. Por ello, la limitación fundamental que veo es que he realizado una aportación que es mínima, más que máxima, poniendo en relieve algunos hitos y pensamientos esenciales para la filosofía analítica de la educación y la educación en pensamiento crítico.

Consciente de los límites y las limitaciones, el fondo del texto plantea el ejercicio hermenéutico desde el rigor analítico. Como concibió Gadamer en *Verdad y método*, se ha seguido el rastro y examinado la huella que han dejado Scheffler y Siegel para, así, comprender qué subyace de cada una de sus ideas y cómo fusionar tales horizontes<sup>10</sup>. Del propósito hermenéutico de analizar sus planteamientos originales y de traer nuevas perspectivas<sup>11</sup>, subyace la forma de la investigación.

Así, frente a otras metodologías en las que la forma determina el contenido, siguiendo protocolos para velar por la sistematicidad, aquí esto se convierte en una amenaza; la amenaza que acecha a la Teoría de la Educación. A fin de cuentas, ¿qué sería de ella de no ser por la interpretación, fruto de un proceso creativo, falible y variable?; ¿qué sería de la presente tesis doctoral de no ser porque no haya un único camino a seguir ni un proceso lineal para hacerlo? Cada vez más se intenta sistematizar el pensamiento pedagógico con revisiones que se caracterizan por su replicabilidad, en vez de por los márgenes relativos de la deseabilidad, de la justificación o del pensamiento crítico en sí mismo. Por ello, la Teoría de la Educación está desapareciendo, al ser sustituida por avances de la tecnología o por sensibilidades de carácter más práctico, medible, descriptivo... Sin embargo, en el momento en que desaparece de la ecuación nuestra manera de analizar, pensar, errar, sentir, percibir, observar..., solo queda la tiranía de la práctica a la que se refiere el propio Siegel.

A pesar de lo expuesto, se podría afirmar que este tipo de justificación metodológica es ciertamente vacua, al no haber ninguna dirección en el mapa que se pueda plantear. De hecho, lo mejor que puedo ofrecer al respecto queda plasmado en un extracto de “Proverbios y Cantares XXIX” de Antonio Machado:

---

<sup>10</sup> Cf. Pagès Santacana, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 39-46.

<sup>11</sup> Cf. Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 67-82.



«caminante, no hay camino, se hace camino al andar»<sup>12</sup>. Andar es algo personal, depende del sujeto que realiza la acción, igual que pensar críticamente. Ahora bien, ¿cómo distinguir el buen andar del que no lo es o el buen pensamiento del que adolece de razones pertinentes? En efecto, esta es la pregunta que podría avalar la calidad metodológica de la tesis doctoral. No obstante, para responderla haría falta ir a la raíz del desarrollo de cada uno de los argumentos; unas veces habré logrado mejores análisis y otras veces no tanto. Lo que sí puedo afirmar es que la tesis doctoral es sobre el pensamiento crítico y conforme a tal, intentando en cada caso proporcionar todas las posibilidades y tratando de plantear argumentos sólidos y justificados. Esto se manifiesta de una manera más esquemática en la estructura del índice y de una manera más profunda en la composición de los textos.

En aras de proseguir justificando el rigor metodológico de la tesis doctoral y de guiar al lector, conviene presentar aquí lo que se ha hecho y lo que no, justificando las razones pertinentes. Lo que no se ha hecho ni pretendido hacer es pensar el texto de una manera lineal, del modo que describe el pensamiento crítico Francisco Mora:

El pensamiento crítico o analítico es el que reflexiona acerca de hechos observados utilizando el método científico. Método que, aplicado con rigor y escrutinio, permite elaborar una hipótesis y basado en ella realizar experimentos conducentes a comprobarla o rechazarla, y ello haciéndolo con ideas (filosofía) o bien en el laboratorio (ciencia). Es un pensamiento que conduce (en línea recta, directa, y bajo un foco de escrutinio consciente y un proceso de razonamiento riguroso, matemático o lógico) a la solución de problemas<sup>13</sup>.

No puedo estar más en desacuerdo con Mora sobre este asunto, como también lo estarían Scheffler y Siegel. De hecho, la lógica interna de esta tesis doctoral apunta justamente a lo contrario, a no seguir líneas rectas, dadas dos razones: 1) no se pueden cerrar definitivamente sus extremos, negando la potencialidad de bifurcarse o abrirse; 2) tampoco es conveniente abrir los extremos hacia el infinito, sin límites. Frente a la teoría de la línea recta, cada epígrafe de la tesis doctoral se podría representar como si fuera una planta de la

---

<sup>12</sup> Machado, A. (2017). *Poemas*, p. 276. Red ediciones S.L.

<sup>13</sup> Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*, p. 97. Alianza editorial.

familia de las primuláceas que he plantado de semilla, no de raíz. En términos de Kant, «si se las cultiva de la raíz, todas salen del mismo color; pero si, en cambio, se las saca de las semillas, salen distintas y de los más distintos colores»<sup>14</sup>. Así, cada epígrafe abre una gama de matices que se puede entender de manera independiente e interdependiente, invitando a la reflexión desde el conocimiento de los límites en cada caso. Para lograr esto, para cuidar cada una de las plantas cultivadas, se ha utilizado como herramienta la justificación analítica que avala la propia investigación.

En cuanto al desarrollo del texto, son varios los puntos de inflexión que han surgido y que merecen ser destacados. El primero se originó tras observar el carácter incomprensible de las citas parentéticas del texto, dada la complejidad bibliográfica de la tesis, tras lo que se decidió citar con notas al pie y con la mayor precisión posible (indicando capítulos, páginas etc.) -cuya correspondencia se indica con superíndices de numeración arábica-. La segunda divergencia surgió a raíz de la confusión que suponía incluir las citas en su idioma original y, al mismo tiempo, por la imprecisión que generaba traducirlas -toda traducción es una interpretación-. Por ello, en aras del rigor de la investigación, se optó por traducir el texto original e ir recogiendo al final todas las citas textuales -cuya correspondencia se indica con superíndices de numeración romana-. Otra dificultad apareció al plasmar de una manera clara y crítica la amplitud de la bibliografía, atendiendo al contexto y a sus versiones, la temática etc. Para lograr esto, se ha ido realizando una bibliografía anotada con la información específica de cada fuente y con una estructura que facilita la localización de las mismas. Además de lo anterior, dada la relevancia de los autores objeto de análisis y la sensibilidad que han despertado en mí, otra vía de apertura fue la elaboración de una galería de autores. En ella, se ha puesto rostro a las personas ilustres que han posibilitado desarrollar los argumentos e ideas de la investigación y se ha escrito un pequeño homenaje sobre lo que me han aportado.

A todo esto, habría que añadir que el cuerpo del texto se ha estructurado conforme a dos secciones: la primera, destinada al análisis del pensamiento de Scheffler; la segunda, al de Siegel; ambas, con la mirada puesta en comprender lo que aportaron y podrían aportar a la educación en pensamiento crítico. A su vez,

---

<sup>14</sup> Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía* (Trad. O. Caeiro), pp. 33-34. Encuentro. (Obra original publicada en 1803).

cada sección se compone de tres grandes focos para el ejercicio hermenéutico: su biografía intelectual, las influencias en su pensamiento y su pensamiento en sí. En esta última parte del análisis de su pensamiento se han distinguido las ideas que más se inclinan hacia la filosofía de las que comprenden en mayor grado a la educación, aunque el foco siempre se ha puesto en aras de la educación. A fin de cuentas, la investigación defiende la centralidad de que la educación y la filosofía se iluminen mutuamente, algo por lo que abogaron Scheffler y Siegel.

De este modo, dentro de la “Sección I” sobre Scheffler, primero se detallan las raíces de su pensamiento en base a la educación que recibió y al contexto en el que creció; esto es, su retrato biográfico. Posteriormente, se desarrollan sus influencias teológicas por parte Mordecai M. Kaplan y filosóficas por parte de Nelson Goodman, Richard S. Peters y Paul H. Hirst. Finalmente, se abre la multitud de perspectivas de su pensamiento, partiendo de las bases de la filosofía analítica de la educación y tomando como dirección la racionalidad como desiderátum educativo fundamental. Para llevar a cabo esto, se examinan sus planteamientos gnoseológicos sobre la noción de ‘racionalidad’, considerando tres puntos fundamentales: i) el ideal de la objetividad, ii) el ‘plurrealismo’ y iii) el pragmatismo. Finalmente, se analizan las implicaciones pedagógicas que se sustraen de los anterior, es decir, sus planteamientos filosófico-educativos sobre la ‘racionalidad’. Esto último se lleva a cabo desde tres ejes: i) las bases conceptuales necesarias para comprender las condiciones del término ‘enseñanza’ y ‘conocimiento’; ii) las relaciones entre teoría y práctica, entre la filosofía y otros campos y disciplinas -entre ellos el de la educación-, y entre la justificación y el compromiso; iii) las dimensiones morales vinculadas con la ‘racionalidad’, considerando la unión cognición-emoción, las potencialidades humanas y la visión de la filosofía y de la enseñanza scheffleriana propiamente.

Tras lo anterior, la “Sección II” sobre Siegel comienza también relatando la biografía del autor, introduciendo la importancia del encuentro con Scheffler y Richard Paul en la configuración de su trayectoria y pensamiento. Tras ello, se profundiza en las dos caras del autor: i) la que comprende la influencia plena de Scheffler en él, de maestro a discípulo, teniendo en cuenta que la tesis de la racionalidad scheffleriana -así como su visión científica, filosófica y educativa- configura su propio pensamiento; ii) la que atañe a las discusiones del movimiento filosófico-educativo estadounidense centrado en el pensamiento crítico, el *Critical*

*Thinking Movement*. De aquí se tienden dos puentes de la tesis doctoral para analizar su pensamiento, ambos en aras de la educación en pensamiento crítico. De este modo, se abordan dilemas que comprenden la filosofía analítica de la educación, la lógica formal e informal, la epistemología y la filosofía de la educación.

En su conjunto, del tránsito de la macroestructura a la microestructura, la tesis doctoral se plantea como un *continuum* en el que cada sección, epígrafe y subepígrafe no es limitante, sino que marca los límites necesarios para abrir las puertas de la reflexión<sup>15</sup>. Así, entre describir la flor y cultivarla, es posible comprender las posibilidades de ambas cosas.

---

<sup>15</sup> Cf. Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228.



# DOS CONCEPCIONES DESDE LAS QUE VERSA EL DEVENIR DE UNA EDUCACIÓN EN PENSAMIENTO CRÍTICO

*Israel Scheffler*

[\*Ver *Galería de autores*]

El pensamiento crítico es de primera importancia en la concepción y organización de las actividades educativas. Dirigido a una variedad de cuestiones de la filosofía de la educación, hace hincapié en el ideal de racionalidad como perspectiva unificadora que relaciona la teoría y la práctica, la formación moral e intelectual, los estudios generales y la formación del profesorado, la continuidad y el alcance del patrimonio humano y el juicio independiente y la visión fresca que constituye nuestra mejor esperanza para el futuro [...]. Separar el pensamiento de la práctica es perjudicial para ambos, mientras que poner el pensamiento en comunicación con la práctica es enriquecer al primero e iluminar la segunda [...]. Un corolario de esta convicción es que un intercambio pleno y libre debe caracterizar la relación entre la filosofía y la teoría de la educación<sup>16(IV)</sup>.

-----

*Harvey Siegel*

[\*Ver *Galería de autores*]

Para educar pensadores críticos, entonces, necesitamos enseñar a los estudiantes cómo se evalúan las razones, qué principios gobiernan tal evaluación y por qué (creemos nosotros) que se deben adherir a tales principios [...]. ¿Podemos decir que este estudiante es un pensador crítico? Desafortunadamente no, aunque dicho estudiante está ciertamente bien encaminado, para llegar a serlo. ¿Qué falta? [...]. Un pensador crítico debe tener la *voluntad* de ajustar el juicio a principios, no solo la habilidad para realizar tal ajuste [...]. El pensamiento crítico es relevante, y tiene implicancias para la ética de la educación tanto como la epistemología de la educación. Toca tanto a la forma como al contenido de la educación<sup>17</sup>.

---

<sup>16</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 1. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>17</sup> Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 274-275. [\*Ver *Bibliografía anotada*].



# SECCIÓN

## I

---

### EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONFORME A ISRAEL SCHEFFLER, EL FUNDADOR DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN

**Resumen:** La “Sección I” profundiza en el pensamiento del precursor de la filosofía analítica de la educación, Israel Scheffler. Más concretamente, el análisis que aquí se pretende se focaliza en dilucidar las relaciones entre el pensamiento crítico y el campo de la educación conforme al legado de este autor. Si bien, cabe señalar que el intelectual no se ocupó del pensamiento crítico específicamente, pero sí que sentó las bases del mismo mediante su ideal educativo de la racionalidad. A continuación se articulan las razones por las que su tesis de la racionalidad resulta iluminadora para la filosofía y la/s ciencia/s y las implicaciones educativas de lo anterior. Para ello, el punto de partida son las raíces de su pensamiento, esto es, su retrato biográfico y sus influencias teológicas por parte Mordecai M. Kaplan y filosóficas por parte de Nelson Goodman, Richard S. Peters y Paul H. Hirst. Una vez expuesto lo anterior, entonces, se profundiza en el pensamiento del autor propiamente. Para ello, por un lado, se examinan sus planteamientos gnoseológicos sobre la noción de ‘racionalidad’. Esto comprende tres puntos fundamentales: el ideal de la objetividad, el ‘plurrealismo’ y el pragmatismo. Por otro lado, se estudian las implicaciones pedagógicas que se sustraen de lo anterior, esto es, sus planteamientos filosófico-educativos sobre la ‘racionalidad’. Aquí se considerarán tres ejes: primero, las bases conceptuales necesarias para comprender las condiciones del término ‘enseñanza’ y ‘conocimiento’; después, las relaciones entre teoría y práctica, entre la filosofía y otros campos y disciplinas -entre ellos el de la educación-, y entre justificación y compromiso; finalmente, las dimensiones morales vinculadas con la ‘racionalidad’, considerando la unión cognición-emoción, las potencialidades humanas y la visión de la filosofía y de la enseñanza scheffleriana propiamente. De este modo, el hilo argumental propuesto posibilita reconsiderar y llevar a nuevas alturas los planteamientos centrales del legado scheffleriano, esto es, las ideas que marcaron el inicio de la filosofía analítica de la educación y el devenir de una educación en pensamiento crítico.







## § 1

### **Israel Scheffler, el precursor de la filosofía analítica de la educación: un retrato biográfico**



¿Quién es Israel Scheffler? ¿Por qué es un autor fundamental para comprender la manera en la que nosotros mismos entendemos el fenómeno educativo y practicamos la filosofía de la educación? Para rescatar su pensamiento y su legado, primero sería necesario adentrarse en su biografía. La razón de lo anterior es que aquello en lo que Scheffler se convirtió no podría ser considerado sin sus propias raíces. De aquí subyace la importancia de la biografía académica - algo que, por ejemplo, Leonard J. Waks<sup>18</sup> subrayó-, considerando el interés de conocer la historia y la trayectoria personal para, así, arrojar luz sobre las discusiones y la realidad objeto de análisis de cada autor. En general, la distancia que separa cada uno de los ‘trazos’ de un retrato biográfico intelectual partiría de la brecha entre dos interrogantes fundamentales: ¿quién soy yo?; ¿quiénes somos nosotros?

El cuestionamiento siempre implica riesgo. Cuando uno se plantea interrogantes tan profundos como ¿quién soy yo?, la única alternativa posible parece resultar de la respuesta que dio Morris R. Cohen a un estudiante del *City College of New York* -el cual lanzó dicha cuestión mientras irrumpía en su despacho-: «yo sé, en mi caso, quién quiere saber y nunca he tenido dudas»<sup>19(v)</sup>. La búsqueda de una integración del ‘yo’ para decir ‘quién soy’ requiere poner los recuerdos en palabras propias, superar el aislamiento cultural y encontrar convicciones de sentido. Nuestras identidades recorren largas distancias con el paso del tiempo, tan distintas como visitar un país exótico que uno no sabe que

---

<sup>18</sup> Cf. Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>19</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 4. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

forma parte del mismo globo terráqueo. Si bien, no todo impulso tiene un objeto, no todo deseo puede ser apaciguado y no toda necesidad es satisfecha. Por estas supersticiones la transferencia de los profesores a sus alumnos no es completa. Nuestro impulso se agota, condenado a la frustración y aguardando tomar carrerilla de nuevo. En contraposición a lo expuesto, una forma de iluminación profesional es encontrarnos a nosotros mismos y para ello, necesariamente, hemos de superar el aislamiento individual. De ahí se desprende la clave de todo.

¿Quiénes somos nosotros? A diferencia de la cuestión previa, el nuevo interrogante denota en un mayor grado la insuficiencia del monismo intelectual frente al pluralismo. Un matiz fundamental para adoptar dicha perspectiva es la negativa del rechazo y/o de las divisiones entre aquellos que no forman parte de ese conjunto de la mayoría. Frente a esto, el caldo de cultivo en el que crecen nuestras sensibilidades se nutre de una degradación de ‘lo particular’ bajo aquellos aspectos considerados supremos, que imperan y están omnipresentes. Ahora bien, sin lo general, tampoco tendría cabida ‘lo particular’. A modo de ejemplo sobre la relación poco idiosincrática entre ambas categorías, se podría considerar el valor psicológico de la religión: mientras que William James se preguntaba si eso consistía en el disfrute de una especie de «vacaciones morales»<sup>20</sup>, Scheffler, entre muchos otros, situó sus actitudes hacia la religión dentro del marco general de su pensamiento, como algo que le preocupaba y le influía<sup>21</sup>.

La brecha entre los interrogantes previos -¿quién soy yo?; ¿quiénes somos nosotros?- parece abrirse en torno a algunos planteamientos de Scheffler: «toda experiencia de escolarización es producto del contexto histórico»<sup>22(VI)</sup> y de ella se configuran nuestros esfuerzos para hacer frente a los problemas; además, «se suele decir que la educación es un reflejo de su sociedad»<sup>23(d. LXXIX)</sup>, siendo esta una relación que también se distingue a la inversa. No obstante, el cuadro hasta ahora pintado aún está incompleto. Esto es porque la experiencia de escolarización, en general, depende de otros elementos: ¿dónde y con quién crecen nuestras

<sup>20</sup> James, W. (2000). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (Trad. R. Del Castillo), p. 116. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1907). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>21</sup> Cf. McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers.

<sup>22</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 16. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>23</sup> *Op. cit.*, p. 173

sensibilidades, de qué manera lo hacen y por qué se distancian unas de otras? De los anteriores, se tienden los posibles puentes entre la biografía y el pensamiento.

En base a lo expuesto, el retrato biográfico de Scheffler se articulará en base a su razón de ser y de pensar, esto es, la manera en la que se constituyeron sus sensibilidades. Para ello se articularán varios hitos: a) primero se profundizará en el contexto judío-americano de la familia de Scheffler, así como en el rol que desempeñaron cada uno de sus miembros en la configuración de su pensamiento; b) en base a esto, después se profundizará en la formación judía y secular que este recibió gracias a sus padres y profesores, fundamentalmente; c) a continuación, el foco se pondrá en el contexto general y en las circunstancias particulares de la llegada inesperada de Scheffler al campo de la educación en *Harvard University*, nada más terminar sus estudios; d) finalmente, se señalarán algunos de los aspectos centrales de la memorable trayectoria de Scheffler.

## 1.1) Su familia en el contexto judío-americano

Israel Scheffler (1923-2014) nació el 25 de noviembre de 1923 en Brooklyn, New York<sup>24</sup>, de padres judíos ortodoxos que huyeron de Rumanía en 1909<sup>25</sup>. Con lo cual, Scheffler formó parte de una generación que creció en el Nuevo Mundo pero que experimentó de cerca las consecuencias de la diáspora. Por ello, en la configuración del pensamiento scheffleriano parece ocupar un lugar importante la siguiente brecha: ¿quién soy yo?, ¿quiénes somos nosotros? De ella subyacen las cuestiones fundamentales que se analizarán a continuación: ¿qué es la identidad judía?; ¿cuál es la identidad judía de los inmigrantes que llegaron a Estados Unidos en el siglo XX?; ¿cuál es la identidad judía del núcleo familiar de Scheffler y qué implicaciones tuvo en su pensamiento?; ¿por qué Scheffler comenzó a cuestionar la posibilidad de abrazar racional e irracionalmente el judaísmo?

### 1.1.1) El contexto judío americano del siglo XX al que llegó su familia

¿Qué es la identidad judía? Según Nicholas de Lange -rabino reformista, historiador británico y profesor de hebreo y estudios judíos en *University of Cambridge*-, «los judíos son un pueblo disperso. Viven en muchos países diferentes; [...] pertenecen a muchos grupos étnicos y lingüísticos distintos y a ámbitos culturales diversos. Incluso en un mismo país, estas diferencias dividen a las comunidades judías»<sup>26</sup>. Aunque hay judíos ‘por elección’, la mayoría ‘nace judío’ porque sus padres ‘son judíos’. Esas son las dos maneras desde las que se define la identidad judía desde la tradición del judaísmo. En esto, la fe puede desempeñar un papel secundario, mientras que la familia y el pasado judío siempre son fundamentales. La creencias interiores de cada judío subyacen, pues, de un sentido compartido de su historia, como una ‘gran familia’, mirando a los referentes del pasado como si fueran sabios parientes de ellos en vez de anticuarios de la historia. Este sentimiento compartido es lo que el movimiento político europeo del antisemitismo -que se hizo especialmente vigoroso a partir de 1880- llevó a

---

<sup>24</sup> Cf. Schwartz, R. (2005). Scheffler, I. (1923-). En J. R. Shook (Ed.), *Dictionary of Modern American Philosophers* (pp. 2139-2140). Bloomsbury Publishing.

<sup>25</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Introduction] pp. 3-26. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>26</sup> De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.ª ed., Trad. S. Chaparro Martínez), p. 15. Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

determinar la expresión de ‘raza judía’, señalando supuestas diferencias genéticas entre ‘los judíos’ y los ‘no judíos’. La consecuencia de lo anterior, teniendo en cuenta la diáspora, las persecuciones y los cambios sociales, políticos, económicos y culturales del momento y del lugar en cuestión, fue una profunda confusión de carácter ético e ideológico<sup>27</sup>. Frente a las distinciones raciales y aquellas que pretendieron ser ‘tajantes’ sobre la visión de la identidad judía, De Lange señaló que lo que la caracteriza es su carácter ‘poroso’<sup>28</sup>, dada la siguiente máxima:

Es este sentimiento el que lleva a los judíos a tener una relación muy estrecha con el pasado de su pueblo. Las máximas religiosas refuerzan el vínculo: todos los judíos consideran que Moisés les liberó de la esclavitud egipcia, que han estado ante Dios en el Sinaí y han recibido el don de la Torá. Se trata de un sentimiento general y espontáneo, en modo alguno limitado a los judíos religiosos, sino compartido por muchos que rechazan la fe<sup>29</sup>.

En base a lo expuesto, parece que «ninguna definición es suficiente para delimitar en la práctica la riqueza de la condición y de la cultura judía, cuya realidad efectiva se aproxima más a la imagen de una cebolla constituida por sus diversas capas, que a la de una fruta con un núcleo en el centro»<sup>30</sup>. Con lo cual, más que una identidad judía común, lo que se podría distinguir es un cierto tipo de ‘búsqueda de sentido’ compartido en función del contexto y la generación. Desde esta mirada, por ejemplo, se podría plantear la siguiente cuestión: ¿cuáles serían las raíces teológicas de los inmigrantes judíos que llegaron a Estados Unidos en el siglo XX? Lo primero que habría que señalar al respecto es la imposibilidad de ofrecer una única respuesta, pues cada generación es simplemente única. Scheffler lo manifiesta así:

Mi propia generación es, por supuesto, también única, tanto en recibir su mensaje como en forjar el nuestro; pero mientras que mi lengua y mi cultura son inteligibles para mis nietos, la lengua y la cultura de mis padres

---

<sup>27</sup> Cf. Novick, P. (2007). *Judíos, ¿vergüenza o victimismo? El Holocausto en la vida americana*. Marcial Pons Historia.

<sup>28</sup> De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.ª ed., Trad. S. Chaparro Martínez), p. 17. Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

<sup>29</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>30</sup> Sorj, B. (2011). *Judaísmo para todos*, p. 2. Centro Edelstein de Investigaciones Sociales.

y maestros no están al alcance ni siquiera de mis hijos, al menos, no sin un esfuerzo especial<sup>31(VII)</sup>.

Por ello, considerando la diferencia entre generaciones, las renunciaciones que conlleva la inmigración y la americanización son variables. La primera generación de la familia del autor que protagonizó la diáspora fue la de su yerno. Se trata de un acontecimiento que fue analizado por Samuel Scheffler, uno de los hijos de Israel Scheffler y Rosalind (Zuckerbrod) Scheffler, para reflexionar sobre “*Immigration and the Significance of Culture*”<sup>32</sup>. Según Samuel, aproximadamente, en 1911 su bisabuelo materno Josef Zuckerbrod llevó a su hijo Yidel de catorce años a una estación del sur de Polonia, entonces bajo control austríaco, para que se reuniese con su hermana y su cuñado en Glasgow. Josef murió unos años después mientras que su hijo Yidel volvió a viajar solo en 1914 con destino a New York, donde se había instalado un hermano mayor. Se le asignó la ‘raza hebrea’ y la nacionalidad austríaca y, con ello, tras confirmar que «no parecía padecer una enfermedad contagiosa ni ser idiota, imbécil, criminal, indigente o anarquista, mi abuelo fue autorizado a entrar en Estados Unidos»<sup>33(VIII)</sup>. Se cambió el nombre a Julius Zuckerbrod y pasó allí el resto de su vida lidiando con los dilemas sobre el reconocimiento de su cultura y sobre la identidad nacional de los Estados Unidos. Según relata Samuel, «mi abuelo solo quería vivir libremente y sin miedo a la persecución y quería poder practicar su religión como le pareciera»<sup>34(IX)</sup>. Ese parecer no podría ser igual que, por ejemplo, el del bisabuelo paterno de Samuel y abuelo por parte de madre de Israel Scheffler, Itac Grünberg, quien vivió en Rumanía hasta su fallecimiento en 1939 -conforme a las memorias de Israel Scheffler<sup>35</sup>-. En palabras de Samuel, «si existe una ‘cultura’ judía monolítica, no

---

<sup>31</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 9. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>32</sup> Scheffler, S. (2007). Immigration and the Significance of Culture. *Philosophy & Public Affairs*, 35(2), 93-125.

<sup>33</sup> *Op. cit.*, p. 96.

<sup>34</sup> *Op. cit.*, p. 98.

<sup>35</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 190. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

tengo ni idea de cuál es»<sup>36(X)</sup>; «la inmigración siempre implica cambios: de eso se trata. Cambia a los inmigrantes y cambia el país de acogida»<sup>37(XI)</sup>.

Frente a la diáspora de Yidel, el yerno de Israel Scheffler, la de sus padres Leon Scheffler y Ethel (Grünberg) Scheffler tuvo un contexto diferente. Al parecer, Leon llegó sin dinero al país y tuvo que esforzarse por aprender inglés y encontrar un trabajo<sup>38</sup>. Esa es la información que el autor brinda en sus memorias sobre la llegada de sus padres a Estados Unidos. No obstante, desde una mirada más amplia, se puede señalar que estos formaban parte de los inmigrantes judíos que llegaron a Norteamérica en la oleada que tuvo lugar entre 1880 y 1910, aproximadamente. Se trataba de la primera oleada de las tres que hubo, principalmente: la anterior a la Primera Guerra Mundial, la del período de entreguerras y la que huyó tras Segunda Guerra Mundial -para la que el Holocausto (el evento genocida contra más de seis millones de judíos) fue el motivo de su cruzada-<sup>39</sup>. De aquí se pueden plantear las características del contexto americano al que llegaron los padres de Scheffler.

Por un lado, la sociedad americana a la que emigraron los padres de Scheffler pareció mirar para otro lado ante el antisemitismo hasta la década de 1990, cincuenta años después de que hubiera ocurrido el Holocausto. Esto fue motivado por la distancia en kilómetros junto al silencio de Estados Unidos en el conflicto<sup>40</sup>. No obstante, se pueden distinguir dos maneras fundamentales de comprender la evolución de la conciencia del Holocausto en Estados Unidos según el historiador Peter Novick. Una de ellas surgía del canon freudiano, considerando la idea de que «el trauma y la represión se definen mutuamente»<sup>41</sup> -algo que a Novick le resultó necesario pero insuficiente-; la otra se centró en las

<sup>36</sup> Scheffler, S. (2007). Immigration and the Significance of Culture. *Philosophy & Public Affairs*, 35(2), 97.

<sup>37</sup> *Op. cit.*, p. 102.

<sup>38</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Dr. Kaplan] pp. 125-138. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>39</sup> Cf. Novick, P. (2007). *Judíos, ¿vergüenza o victimismo? El Holocausto en la vida americana*. Marcial Pons Historia.

<sup>40</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Matesanz Sanchioli, C. (2016). Olvido y memoria La evolución del discurso del holocausto en Estados Unidos y su influencia en la comunidad judía norteamericana (1945-1980). En C. Navajas Zubeldia y D. Iturriaga Barco (Eds.), *Siglo: Actas del V Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 277-285). Universidad de La Rioja

<sup>41</sup> Novick, P. (2007). *Judíos, ¿vergüenza o victimismo? El Holocausto en la vida americana*, p. 15. Marcial Pons Historia.



contradicciones de la memoria colectiva, esto es, cómo se relaciona lo que elegimos con lo que nos condiciona -lo que nos imponen los cambios sociales, políticos, económicos, culturales, educativos...-, dadas las complejas interacciones entre la simplificación de lo 'ahistórico'/'antihistórico' y la complejidad de lo histórico<sup>42</sup>.

Por otro lado, a la combinación del trauma y la represión junto a las contradicciones de la memoria colectiva, habría que añadir los sentimientos contrapuestos. Se trataba del escepticismo que sentían los judíos inmigrantes en el Nuevo Mundo y el desconcierto que generaba lo anterior en el país de llegada que, a su vez, se vio incrementado por un racismo estructural hacia los afroamericanos. Con lo cual, hubo un importante contraste entre las libertades -incluidas las religiosas- que concedió Estados Unidos a los judíos inmigrantes para su integración y el sentimiento profundo de desarraigo y añoranza en un sistema capitalista vinculado con la explotación de los trabajadores y con la discriminación<sup>43</sup>. Tales tensiones llevaron a algunos judíos a confirmar su escepticismo de diferentes maneras, las cuales fueron tan variadas como las de entender su propia religión.

Frente a la generación de los inmigrantes que llegaron a Estados Unidos en el siglo XX, sus propios hijos nacidos allí todavía proyectaron una mirada más escéptica. En esto, tanto la familia de Israel Scheffler como el propio intelectual fueron una excepción. Él nació en Estados Unidos en 1923, pero sus padres judíos ortodoxos inmigrantes mantuvieron sus raíces teológicas, su cultura y sus costumbres. La razón de esto es que se trataba de su bien máspreciado; era la manera en la que concebían el sentido de su existencia. No es que el Nuevo Mundo no trajese cambios para ellos, que los hubo, sino que el proceso de americanización convivió con sus raíces teológicas. Tal y como relata Scheffler en sus memorias, la mayoría de los intelectuales coetáneos a él tendieron a rechazar la religión al considerar aquellas creencias como un aspecto más de ese Viejo Mundo. El especial ahínco por ganarse la vida en unas condiciones nuevas, así como el hecho de estudiar y trabajar en un nuevo idioma, derivó en que la mayoría dejase de lado su pasado para entrar en las formas competitivas que constituían la corriente

---

<sup>42</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>43</sup> Navarro, V. (2007). La inmigración judía en Estados Unidos a través de la obra de Isaac Bashevis. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 5(6), 35-52.

principal<sup>44</sup>. Ser judío se trataba, pues, de una supuesta desventaja, algo que se vio favorecido por dos factores: 1) las sombras del antisemitismo que vivieron sus padres y profesores; 2) la educación judía rudimentaria que recibían los niños inmigrantes en un mundo ajeno, la cual tan solo comprendía los primeros años y era mal enseñada y mal conducida. Dicho con las palabras de Scheffler, «los adultos judíos seguían creciendo en comprensión en todas las esferas de la vida intelectual, permaneciendo detenidos en su comprensión judía al nivel de un niño mal educado»<sup>45(XII)</sup>.

Así pues, considerando las memorias de Scheffler, la educación judía parece ser el epicentro de las sensibilidades del judaísmo y de las costumbres del pueblo judío, retomando su idea de que «la educación es un reflejo de su sociedad»<sup>46(Id. LXXIX)</sup>. Esto es visible también en la siguiente declaración del autor: «pertenezco al reducido número de personas de mi generación que recibieron una sólida educación religiosa judía [...] que [...] ha formado mi carácter y mi existencia de manera fundamental»<sup>47(XIII)</sup>. Lo anterior justifica que, conforme a Scheffler, el antisemitismo irreflexivo surgiera de la incomprensión del semitismo reflexivo. Si las costumbres judías eran consideradas como anticientíficas, vulgares, supersticiosas, inmorales o incluso ignorantes era por un oscurantismo tanto hacia las tradiciones judías como hacia la negativa de estas. En términos del intelectual, se convirtió en un cliché considerar que «el universalismo era nuestra bandera, la cultura universal nuestro faro, el método científico nuestra guía»<sup>48(XIV)</sup>. El revestimiento idealista de las actitudes antisemitas era consecuencia de una presión que estaba ahí, en el entorno, la cual se veía favorecida por la incertidumbre sobre cómo recibir una educación judía sólida que estuviese abierta a la responsabilidad de reflexionar sobre ella.

En esto, considerando la posibilidad de abrazar racional o irracionalmente el judaísmo, destaca el papel fundamental del núcleo familiar en el cultivo de las sensibilidades. Por ello, una vez analizado el contexto judío americano del siglo XX

<sup>44</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Introduction] pp. 3-26. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>45</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>46</sup> *Op. cit.*, p. 173.

<sup>47</sup> *Op. cit.*, p. 13.

<sup>48</sup> *Op. cit.*, p. 11.

al que llegó la familia de Scheffler, se profundizará en el rol que desempeñaron cada uno de sus miembros en la configuración del pensamiento del autor.

### 1.1.2) El núcleo familiar

En consideración con el contexto judío americano del siglo XX al que llegó la familia de Israel Scheffler, a continuación se presentará a cada uno de sus miembros enfatizando en los roles que desempeñaron para la configuración de su retrato biográfico. Este constituye el primer eslabón de la vida y la formación que proyectaría el autor *a posteriori*, pues de él depende su lengua materna -el *yiddish*-, su cultura, sus actitudes, sus sensibilidades y su experiencia de escolarización. A diferencia de la generación nacida en Estados Unidos descendiente de padres judíos inmigrantes, la cual solía desprenderse de la cultura, la lengua y las costumbres del Viejo Mundo -e, incluso, llegar a adoptar actitudes antisemitas-, Scheffler recibió una sólida educación religiosa que conformó su carácter y existencia gracias a su familia y a sus maestros<sup>49</sup>:

Mis padres llegaron a Estados Unidos desde Rumanía en 1909 cuando tenían unos 24 años. Yo nací en 1923. Ambos descendían de una larga estirpe de rabinos y el hogar en el que crecí era un hogar judío ortodoxo en el que se cumplían las tradiciones y dominaba la sabiduría y la sensibilidad religiosa. La extensa familia que conocí, así como el vecindario, la comunidad y la sinagoga, estaban impregnados de una rica tradición y sentimientos judíos, sostenidos por los recuerdos de cómo eran las cosas en el entorno europeo del que procedían los inmigrantes<sup>50(XV)</sup>.

Dentro del núcleo familiar del intelectual, destaca la figura de su padre Leon Scheffler, su madre Ethel (Grünberg) Scheffler -que tomó el apellido de su marido-, junto a sus dos hermanas mayores Esther y Miriam, y su tío Shaya -el hermano mayor de su padre que vivía en Philadelphia-<sup>51</sup>. Estas fueron las personas que brindaron a Israel Scheffler todo lo que tenían en cuanto a espíritu, algo que custodiaban como lo más querido de la vida misma. Lo anterior también justifica

---

<sup>49</sup> Cf. *op. cit.*, introduction.

<sup>50</sup> *Op. cit.*, p. 17.

<sup>51</sup> Cf. *op. cit.*, introduction, photograph album.

por qué la familia del autor, especialmente sus padres, se volcaron en brindarle la mejor educación posible a partir de los valores más importantes de la vida desde su perspectiva religiosa. Así, el plano de los significados pasó a ocupar un lugar central para Scheffler: la búsqueda de la verdad en el aprendizaje, la celebración de la libertad, el recuerdo del sufrimiento, el cuidado de la familia, el amor y la fragilidad de la vida, la ayuda a los necesitados, el planteamiento de las ultimidades -vida y muerte, bien y mal-<sup>52</sup>...

Según Scheffler, su madre, Ethel (Grünberg) Scheffler, «que era religiosa en sus actitudes cosmológicas, también era característicamente escéptica sobre todas las cosas creadas, viendo a través de la pretensión humana y del exceso de confianza, ya fuera en políticos, médicos, miembros de la familia o del clero»<sup>53(XVI)</sup>. En sus memorias, el autor destacó de ella virtudes como la preocupación por el rigor, por la duda y por el esfuerzo de ver los puntos de vista ajenos -algo inherente a la frase del Talmud: «no juzgues a tu amigo hasta que estés en su lugar»<sup>54(XVII)</sup>-. Tal es así que, por contar una anécdota, en su ancianidad Ethel solía leer el periódico *Yiddish*, pues su interés se focalizaba en aquellos temas centrados específicamente en el judaísmo; a pesar de sus limitados intereses de lectura, Scheffler consiguió que leyera un ejemplar en *yiddish* -su lengua materna- de la *Apología de Sócrates* de Platón, la cual la hizo llorar al preguntarse a sí misma: «¿por qué esta gente trató tan mal a un hombre tan bueno?»<sup>55(XVIII)</sup>.

En lo que se refiere a Leon Scheffler, el padre de Scheffler, el autor ofreció detalles sobre su mente lógica, su tacto especial para los niños y su sensibilidad hacia el disfrute de los aspectos de la vida al crecer en un entorno de judaísmo jasídico en Rumanía<sup>56</sup>. Se trata de un movimiento que surgió en el sudeste de Polonia a mediados del siglo XVIII y que se caracterizó por desafiar la autoridad de los rabinos, así como todo el sistema de valores del judaísmo tradicional -aunque hoy sus fieles se caracterizan por ser de los más tradicionalistas-<sup>57</sup>. Ahora

---

<sup>52</sup> Cf. op. cit., introduction.

<sup>53</sup> Op. cit., p. 19.

<sup>54</sup> Op. cit., p. 22.

<sup>55</sup> Op. cit., p. 23.

<sup>56</sup> Cf. op. cit., introduction.

<sup>57</sup> Cf. De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.<sup>a</sup> ed., Trad. S. Chaparro Martínez). Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

bien, no se puede pasar por alto que son cuantiosos los frentes de renovación espiritual que comprendió el propio jasidismo, al igual que otros movimientos del judaísmo en general, tan distintos unos de otros que el hecho de señalar algún rasgo en general impediría vislumbrar los matices del judaísmo en sí. Cada rabino, cada sinagoga, cada comunidad local y cada persona judía tiene sus propias particularidades, por lo que el hecho de divisar meras diferencias entre ellos supondría, de hecho, distanciarse de las propias creencias. Concretamente, Leon Scheffler creció en una cultura jasídica influenciada por las tendencias místicas y expresivas de culto junto a la tradición judía del racionalismo de Maimónides -que combinaba la erudición judía con la investigación filosófica-<sup>58</sup>:

Si la religión convivía así pacíficamente con el escepticismo, también armonizaba sin problemas con el sentido de la diversión. El propio Talmud declara que el mundo es una boda, una fiesta de la que deben disfrutar los vivos durante su breve estancia en la Tierra. La noción de alegría no solo como obligación, sino también como acto de culto, se desarrolló en el jasidismo, un movimiento [...] que [...] continúa hasta nuestros días en círculos de discípulos vinculados a varios ‘Rebes’ o maestros descendientes del fundador, conocido como el Baal Shem Tov (Poseedor de Buen Nombre). El jasidismo hacía hincapié tanto en los sentimientos como en el intelecto, en el cuerpo y en el espíritu, en la expresión de la religión en canciones y bailes, en la confianza y en el buen humor, así como en el estudio de la palabra<sup>59(XIX)</sup>.

Las raíces espirituales del padre de Scheffler aquí expuestas se entremezclaron con la libertad de la que disfrutó después de emigrar a Estados Unidos. Frente a la represión y el antisemitismo del entorno de Rumanía, el Nuevo Mundo americano se caracterizó por la libertad, las oportunidades, la igualdad política y la diversidad cultural. Se trataba de un lugar donde podía ser él mismo, a pesar de los esfuerzos que tuvo que hacer para aprender inglés y para encontrar trabajo, pues llegó al país sin dinero<sup>60</sup>. Precisamente, allí, Leon Scheffler junto a su esposa cultivaron un hogar judío ortodoxo caracterizado por la adaptación a las

---

<sup>58</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Dr. Kaplan] pp. 125-138. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>59</sup> *Op. cit.*, p. 19.

<sup>60</sup> *Cf. op. cit., Dr. Kaplan.*

presiones del entorno, pero sin olvidar la lealtad hacia la herencia del pasado. Además, habría que destacar otras cualidades de Leon Scheffler que fueron esenciales para su hijo: su cordura y moderación, sus argumentos y preguntas en base de lo que concordaba o no con la razón, su sensibilidad hacia los niños -apreciaba su energía y entusiasmo-, su implicación con las buenas obras y con los pobres en una sociedad de autoayuda a la que pertenecía -y a la cual llevaba a su hijo cuando era niño-, su honestidad y veracidad con los clientes en su oficio como vendedor ambulante de una empresa de vajilla y cristalería, su capacidad de apreciar las maravillas que traía la nueva tierra a la que emigró<sup>61</sup>... Su amor hacia la vida y hacia su familia se manifestaba en dicho cuestionamiento, apreciación y respeto que se convertirían en la esencia de su propio hijo.

Por su parte, el tío de Scheffler, al que él mismo llamaba ‘tío Shaya’, fue para el autor una referencia desde su infancia. Su familia celebraba las visitas de Shaya con vino que hacían ellos mismos comprando las uvas y dejándolas madurar en casa. La razón de esto es que, como dice la Biblia, «el vino alegra el corazón del hombre»<sup>62(XX)</sup> y también lo utilizaban para celebrar el *Kiddush* -la bendición semanal que marca el inicio del *Shabbat*-. Shaya vestía como si fuera un médico, pero en su maletín llevaba chucherías y chocolatinas que repartía entre todos mientras cantaban música litúrgica, melodías jasídicas y oraciones para compartir. De hecho, desde que Scheffler era niño, Shaya le sentaba en sus rodillas para que aprendiera alguna oración nueva o melodía que hubiera traído y, cuando creció, le preguntaba por cualquier comentario bíblico que hubiera escuchado durante esa semana<sup>63</sup>.

Así, la transferencia de generación en generación orienta el sentido de la vida, algo que es visible en la impronta de los padres y familiares de Scheffler en él y, además, en la que dejó este en su propio hijo Samuel Scheffler. A continuación se profundizará en esto último. En 1949, Israel Scheffler se casó con Rosalind (Zuckerbrod) Scheffler -que tomó el apellido de su marido- y ambos se mudaron de New York a Philadelphia<sup>64</sup>. Ella era psicóloga clínica y, también, revisó obras de

---

<sup>61</sup> Cf. *op. cit.*, introduction.

<sup>62</sup> *Op. cit.*, p. 20.

<sup>63</sup> Cf. *op. cit.*, introduction.

<sup>64</sup> Cf. The John Simon Guggenheim Memorial Foundation (s. f.). *Israel Scheffler*.

Scheffler como *Gallery of Scholars*. Ambos tuvieron dos hijos, Samuel Scheffler y Laurie Scheffler. Mientras que no se ha encontrado información sobre Laurie -más que también contribuyó con la corrección de pruebas de la obra antes mencionada-, Samuel es destacado por sus estudios en filosofía moral y política. De hecho, Samuel estudió ciertas carencias sobre la justificación ética de la visión de su padre en una de sus principales obras: *Human Morality*<sup>65</sup>. El hijo de Israel y Rosalind creció discutiendo con su padre y se interesó por la política y el periodismo desde la educación secundaria hasta que entró en *Harvard University* para estudiar ciencias políticas. Posteriormente, Samuel siguió la estela de Israel Scheffler doctorándose en filosofía en *Princeton University* bajo la dirección de Ernest Nagel<sup>66</sup>, quien también influyó en el pensamiento de su padre como profesor de posgrado de *University of Pennsylvania* y como heredero del pensamiento de John Dewey<sup>67</sup>. Samuel ha trabajado en *Berkeley's Department of Philosophy* hasta desempeñar como director y es calificado por Nagel como «uno de los filósofos morales más importantes de la actualidad. Su trabajo es sobre problemas morales reales, no solo sobre cuestiones abstractas»<sup>68(XXI)</sup>. Y sus intereses filosóficos principales se han focalizado en el estudio de los problemas sobre el multiculturalismo, el cosmopolitismo y la justicia universal<sup>69</sup>.

Fundamentalmente, lo que Israel Scheffler transmitió a su hijo no es otra cosa que los pilares mencionados previamente sobre su propia familia, esto es, un ambiente de cariño, aprendizaje, diversión, compromiso y cuestionamiento con un marcado sentimiento religioso. En su conjunto, se trata de asuntos que forman parte de una de sus últimas obras, *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*<sup>70</sup>, escrita como gratitud por la deuda de lo que le habían enseñado, como reivindicación de la importancia de la memoria y las memorias y como iluminación profesional. A esta obra hay que añadir otra, *Gallery of Scholars: A*

---

<sup>65</sup> Scheffler, S. (1992). *Human morality*. Oxford University Press.

<sup>66</sup> Cf. NYU Law Magazine (26 de septiembre de 2011). *Introducing Samuel Scheffler. Affiliated Professor of Law Professor of Philosophy and Law, Faculty of Arts & Science*.

<sup>67</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>68</sup> NYU Law Magazine (26 de septiembre de 2011). *Introducing Samuel Scheffler. Affiliated Professor of Law Professor of Philosophy and Law, Faculty of Arts & Science*, párr. 6.

<sup>69</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>70</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

*Philosopher's Recollections*<sup>71</sup>, cuya intención fue reivindicar la memoria en lo que concierne a las ideas filosóficas de Scheffler, considerando las relaciones que mantuvo con académicos en filosofía y en educación. En esto, los estudios que cursó el autor tuvieron un marcado papel que será analizado a continuación.

---

<sup>71</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].



## 1.2) Su formación judía y secular

La familia judía ortodoxa de Scheffler trató de proporcionarle los aspectos del judaísmo tradicional que habían sido instaurados en el entorno extranjero estadounidense al que emigraron. Además, el núcleo familiar en el que este creció, siempre estuvo volcado en proporcionarle la mejor escuela y los profesores más cualificados. Durante su infancia, el autor recibió una educación general y una educación religiosa complementaria. Se trata de un punto fundamental a considerar, pues supone que la educación judía fuese un complemento y no un sustituto de la educación general, siendo esta última la que tenía un papel protagonista. Lo anterior es relatado por Scheffler en una de sus últimas obras, *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*<sup>72</sup>, que circunscribe desde la etapa más temprana de educación tradicional judía hasta la de estudios universitarios, justo antes de cursar el posgrado de rabinismo en *Jewish Theological Seminary of America* (JTS) y el doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania*. Esto fue descrito en otra obra del autor, *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections*<sup>73</sup>, la cual reconstruyó su autorretrato académico y las relaciones académicas que mantuvo en *Harvard University* desde que se incorporó como docente en 1952.

En lo que respecta a la experiencia judío-americana de Scheffler, esta dio protagonismo al papel del profesorado. El propósito del autor fue «hacer que el atractivo de la vida judía con la que creció sea algo más comprensible de lo que es para el público en general, mostrando su encarnación en la labor de sus profesores»<sup>74(XII)</sup>. El estilo que utilizó el intelectual para describirla fue autobiográfico, aunque su objetivo no fue ni el de brindar meramente una biografía ni, tampoco, el de ofrecer una filosofía de la religión o de la educación religiosa. En su lugar, este trató de dar vida a diferentes aspectos de los maestros que se ocuparon de su educación. Cada uno de ellos encarnó diferentes creencias judías tradicionales europeas en el nuevo marco cultural estadounidense. Lo anterior llevó a Scheffler a relatar sus diferentes estilos de enseñanza, prácticas religiosas,

---

<sup>72</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>73</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>74</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 15. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

creencias políticas y lenguas que utilizaban. Aunque son cuantiosos los detalles que el autor ofreció, uno de los aspectos más destacados para el presente análisis es la actitud variable de los docentes hacia la religión. Por ejemplo, dados los diversos modos de entender la búsqueda de sentido, algunos docentes que no eran devotamente religiosos se identificaron con movimientos políticos. Por otra parte, aquellos que hablaban *yiddish* se aferraban a la creencia de que el hebreo era la lengua de los textos sagrados, mientras que los que utilizaban el hebreo aludían a su compromiso para restablecer una lengua viva. Y los que hablaban inglés tenían una comprensión diferente de los retos que suponía la enseñanza de los textos sagrados a jóvenes de familias inmigrantes<sup>75</sup>. En líneas generales, la interpretación judía y filosófica del autor creció en base a dicha pluralidad, partiendo de la premisa de que la identificación con el judaísmo es singular para cada persona:

Los profesores de asignaturas judías que recuerdo pertenecían junto a mis padres a una generación de inmigrantes que trajeron sus tesoros religiosos y culturales del Viejo Mundo al Nuevo, guardándolos como si fueran más queridos que la vida misma y trabajando para transmitirlos a sus hijos... Al dejar el Viejo Mundo, se desprendieron de los vínculos comunicativos de la cultura en la que se habían criado. A pesar de darnos todo lo que tenían en cuanto al espíritu, no pudieron alterar el hecho de que nuestras rutas comunicativas se formarían en América, por caminos que ellos nunca pudieron recorrer<sup>76(XIII)</sup>.

El especial hincapié de Scheffler en recuperar las voces de los profesores de su juventud tuvo como finalidad la ruptura de las discontinuidades entre generaciones y el restablecimiento de los vínculos dañados por la inmigración. Consecuentemente, más allá de una función puramente descriptiva, el esfuerzo por recordar tanto detalle pretendía provocar un cuestionamiento de aquellos criterios predominantes sobre las prácticas educativas. El reto fue, pues, describir los intercambios pedagógicos en los que el propio Scheffler participó, considerando su sutileza desde las capas de la memoria. Así, la intención que subyace de tales memorias realza aspectos fundamentales de su pensamiento: por un lado, sería

---

<sup>75</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Goelman, H. (1999). Teachers of My Youth: An American Jewish Experience, by Israel Scheffler. *Interchange*, 30, 461-465.

<sup>76</sup> Scheffler, I. (1995c). Responses to Professors Pekarsky, Yob, and Brown. *Religious Education*, 90(3-4), 482-483.

inverosímil que la noción de ‘intercambio’ pudiese ser capturada con medidas simples o reductibles a una ciencia; pero, además, sería necesario hacer frente a ‘los peligros de la ideología’, los cuales enturbiarían las posibles explicaciones racionales. Lo anterior queda reflejado en algunas palabras de Scheffler: «mi objetivo no es ideológico sino personal, no es dirigirme a un ‘Dios de los filósofos’ sino ver cómo la fe en el ‘Dios de Abraham, Isaac y Jacob’ se reflejaba en la educación que recibí en mi juventud»<sup>77(XXIV)</sup>.

La sed de aprendizaje de Scheffler fue incentivada por los sacrificios de una vida dedicada al estudio. Una anécdota al respecto que señaló el decano de *New School for Social Research*, la institución en la que el autor realizó varios cursos antes del doctorado, surgió cuando este se dirigió a Scheffler para preguntarle que si estaba felizmente casado. Lejos de intentar huir de su esposa, Scheffler, todavía soltero, le comentó que no estaba al tanto de las seis o siete horas diarias que dedicaba al estudio talmúdico<sup>78</sup>. Al respecto, en el marco de sus estudios judíos, lo primero que habría que considerar son las experiencias anteriores a la escuela pública, las cuales no dejaron impronta en Scheffler. Se trataba de las enseñanzas de algún tutor contratado por sus padres y de la clase informal por la tarde en el *heder*, «literalmente habitación, el entorno de la educación tradicional de la Torá para los jóvenes de Europa del Este»<sup>79(XXV)</sup>. Después, cuando empezó a asistir a la escuela pública, comenzó a recibir clases más formales en los entornos de la *yeshivá*. Se trata de la institución más importante del judaísmo tradicional, la cual está reservada para hombres -aunque hay algunas específicas para mujeres- y se centra en el estudio del Talmud<sup>80</sup>.

Conviene aquí hacer una breve referencia a los dos textos que constituyen las fuentes más relevantes de la práctica judía o *halajá*: el Talmud y la Torá. El Talmud es el texto fundacional del judaísmo rabínico -hay dos versiones, una surgió en Babilonia y otra en Jerusalén- que se compone de muchos volúmenes y

---

<sup>77</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 15. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>78</sup> Cf. Lukinsky, J. (1997). Israel Scheffler. *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995. v, 207 pp. *AJS Review*, 22(2), 277-280.

<sup>79</sup> Scheffler, I. (2003). The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler, p. 233. En S. Fox, I. Scheffler y D. Marom (Eds.), *Visions of Jewish Education* (pp. 219-252). Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>80</sup> Cf. De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.ª ed., Trad. S. Chaparro Martínez). Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

que, en general, no es accesible más que a eruditos o rabinos por su estilo y su mezcla de hebreo y arameo. En él, se recogen desacuerdos y soluciones -sin optar por alguna en particular- sobre materiales que no son de naturaleza jurídica, tales como discusiones rabínicas o costumbres, por lo que su estudio incentiva el pensamiento. Mientras que la Torá compila los cinco primeros libros bíblicos desde la creación del mundo hasta que Moisés muere<sup>81</sup>. Ambos fueron estudiados por Scheffler mirando a través de una supuesta ‘cerradura’ de la que todavía no era consciente, es decir, dada la posibilidad de recibir los textos sagrados como un dogma literal.

Continuando el bagaje de Scheffler, desde la versión juvenil de la *yeshivá* en *Rabbi Jacob Joseph School* hasta llegar a *Teachers Institute de Yeshiva University*, este vislumbró dos mundos separados de los que se enriqueció: el del conocimiento del mundo occidental y el de las tradiciones judías. Sin embargo, su padre era consciente de las limitaciones que suponía inclinarse únicamente por aspiraciones judías. Así que, por decisión suya, el joven no acabó sus últimos estudios para que pudiese recibir una educación general de mayor calidad. En efecto, no había lugar para la filosofía en los espacios de la *yeshivá*. De haber finalizado allí, Scheffler hubiese asistido a *Yeshiva College*, pero, al no hacerlo, fue a *City College of New York* -donde no se abordaron ningún tipo de cuestiones que afectaran a sus estudios judíos, al no haber ningún curso de filosofía general durante su primer año-. Ahora bien, para continuar su formación judía, Scheffler también se inscribió a *Seminary College of Jewish Studies*. Su padre le animó a asistir para que «pudiera obtener una perspectiva contemporánea de las fuentes judías clásicas y de la lengua hebrea moderna»<sup>82(XXVI)</sup>. Un año después, tras mudarse, Scheffler retomaría sus estudios talmúdicos a tiempo completo para cursar los de psicología en *Brooklyn College* a tiempo parcial; pero antes de esto, surgió el gran escepticismo del autor conforme a sus arraigadas creencias.

En *Seminary College of Jewish Studies*, una institución judía conservadora adjunta a *Jewish Theological Seminary of America* (JTS), fue donde el intelectual examinó su educación entre dos mundos: de ahí su bilingüismo intelectual. Antes

---

<sup>81</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>82</sup> Lukinsky, J. (1997). Israel Scheffler. *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995. v, 207 pp. *AJS Review*, 22(2), 279.

de poder cursar estudios de posgrado en el seminario en que Scheffler se ordenaría rabino, este ya puso en tela de juicio la cultura y la religión judía en la que había crecido gracias al profesor Mordecai M. Kaplan, el fundador del judaísmo reconstruccionista. Entonces, fue la primera ocasión en la que el autor fue introducido en una perspectiva filosófica. De esta manera surgió el cuestionamiento que Scheffler emprendió hacia sus creencias religiosas y que determinó su propia visión del judaísmo y de la educación judía. Sus estudios judíos se prolongaron hasta el *Master of Hebrew Literature* (M.H.L.) mediante el que se ordenó rabino y sus estudios generales se focalizaron entonces en un doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania* bajo la dirección de Nelson Goodman<sup>83</sup>.

El autor recibió formación en filosofía por vez primera en 1949, al inscribirse en el programa de doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania*, en el mismo año en que se casó con Rosalind (Zuckerbrod) Scheffler y ambos se mudaron a Philadelphia<sup>84</sup>. En este entorno, Scheffler comenzó a trabajar con uno de los filósofos más relevantes del siglo XX, Nelson Goodman, cuyos planteamientos sobre el nominalismo fueron objeto tanto de alabanza como de desencuentro intelectual hasta que Goodman falleció. Este autor fue una referencia para Scheffler durante toda su vida, así como otros de los profesores que le impartieron clase en el posgrado, tales como Ernest Nagel y Sidney Hook - herederos tanto del pensamiento de John Dewey como del maestro de ambos, Morris R. Cohen, el primer antólogo de Charles S. Peirce-. Los primeros trabajos de Scheffler durante el posgrado y su propia tesis doctoral apuntaron al nominalismo, aunque, posteriormente, sus estudios evolucionaron respectivamente desde un plano psicológico, epistemológico, normativo hasta llegar al educativo. De hecho, Scheffler no hubiera sido quien es de no ser por su llegada inesperada al campo de la educación. Tras finalizar su doctorado en filosofía en 1952, fue seleccionado por Francis Keppel, el decano de *Harvard Graduate School of Education*, como profesor de la institución en la que

---

<sup>83</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver *Bibliografía anotada*]; Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>84</sup> Cf. The John Simon Guggenheim Memorial Foundation (s. f.). *Israel Scheffler*.

desarrollaría su trayectoria académica hasta su jubilación en 1992, tras 40 años de enseñanza. En esto se profundizará a continuación.

### **1.3) Su llegada al campo de la educación en *Harvard University***

La llegada de Scheffler al campo de la educación fue consecuencia de su incorporación a *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) en 1952. El autor fue seleccionado por el decano de dicha institución, Francis Keppel, el mismo año en el que terminó el doctorado en filosofía bajo la dirección de Nelson Goodman. Se trata de un hecho que fue consecuencia de la serendipia, el hallazgo fortuito e imprevisto mientras buscas otra cosa. Igual que el azar desempeña un papel fundamental en la ciencia vista desde los ojos de Premios Nobel, esto fue el detonante de que Scheffler se adentrara en el campo de la educación y de que desarrollara en *Harvard University* su memorable trayectoria académica hasta su jubilación en 1992. A continuación se profundizará en esta historia y en su contexto, teniendo en cuenta el estado de la erudición educativa estadounidense y de las políticas de la institución en la que se incorporó el autor.

#### **1.3.1) El contexto de la erudición educativa estadounidense y de *Harvard University* antes de su llegada**

En los años previos a 1952, que es cuando Scheffler se incorporó en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE), se sucedieron grandes cambios en Estados Unidos sobre la idea de universidad y sobre el estado de la erudición educativa. Con lo cual, el contexto al que llegó el autor se podría articular en base a dos focos vinculados entre sí: a) el de los debates sobre «en qué consiste recibir ‘una educación’. Y esta pregunta allí va indisolublemente unida al concepto de educación liberal»<sup>85</sup>; b) el de las políticas específicas de *Harvard University* para mejorar el estado de la erudición educativa estadounidense y de la formación del profesorado. A continuación se estudiarán algunas de las controvertidas relaciones entre ambos, en la medida de que influyan en la llegada de Scheffler al campo de la educación y a *Harvard University*.

Desde finales del siglo XIX y principios del XX *Harvard University* estuvo bajo el influjo del modelo alemán, por lo que se hizo fehaciente la especialización.

---

<sup>85</sup> Torralba, J. M. (2013). La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad. *Acta Philosophica*, 22(2), 258.

El elegido presidente de Harvard en 1869, Charles W. Eliot, introdujo un sistema de optativas del que surgieron multitud de voces críticas por la necesidad de que el currículo educativo no estuviese compartimentado. Se trataba de una idea base de la educación liberal, que tomó protagonismo durante las décadas de 1920 y 1930 en *Columbia University* y en *University of Chicago*. Sin embargo, en *Harvard University* no se llegaron a implementar tales propuestas, como examina el sociólogo Daniel Bell en su obra *The Reforming of General Education*<sup>86</sup>. Por otra parte, además de las cuestiones abiertas sobre el fin de la educación y para quién iba dirigida la universidad, habría que añadir otro desafío: las nuevas generaciones de profesores no solían recibir una formación universitaria, sino que estudiaban en *teachers colleges* o en escuelas normales. Se trataba de un fenómeno que derivó en el «estado deplorable de la erudición educativa»<sup>87(XXVII)</sup> anterior a 1950 y que se prolongó en mayor o menor medida en función de cada lugar en concreto.

En este contexto, *Harvard University* concentró la preocupación por los programas de formación de los futuros profesores en Estados Unidos. Una evidencia de ello es que, James Bryant Conant, presidente de dicha institución, nombró a una comisión de doce miembros -*Harvard University Committee*- para replantear el panorama educativo americano en su conjunto en enero de 1943, ante los retos inmediatamente posteriores a la Segunda Guerra Mundial (1939-1945). Este aprobó en 1954 el informe *General Education in a Free Society*<sup>88</sup>, conocido como *Harvard Redbook* por el color de su cubierta<sup>89</sup>. En él, bien se realzaron algunos de los principios de la educación liberal, bien se distanciaron de otros. Las razones de lo anterior son esencialmente dos: 1) los propios debates internos sobre aquello en lo que había de consistir una educación general y/o liberal; 2) las propuestas del informe *Redbook* recibieron varias críticas y nunca se llegaron a

---

<sup>86</sup> Bell, D. (con Truman, D. B.). (2011). *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting*. Routledge. (Obra original publicada en 1966).

<sup>87</sup> Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1), p. 1. Sense Publishers.

<sup>88</sup> Harvard University Committee (con Conant, J. B.).(1945). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Harvard University Press.

<sup>89</sup> Cf. Bell, D. (con Truman, D. B.). (2011). *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting*. Routledge. (Obra original publicada en 1966).



implementar; en su lugar, se aprobaron medidas en contra de los debates vinculados con la educación liberal como misión de la universidad<sup>90</sup>.

Los autores de la comisión *Harvard University Committee* que prepararon durante dos años el informe publicado en 1945 distinguieron cinco enfoques para abordar los problemas de la educación liberal. Uno de ellos fue el del «currículo de los grandes libros» («*the great-books curriculum*»), a los que hay que añadir los «requisitos curriculares» («*distribution requirements*»), los «cursos generales de una materia» («*comprehensive survey courses*»), los «cursos funcionales» («*functional courses*») y el «asesoramiento académico personal» («*individual guidance*»)<sup>91</sup>. El caso es que el informe no hizo referencia alguna a las dos instituciones que fueron centrales en el desarrollo de la educación liberal, pese a contar con veinte años de experiencia procedente de *Columbia University* y, también, con las implicaciones teóricas y prácticas del plan que se desarrolló en *University of Chicago*. La descripción de estos enfoques en dos páginas es lo más próximo a los avances que allí se realizaron<sup>92</sup>. El modelo que propuso el informe no contempló resultados basados en la experiencia y sus implicaciones no fueron más allá de materias y cursos<sup>93</sup>. Así mismo, el contraste que planteó entre la educación general y la especializada se basó fundamentalmente en los siguientes planteamientos:

- El término ‘educación general’ es un tanto vago e incoloro; no significa una educación general en el conocimiento (si es que existe tal conocimiento), ni tampoco significa educación para todos en el sentido de educación universal. Se utiliza para indicar la parte de la educación completa de un estudiante que se refiere en primer lugar a su vida como ser humano y ciudadano responsable.

---

<sup>90</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>91</sup> *Op. cit.*, p. 181.

\*Las traducciones de los cinco enfoques expuestos han sido tomadas del artículo de Torralba (2013, pp. 263-264) *La educación liberal como misión de la universidad*. Sin embargo, Torralba atribuyó a Bell (1966/2011) tales perspectivas pero, en verdad, él solo las aunó en su obra (p. 43); estas fueron descritas inicialmente en el informe de *Harvard University Committee* (1945, p. 181).

<sup>92</sup> Cf. Bell, D. (con Truman, D. B.). (2011). *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting*. Routledge. (Obra original publicada en 1966).

<sup>93</sup> Cf. Pusey, N. M. (1946). Reviewed Work: General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 16(2), 162-164; Cf. Williams, T. H. (1946). Reviewed Work: General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee. *The Mississippi Valley Historical Review*, 32(4), 583-585.

- El término ‘educación especializada’ indica la parte que busca la competencia del estudiante en alguna ocupación.

Estas dos facetas de la vida no son totalmente separables y sería falso imaginar que la educación para la una es totalmente distinta de la educación para la otra<sup>94(XXVIII)</sup>.

Así, el propósito de *Harvard Redbook* fue «aventurarse en el vasto campo de la experiencia educativa estadounidense en la búsqueda de un concepto de educación general que tuviera validez para una sociedad libre»<sup>95(XXIX)</sup>. Sin embargo, sus principales postulados desembocaron en múltiples réplicas. Al respecto, Daniel Bell fue uno de los autores que analizó de manera más pormenorizada dicho informe, señalando también algunas de sus posibles inconsistencias. Una de ellas fue la distinción equivocada entre la educación general y la especializada de *Harvard Redbook*:

Reflexionando, ambas definiciones parecen equivocadas. No se puede civilizar a un hombre en general, ya que solo confrontándolo con problemas que le resulten significativos, más directamente por las opciones morales que puedan surgir en el ejercicio de su propia profesión, no se puede saber si ha aprendido o no a aplicar las artes humanas. En cuanto a la segunda: adquirir una técnica sin tomar conciencia al mismo tiempo del contexto intelectual del arte es superar rápidamente esa formación en sí misma<sup>96(XXX)</sup>.

Además de Bell, otra de las críticas hacia el informe *Redbook* la articuló Paul H. Hirst en “Liberal education and the nature of knowledge”<sup>97</sup>. El representante del núcleo británico de filosofía analítica de la educación señaló que dicho informe solo se centraba en unos tipos específicos de habilidades -sin señalar las formas de conocimiento involucradas-, tales como las siguientes: «pensar

<sup>94</sup> Harvard University Committee (con Conant, J. B.). (1945). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*, pp. 51-52. Harvard University Press.

<sup>95</sup> Wilson, L. R. (1946). General Education in a Free Society; Report of the Harvard Committee (Book Review). *College & Research Libraries*, 7(2), 186.

<sup>96</sup> Bell, D. (con Truman, D. B.). (2011). *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting*, p. 157. Routledge. (Obra original publicada en 1966).

<sup>97</sup> Hirst, P. H. (2010b). Liberal education and the nature of knowledge. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.ª ed., Vol. 8, pp. 291-308). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver Bibliografía anotada].

eficazmente» (pensamiento lógico, relacional e imaginativo aplicado a los asuntos prácticos), «comunicar el pensamiento» (hablar, escuchar, escribir y leer), «emitir juicios pertinentes» (relacionar eficazmente el pensamiento con la acción y las abstracciones con los hechos) y «discriminar entre valores» (comprometerse con los valores del carácter, los intelectuales y los estéticos)<sup>98(XXXI)</sup>. Así pues, en líneas generales, sus principales motivos de objeción con respecto a *Harvard Redbook* resultaron de la equiparación de la educación liberal con una ‘mera’ educación general, la cual estaba prescrita a las capacidades anteriormente señaladas. En base a los planteamientos de Hirst, por un lado, no se podría explicar la relación entre conceptos como mente y conocimiento sin las doctrinas clásicas metafísicas y epistemológicas. Por otro lado, una educación con pretensiones de ser liberal no podría estar «definida y justificada enteramente en términos de alcance y de carácter del conocimiento»<sup>99(XXXII)</sup>. Esta solo sería aceptable si se considerase que el conocimiento desarrolla necesariamente el espíritu en un sentido deseable y esté por eso promoviendo un perfeccionamiento de la vida. Hirst justificó esto en los siguientes términos:

La importancia del concepto procede directamente del lugar que las doctrinas básicas otorgan al conocimiento en una imagen unificada de la mente y de su relación con la realidad. El conocimiento se logra cuando la mente alcanza su propia satisfacción o bien al corresponder a la realidad objetiva. Una educación liberal en la búsqueda del conocimiento es, por lo tanto, buscar el desarrollo de la mente de acuerdo con lo que es bastante externo a ella, la estructura y el patrón de la realidad. Pero si se cuestiona seriamente esta relación entre la mente, el conocimiento y la realidad, toda la estructura armoniosa puede desintegrarse. [...] ¿No debe redefinirse la educación liberal indicando explícitamente las cualidades de la mente y las virtudes morales a las que se dirige? [...] ¿Qué va a sustituir el esquema armónico y jerárquico del conocimiento que daba pauta y orden a la

---

<sup>98</sup> Harvard University Committee (con Conant, J. B.). (1945). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*, pp. 64-65. Harvard University Press.

<sup>99</sup> Hirst, P. H. (2010b). Liberal education and the nature of knowledge, p. 293. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 291-308). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (pp. 365-366)].

educación? [...] ¿Cuál puede ser la justificación de una educación definida en términos de conocimiento solamente?<sup>100(XXXIII)</sup>.

En su conjunto, las dificultades del informe de *Harvard University Committee* de 1945 en su propósito de brindar una educación general en una sociedad libre parecieron sumar más ‘en contra’ de la educación liberal que ‘en su favor’. Además, parece que la comisión presidida por el presidente de *Harvard University*, James Bryant Conant, solo concibió una utopía para revertir el deplorable panorama educativo estadounidense. No obstante, el corazón del problema que Conant planteó en estos momentos no tuvo nada de utópico. Su misión fue proyectar la continuidad de la tradición humanística y liberal en todos los niveles educativos para, así, alcanzar niveles de comprensión y de juicio más profundos<sup>101</sup>. El informe que resultó de *Harvard University Committee* de 1945 fue criticado ampliamente y no se llegó a aplicar, pero, al menos, sí que propició que la educación pasase a considerarse como un gran instrumento de la democracia estadounidense para lograr una vida informada y responsable<sup>102</sup>. Por consiguiente, este abrió el camino hacia otras reformas posteriores. De hecho, a partir de entonces, los programas educativos comenzaron a sostenerse bajo principios unificadores, es decir, basados en la unión de todos los ciudadanos y en los que todos pudiesen participar. Dicho propósito junto con el de la restauración de la unidad de los cursos de estudio, que todavía estaban fragmentados en secciones carentes de relación, conformaron los ejes para velar por una sociedad libre capaz de pensar eficazmente y emitir juicios pertinentes<sup>103</sup>.

En Estados Unidos, tras el informe de *Harvard University Committee* de 1945, se sucedieron varios documentos para oponerse a la excesiva especialización preuniversitaria, como *General Education in School and College* de 1952<sup>104</sup>. Otros se focalizaron en la formación del profesorado en general, los cuales posibilitaron

<sup>100</sup> *Op. cit.*, p. 293.

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (p. 364)].

<sup>101</sup> Cf. García Pérez, R. (2018). Desfragmentar la Universidad: el Core Curriculum como marco integrador de saberes. *Documentos Core Curriculum* (1), 1-14.

<sup>102</sup> Cf. Williams, T. H. (1946). Reviewed Work: General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee. *The Mississippi Valley Historical Review*, 32(4), 583-585.

<sup>103</sup> Cf. Jenkins, D. (1947). General Education in a Free Society; Report of the Harvard Committee. 267 pp. Cambridge, Harvard University Press, 1945. *Theology Today*, 3(4), 550-552.

<sup>104</sup> Cf. Torralba, J. M. (2013). La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad. *Acta Philosophica*, 22(2), 257-276.

la llegada de Scheffler al campo de la educación en *Harvard University*. Al respecto, destacan dos de ellos: *The Miseducation of American Teachers*<sup>105</sup> del presidente de *Council for Basic Education* (CBE), James D. Koerner, y *The Education of American Teachers*<sup>106</sup> del expresidente de *Harvard University*, James Bryant Conant. Su análisis conjunto realza la tendencia hacia la que se dirigirían los programas de formación docente estadounidenses para mejorar su calidad, dados los siguientes propósitos comunes: 1) tratar de cohesionar en la universidad la filosofía de la educación y la filosofía; 2) intentar liberar a los maestros del dominio de los educadores y pedagogos<sup>107</sup>.

De esta manera, los dos informes de 1963 de Koerner<sup>108</sup> y de Conant<sup>109</sup> marcaron un cambio de concepción sobre la enseñanza, de un oficio a una profesión. Por el mismo, desde comienzos de la década de los 50, el presidente de *Harvard University* fue planteando un nuevo modelo para la formación de los futuros académicos educativos en la universidad. En este marco, James Bryant Conant en sus últimos años de presidencia contrató a historiadores, psicólogos, sociólogos, filósofos y representantes de las principales disciplinas para dedicarse a la investigación y a la formación de los maestros de su institución. Así, en 1952, Scheffler se incorporó a uno de estos primeros puestos al cuerpo docente, estando especializado en filosofía<sup>110</sup>. Su influyente labor estuvo condicionada por estas circunstancias de crisis que, a su vez, fueron el detonante de la revolución analítica de la filosofía de la educación que emprendió él mismo. En esto, desempeñó un papel fundamental el decano de *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) que entrevistó a Scheffler y lo seleccionó para el puesto, una historia en la que se profundizará a continuación.

---

<sup>105</sup> Koerner, J. D. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Houghton Mifflin.

<sup>106</sup> Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill.

<sup>107</sup> Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>108</sup> Koerner, J. D. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Houghton Mifflin.

<sup>109</sup> Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill.

<sup>110</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

### 1.3.2) Su llegada inesperada al campo de la educación en *Harvard University*

El plan de *Harvard University* para mejorar la calidad educativa en Estados Unidos pretendió mejorar la formación del profesorado gracias a tres documentos anteriormente analizados: uno de 1945 de *Harvard University Committee*<sup>111</sup> y dos de 1963 de Koerner<sup>112</sup> y de Conant<sup>113</sup>. Los dos últimos fueron los que derivaron en que el presidente de dicha institución, James Bryant Conant, se centrara en la contratación de especialistas de diversas disciplinas para lograr tal plan. Con este propósito, *Rockefeller Foundation* subvencionó la llegada a *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) de dos profesores de artes liberales en historia y en filosofía. El candidato de historia fue Bernard Bailyn y el de filosofía fue Israel Scheffler. Así pues, la inusual entrada de Scheffler en el campo de la educación fue inesperada y no planificada -como señaló él mismo en la entrevista que le realizó su discípulo Harvey Siegel-<sup>114</sup>. Pese a la espontaneidad de los acontecimientos, Scheffler pareció encontrar en esta institución y en este campo un lugar en el que desarrollar su trayectoria profesional, pues permaneció allí hasta que se retiró en 1992<sup>115</sup>.

En 1952, apenas unos meses después de que Scheffler se doctorara en filosofía en *University of Pennsylvania* bajo la dirección de Nelson Goodman, este último le concertó el encuentro con el decano de *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) que supuso su llegada definitiva a *Harvard University*. Así mismo, Goodman también había apoyado a Scheffler para *Ford Fellowship* durante su último año de estudios -de hecho, en general, solía buscar oportunidades para aquellos que fueron sus estudiantes y que iniciaban su carrera, como fue también el caso de Noam Chomsky, a quien recomendó para *Harvard's Society of Fellows*-. Esta salida fue una puerta abierta ante el interés incipiente de Scheffler por la enseñanza y dada la dificultad de encontrar puestos de enseñanza

<sup>111</sup> Harvard University Committee (con Conant, J. B.). (1945). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Harvard University Press.

<sup>112</sup> Koerner, J. D. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Houghton Mifflin.

<sup>113</sup> Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill.

<sup>114</sup> Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659.

<sup>115</sup> Elgin, C., Schwartz, R. y Siegel, H. (2014). Israel Scheffler, 1923-2014. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 88, 169-171.

que fuesen adecuados -como le comentó el director del departamento, Glenn R. Morrow, antes de la defensa de su tesis doctoral: «me respondió advirtiéndome de las dificultades para encontrar puestos docentes adecuados, y animándome a pensar en la filosofía como una actividad humanista independiente de empleo»<sup>116(XXXIV)</sup>-.

Las memorias de Scheffler en su obra *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections*<sup>117</sup> detallan la historia de la llegada de Scheffler a la educación y a *Harvard University*. Una de las entrevistas previas que el autor realizó para ser profesor de filosofía en *Yale University* fue un fracaso absoluto y la única vacante de la que tuvo conocimiento fue negada vehementemente por Goodman cuando le habló de ella. Sin embargo, fue también su maestro quien le acordó una nueva entrevista con el decano que perfilaría su brillante trayectoria en un campo todavía inexplorado por el autor. Así, con los sentimientos encontrados, Scheffler preparó el viaje para el encuentro que tendría lugar al día siguiente en *Harvard*:

- Scheffler: «¿Puede usted considerarme un candidato para el trabajo que describe cuando en realidad nunca he realizado ningún curso de educación en mi vida?».
- Francis Keppel: «Si hubiese tenido uno, no podríamos contratarle; el objetivo de estos dos nombramientos es traer a académicos formados fuera de la educación al campo de la educación para que aporten nuevas perspectivas a su trabajo»<sup>118(XXXV)</sup>.

No obstante, Scheffler prosiguió con la negativa de su idoneidad para el cargo, argumentando que no sería capaz de impartir conferencias sobre educación. Pese a ello, la respuesta del decano marcó, en verdad, lo que sería su carrera docente en *Harvard University* bajo su liderazgo:

---

<sup>116</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 17. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>117</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>118</sup> *Op. cit.*, pp. 21-22.



- Francis Keppel: ¿«‘Conoce a alguien de *Cambridge*’»? [...]. ¿«‘Por qué no va a la oficina de al lado y llama a Chomsky’»? [...]. «‘Pregúntele sobre *Harvard* y la Facultad de Educación y discuta este puesto con él’»<sup>119(XXXVI)</sup>.

Scheffler y Noam Chomsky se conocieron durante sus estudios con Nelson Goodman en *University of Pennsylvania*. Un año antes de la llegada del primero a *Harvard University* con la beca de *Rockefeller Foundation*, el lingüista, filósofo y politólogo fue nominado por el propio Goodman para *Harvard Society of Fellows*. Tras su reencuentro en *Harvard*, Scheffler planteó a Chomsky la pregunta anteriormente sugerida por el decano, quien respondió con comentarios contundentes y poco favorables sobre una institución poblada de ricos, poderosos y engreídos. Scheffler transmitió a Keppel su respuesta, a lo que este señaló: «‘qué interesante’»<sup>120(XXXVII)</sup>. Por entonces, Scheffler ya estuvo más convencido de poder utilizar ejemplos educativos durante sus conferencias y se fue absolutamente sorprendido de la inusual perspicacia del decano Francis Keppel, quien le nombraría para el cargo una semana después.

Para introducir a Scheffler como precursor de la tendencia analítica de la filosofía de la educación es necesario ahondar en las primeras experiencias que tuvo en *Harvard University*, tras su llegada en 1952. Ahora bien, su historia no podría ser entendida sin otras dos. Una de ellas es la que se desarrolló en el apartado anterior sobre el plan para mejorar el estado de la erudición educativa estadounidense. En efecto, el origen de la filosofía analítica de la educación partió de la reforma de los programas de formación del profesorado estadounidense que emprendieron principalmente *Harvard University Committee*, Koerner y Conant, entre los principales agentes. La otra historia narrativa que habría que considerar es continuación de esta y encarna la propia figura del decano de *Harvard Graduate School of Education*, Francis Keppel, quien seleccionó a Scheffler para ejercer en su institución.

Durante el período de 1948 a 1962, Francis Keppel fue el decano más joven de *Harvard University*. Con la edad de treinta y dos años, este fue nombrado para el cargo por el presidente de dicha institución, James Bryant Conant. En efecto,

---

<sup>119</sup> *Op. cit.*, p. 22.

<sup>120</sup> *Op. cit.*, p. 22.



Keppel pareció tomar el mismo propósito que Conant planteó en 1963 -como expresidente de *Harvard*- en *The Education of American Teachers*<sup>121</sup>. Así pues, su destacado compromiso con la preparación de los profesores y con la investigación en educación lideró un período de expansión sin precedentes en el campo educativo «rompiendo cualquier idea preconcebida»<sup>122(XXXVIII)</sup>. A propósito de sus ideas originales, Keppel no daba instrucciones sobre lo que debían o no enseñar los nuevos candidatos: «apostamos por el caballo, no por la pista»<sup>123(XXXIX)</sup>. En el caso de las recientes incorporaciones, el decano consideraba firmemente que estas no debían comenzar con responsabilidades docentes para tener más tiempo para organizar sus ideas, orientar su futura docencia y emprender sus líneas de investigación. El punto de vista predominante era precisamente a la inversa, asignar una carga docente mayor para los profesores principiantes y una más ligera cuanto mayor experiencia y antigüedad. Para Keppel, una planificación así era irracional, lo que explica que Scheffler solo tuviese que impartir un curso a su elección durante el segundo semestre.

En suma, los esfuerzos de Francis Keppel como decano de *Harvard Graduate School of Education* se canalizaron en torno a dos focos. Uno de ellos fue el de facilitar el trabajo de los eruditos que conformaban la institución, para lo que Keppel se marcó como propósito que no hubiese ningún tipo de distinción de rango entre los miembros del profesorado. Lo que sí aclaraba el decano era la dedicación del centro a la mejora de la educación pública americana. En consideración con dichas premisas, el tiempo de trabajo sería distribuido equitativamente para una dedicación tanto a la enseñanza como a la investigación. El otro foco se centró en cerrar la brecha entre *Graduate School of Education* y el prestigio de *Graduate School of Arts and Sciences*. Durante sus catorce años de decanato, la preocupación de Keppel por la mejora de la educación estadounidense, en general, y de la escuela de educación que presidía en *Harvard*, en particular, se sembró en los intelectuales de la institución. Las reflexiones y propuestas de mejora de cada uno de sus

---

<sup>121</sup> Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill.

<sup>122</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 21. Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>123</sup> *Op. cit.*, p. 23; Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1), p. XI. Sense Publishers

profesionales conformaron el epicentro de una gran conversación que trascendió más allá de sus muros.

Además, la organización propuesta en *Harvard University* favoreció las crecientes relaciones académicas y personales que Scheffler emprendió allí, tanto en *Graduate School of Education* como en *Department of Philosophy de la Graduate School of Arts and Sciences*<sup>124</sup>. Gracias a ello, la cultura de la facultad y las actitudes de los docentes hacia la filosofía de la educación pronto fueron conocidas por el autor. Las múltiples reuniones del filósofo con otros intelectuales fueron las que dieron lugar a un gran contingente de ideas que desembocaron en su seminario del segundo cuatrimestre: *Analysis of Ethical Discourse*<sup>125</sup>. El curso estuvo abierto para los estudiantes de ambos centros aunque, inicialmente, solo se apuntaron académicos de filosofía. Los ilustres estudiantes que asistieron, detallados en la obra de Scheffler *Gallery of Scholars*, leyeron y aprendieron junto al propio autor sobre la ética analítica. La metodología de trabajo se centró en el comentario del libro *Readings in Ethical Theory* -editado por Wilfrid Sellars y John Hospers- y en cada sesión un estudiante reflexionaba sobre un capítulo para iniciar el debate. Previamente, el decano, Francis Keppel había comentado a Scheffler que la formación de los estudiantes de educación no era tan notable como la de los de artes y ciencias pero que, para cambiar esta situación, debía tratar a todos por igual, es decir, con las mismas expectativas. En efecto, fue cuestión de tiempo que se cumplieran la premisas que este vaticinó.

En general, la experiencia de los eruditos de artes liberales como Scheffler fue especialmente valiosa para cambiar la preparación desfavorable de los estudiantes de educación y, al mismo tiempo, tender un puente entre las artes, las ciencias y la educación con cursos compartidos entre centros. La actitud de Scheffler hacia el campo educativo y hacia su implicación por la mejora de la enseñanza se materializó en textos y en hechos, dado un compromiso sin precedentes que fue cultivado y cuidado por el decano y referente de *Harvard Graduate School of Education* (HGSE). Sin embargo, Scheffler fue un filósofo que inicialmente careció de referencias e, incluso, de interés por la educación. Este

---

<sup>124</sup> Cf. Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>125</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 24. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

aspecto, lejos de ser algo inusual, también estuvo presente en los precursores de la filosofía de la educación británica, Paul H. Hirst y Richard S. Peters; años después, el mismo factor común prosiguió en autores como Harvey Siegel. Una explicación plausible al respecto del desinterés generalizado hacia el campo educativo podría ser resultado de su estado denostado en las universidades. Sin embargo, esta actitud y situación no fue eventual y, en cierto modo, hoy en día todavía impera en los intelectuales contemporáneos pese a la estabilización de los programas universitarios de formación del profesorado. Contra la desesperanza por la negativa de la trascendencia del campo educativo, Scheffler fue uno de los primeros visionarios en profundizar en su comprensión y promover la apreciación de su importancia. Así lo manifiesta su destacada trayectoria, cuyos hitos fundamentales serán expuestos a continuación.

#### 1.4) Su trayectoria: hitos fundamentales

Apenas unos años después de la llegada inesperada de Scheffler al campo de la educación en *Harvard University*, en 1960, este publicó la obra que se considera el inicio de la revolución analítica de la filosofía de la educación: *El lenguaje de la educación*<sup>126</sup>. Bajo el influjo de la anterior, se fueron sumando otros referentes. Uno de ellos fue *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*<sup>127</sup> de Othanel Smith y Robert H. Ennis, de la que Ennis después prendió la mecha del *Critical Thinking Movement*. Otra obra relevante fue *Ethics and Education*<sup>128</sup> de Richard S. Peters, en la que se recogieron las conferencias que impartió en *Harvard University* durante su estancia con Scheffler -y que es de la misma serie que la obra que aunó las conferencias de Scheffler *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*<sup>129</sup>-. De este modo, el pensamiento scheffleriano se proyectó hacia el origen de dos tendencias: a) de manera indirecta, la del movimiento filosófico educativo estadounidense que tendría como propósito el estudio del pensamiento crítico; b) de manera directa, la de la corriente analítica de la filosofía de la educación que se desarrollaría en Gran Bretaña. Aunque posteriormente cada una de las líneas mencionadas tomaría su propio cauce, ambas fueron influenciadas por Scheffler.

Para entender por qué el pensamiento scheffleriano fue y es tan importante para la filosofía y la educación es necesario partir de la relaciones que el autor mantuvo con otros académicos. Como se ha examinado previamente, Scheffler fue discípulo de Nelson Goodman, uno de los filósofos más señalados del siglo XX. Algunos de los alumnos de Goodman o de los intelectuales que desarrollaron sus ideas, tales como Noam Chomsky, David K. Lewis, Catherine Z. Elgin, Richard Rudner, Joseph Ullian, Robert Schwartz y Geoffrey Hellman, además de admirar al anterior, también comenzaron a considerar objeto de admiración las aportaciones de Scheffler y sus enseñanzas como profesor. En verdad, solo hay

---

<sup>126</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>127</sup> Othanel Smith, B. y Ennis, R. H. (1961). *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*. Rand McNally. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>128</sup> Peters, R. S. (2015a). *Ethics and Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1966).

<sup>129</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

buenas referencias escritas sobre este último. Tal es así que Robert Schwartz y Catherine Elgin -como compañeros- junto a Harvey Siegel -como discípulo- consideraron que Scheffler era un *mensch*. Dicha expresión en *yiddish* alude a una persona de integridad y honor en la lengua hablada por los judíos del centro y este de Europa<sup>130</sup>.

La trayectoria académica de Scheffler se desarrolló íntegramente en el marco de *Harvard University* desde su llegada inesperada en 1952, tras doctorarse unos meses antes bajo la dirección de Nelson Goodman en *University of Pennsylvania*. Como se ha detallado antes, el autor se adentró por vez primera en el campo de la educación gracias al decano que le seleccionó para el cargo, Francis Keppel, quien sembró en él un compromiso profundo por la mejora de la erudición educativa. A partir de entonces, el intelectual mantuvo relaciones con académicos memorables del momento en *Harvard University* que le influyeron notoriamente: filósofos como John Dewey, Nelson Goodman, Willard Van Orman Quine, Ernest Nagel, Harry Wolfson, Sidney Hook, Henry Aiken o Philipp Frank; educadores como Francis Keppel, Ralph Taylor, John Whiting, Robert Ulich; filósofos y educadores como Richard Peters e Ivor Richards<sup>131</sup>. Más concretamente, en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE), habría que distinguir a dos referentes: Catherine Elgin como epistemóloga, filósofa del arte y de la ciencia que colaboró con Scheffler; Robert Schwartz, cuyas aportaciones se centraron en el estudio del pensamiento crítico, aunque, a diferencia de la dirección que tomó Scheffler, su perspectiva fue filosófico-psicológica.

En este contexto es donde surgieron la mayoría de las contribuciones de Scheffler. El autor escribió diecisiete obras y un gran número de artículos destacados en sus respectivos ámbitos de conocimiento: psicología, ética, religión, lógica, filosofía de la ciencia, filosofía del lenguaje, epistemología, teoría y filosofía de la educación. Con lo cual, se distingue un tránsito de las aportaciones de Scheffler desde lo ‘psicológico’, lo ‘epistemológico’ y lo ‘normativo’ hacia la filosofía de la educación. El carácter polifacético de sus escritos es visible en su artículo

<sup>130</sup> Cf. Elgin, C., Schwartz, R. y Siegel, H. (2014). Israel Scheffler, 1923-2014, p. 171. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 88, 169-171.

<sup>131</sup> Cf. Robin, R. S. (2005). Reviewed Work: Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 41(4), 872-874.

“Writings of Israel Scheffler”<sup>132</sup>-el cual recogió sus trabajos desde 1948 hasta 1992-. Aquí se puede comprobar la amplitud e influencia de sus contribuciones que, además, se extendieron hasta prácticamente el fallecimiento del autor en febrero del 2014. Pese a la amplitud y la heterogeneidad de su legado, en su conjunto, este tuvo como epicentro el desarrollo de una concepción de la racionalidad como sustrato de la gnoseología y como ideal educativo fundamental.

Antes de la ‘llegada’ de Scheffler al campo de la educación, este comenzó estudiando algunos de los fundamentos de la psicología. Principalmente, el autor transmutó los debates sobre las teorías de la personalidad y del comportamiento social<sup>133</sup> y las interpretaciones de la mente (el psicoanálisis)<sup>134</sup> a aquellos centrados en la fiabilidad del significado empírico. Aunque aquí no se agotan las contribuciones de Scheffler a la psicología, en general, estas se fueron proyectando hacia la epistemología en lo que concierne a cómo sostener analíticamente la experiencia. El objetivo que postuló Scheffler de examinar la estructura de la ciencia se extendió desde sus estudios de doctorado hasta el final. Por ello, son cuantiosos los artículos del autor que trataron los fenómenos sobre la explicación, la significación y la confirmación -los cuales conformaron el hilo argumental de su obra *The Anatomy of Inquiry: Philosophical Studies in the Theory of Science*<sup>135</sup>-. Su análisis del discurso indirecto y su enfoque nominalista, que fue prioritario en algunos de sus primeros artículos<sup>136</sup>, evolucionó notoriamente.

A partir de lo anterior, se abrió una variedad de perspectivas en el pensamiento de Scheffler, quien articuló desde una posición crítica e innovadora su amplia amalgama de intereses. Para el autor, «la unión del espíritu científico y del método lógico aplicado a la clarificación de las ideas básicas es lo que

---

<sup>132</sup> Scheffler, I. (1993b). Writings of Israel Scheffler. *Synthese*, 94(1), 139-144. [\*Ver Bibliografía anotada]

<sup>133</sup> Cf. Scheffler, I. y Winslow, C. N. (1950). Group position and attitude toward authority. *The Journal of Social Psychology*, 32(2), 177-190.

<sup>134</sup> Cf. Scheffler, I. (1950). The New Dualism: Psychological and Physical Terms. *The Journal of Philosophy*, 47(25), 737-752.

<sup>135</sup> Scheffler, I. (2014b). *The Anatomy of Inquiry: Philosophical Studies in the Theory of Science*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1963). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>136</sup> Cf. Scheffler, I. (1954a). An Inscriptional Approach to Indirect Quotation. *Analysis*, 14(4), 83-90; Cf. Scheffler, I. (1955). On Synonymy and Indirect Discourse. *Philosophy of Science*, 22(1), 39-44; Cf. Scheffler, I. (1958a). Inscriptionalism and Indirect Quotation. *Analysis*, 19(1), 12-18.

caracteriza a la filosofía analítica actual»<sup>137(XL)</sup>. De este modo, Scheffler desarrolló un enfoque analítico fundamental para concebir el devenir del ‘saber pensar’ tanto para la filosofía como para el campo de la educación. El pensamiento filosófico-educativo de Scheffler se desarrolla, pues, en torno a las posibles tentativas de respuesta a dos interrogantes: a) ¿en qué medida el análisis es valioso y factible para la educación?; b) ¿cómo justificar el escrutinio filosófico independiente de cada fenómeno educativo junto a la necesidad de esforzarse por un conocimiento más amplio? Por un lado, Scheffler se centra en justificar que el conjunto de ideas abstractas y ordenadas que la filosofía de la educación trata de exponer de forma atractiva para los profesores presupone una atención seria a la filosofía<sup>138</sup>. El caso es que, por otro lado, Scheffler también estudia por qué las condiciones de la filosofía, en general, no podían ser equivalentes con respecto a aquellas que operan en la educación. De aquí subyace, en efecto, una concepción de la filosofía de la educación de la que «se ignora casi sistemáticamente un significado legítimo: [...] como análisis lógico riguroso de conceptos clave relacionados con la práctica de la educación»<sup>139(XLI)</sup>-algo que Scheffler planteó incipientemente en su primer artículo sobre este tema: “Toward an analytic philosophy of education”-.

El renovado enfoque que Scheffler proyectó sobre el ‘análisis’ fue consecuencia de su compromiso con la erudición filosófica en general y con la educativa en particular, algo que se afianzó mediante sus enseñanzas tanto en *Harvard Graduate School of Education* como *Harvard Graduate School of Arts and Sciences*<sup>140</sup>. Desde entonces surgieron algunos de sus logros más destacados, los cuales tuvieron como telón de fondo la prestigiosa universidad estadounidense del estado de Massachusetts en la que Scheffler se incorporó como docente y en la que desarrolló su trayectoria académica durante más de cuarenta años. Allí el autor ocupó la *cátedra Victor S. Thomas Professor of Education and Philosophy* durante

---

<sup>137</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 10 [cap. 1]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>138</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 1. Routledge Revivals; Cf. Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler’s “Moral Education and the Democratic Ideal”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25-26.

<sup>139</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 9 [cap. 1]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>140</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 24. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

casi un tercio de su estadía, fue nombrado profesor emérito y desarrolló un actuar basado en lo siguiente:

Fomentar la ruptura de las divisiones educativas enquistadas, como las que separan las ciencias y las humanidades, las ciencias puras y las aplicadas, la educación liberal y la técnica, la educación cognitiva y la afectiva y la educación formal y la informal, haciendo hincapié en los procesos mentales subyacentes en lugar de las prácticas escolares actuales y los planes de estudio predominantes<sup>141(XLII)</sup>.

En verdad, son cuantiosas las vías por las que Scheffler podría ser considerado un gran referente en el desarrollo de la investigación en educación. El sucesor del decano Francis Keppel, Theodore R.Sizer, encargó a Scheffler que presidiera un comité para redactar el informe *The Graduate Study of Education de Harvard Graduate School of Education*<sup>142</sup>. En él, el autor incluyó el programa *Whitehead Fellowship* en *Harvard University*, el cual acogió a numerosos educadores postdoctorales durante un año para que investigasen de una forma independiente. En el ámbito internacional, Scheffler fundó junto a Lawrence Cremin en 1965 *National Academy of Education*<sup>143</sup>. Así mismo, la figura de Scheffler fue de referencia en lo que se refirió al cultivo de las artes liberales en general, más concretamente de la filosofía de la ciencia y de la corriente filosófica pragmatista. Lo anterior se manifestó en sus nombramientos para la presidencia

---

<sup>141</sup> *Op. cit.*, p. 130.

<sup>142</sup> Harvard University Committee (con Sizer, T. R.). (1966). *The Graduate Study of Education: Report of the Harvard Committee*. Harvard University Press.

<sup>143</sup> *National Academy of Education* (NAEd) (<https://naeducation.org/>) es una sociedad honorífica fundada en 1965 que está constituida por miembros estadounidenses y otros asociados del ámbito internacional, todos ellos destacados por su labor académica vinculada con la educación. Su objetivo principal es promover la investigación de alta calidad para la formulación de políticas y prácticas educativas.



de *Charles S. Peirce Society*<sup>144</sup> y de *Philosophy of Science Association*<sup>145</sup>, así como en su membresía en *American Academy of Arts and Sciences*<sup>146</sup>.

Además de la presencia de Scheffler en las relevantes asociaciones u organizaciones académicas anteriormente señaladas -cuyos detalles pueden ser consultados en nota al pie de página-, este fue galardonado con varios honores. Por su implicación con la enseñanza y con la investigación, el autor recibió dos becas *Guggenheim*, *Brooklyn College Alumni Award of Merit* y *Teachers College Distinguished Service Medal*. Así mismo, a la luz de lo estudiado, su gran compromiso con la mejora de la educación judía derivó en la nominación para *Honorary Degree of Doctor of Hebrew Letters* de *Jewish Theological Seminary of America* (JTS)<sup>147</sup>.

Anteriormente a tal destacado bagaje, Scheffler logró dar vida a los propósitos que se sustraen de sus escritos filosófico-educativos. Para ello, partió de la experiencia de haber fundado *National Academy of Education* y de su participación en dos proyectos de *Harvard University*. Uno de ellos fue el *Project Zero* y estuvo destinado a investigar las habilidades en las artes. Este se centró en las ideas de la obra de 1968 *Languages of Art*<sup>148</sup> de su maestro Goodman y se inició en ese mismo año. El otro surgió en 1979, el *Project on Human Potential*, y se centró en la investigación del potencial humano desde el punto de vista filosófico,

<sup>144</sup> *Charles S. Peirce Society* fue fundada en el 1946 para el estudio de la influencia del legado de Peirce en los diversos campos que engloban sus contribuciones. Desde 1965 esta entidad publica la revista especializada en la historia de filosofía americana *The Transactions of the Charles S. Peirce Society*.

<sup>145</sup> *Philosophy of Science Association* (PSA) (<https://philsci.org/>) es una organización académica internacional que fue fundada en 1933 para promover la discusión sobre la filosofía de la ciencia desde perspectivas diversas para su investigación y enseñanza. En 1934 esta creó la revista *Philosophy of Science*, la cual contó con un prestigioso consejo editorial y asesor. Todavía en sus inicios, en 1939, la PSA copatrocinó *International Congress for the Unity of Science* de *Harvard University*. Tras la Segunda Guerra Mundial esta asociación organizó reuniones junto a *American Association for the Advancement of Science* (AAAS) cada vez más frecuentes. Tras superar diferentes problemas de financiación y otros varios, la entidad realiza actividades diversas: celebra conferencias, patrocina eventos, apoya a académicos noveles, concede premios, realiza publicaciones...

<sup>146</sup> *American Academy of Arts and Sciences* (AAAC) (<https://www.amacad.org/>) es una asociación honorífica estadounidense fundada en 1780 en el marco de la Revolución Estadounidense (*American Revolution*), la guerra de independencia que enfrentó a trece colonias británicas de América del Norte contra el Reino de Gran Bretaña. Con sede en Cambridge (Massachusetts, Estados Unidos) y dados sus múltiples fundadores, esta se ocupó de cultivar las artes y las ciencias para fomentar la independencia y la dignidad de las personas. El virtuosismo y la excelencia se convirtieron en características necesarias para la membresía en una asociación cuyo prestigio solo era superado por el Premio Nobel.

<sup>147</sup> Cf. Elgin, C., Schwartz, R. y Siegel, H. (2014). Israel Scheffler, 1923-2014. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 88, 169-171.

<sup>148</sup> Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Hackett Publishing. (Obra original publicada en 1968). [\*Ver Bibliografía anotada].

antropológico, psicológico y transcultural. El último tuvo lugar por petición de *Bernard van Leer Foundation of the Netherlands* a *Harvard School of Education*<sup>149</sup> y, en consideración con el análisis realizado, la participación de Scheffler en él despertó un interés que se trasladó a sus líneas de investigación. Concretamente, dos de sus títulos manifiestan explícitamente lo anterior: el artículo -original de 1983- y capítulo “Human Nature and Potential”<sup>150</sup> y la obra *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*<sup>151</sup>.

Con dichos modelos de referencia, Scheffler fundó y codirigió junto a V. A. Howard *Philosophy of Education Research Center* (PERC)<sup>152</sup>. Dicho centro de investigación posdoctoral surgió en 1983 en *Harvard University* con un inicio poco propicio por la burocracia administrativa necesaria para su financiación; pero pronto recibió un generoso apoyo. Conforme a Scheffler, durante dos décadas, este «se mantuvo abierto a cualquier tema relacionado con la educación y susceptible de consideración filosófica»<sup>153(XLIII)</sup>. El propio autor detalló cómo fue la superación del provincialismo de los enfoques de las escuelas de educación gracias a la presencia de académicos visitantes internacionales, entre otras cosas. Así mismo, Scheffler y V. A. Howard se centraron en ampliar el alcance del centro a partir de 1986, gracias a la creación de diferentes institutos que estuvieron dedicados a aquellos profesores de cualquier nivel educativo con sed de reflexión sobre los fundamentos de su oficio»<sup>154</sup>. Cuatro de ellos se reunieron bajo la denominación de *Institutes on Thinking: Critical and Creative* y el último fue denominado *Seminar on Work and Education*. En suma, según el autor, la búsqueda de la comprensión educativa que promovió PERC, fruto de la presencia de multitud de académicos y

---

<sup>149</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), pp. 129-130. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>150</sup> Scheffler, I. (2010b). Human nature and potential. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 147-156). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>151</sup> Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>152</sup> *Philosophy of Education Research Center* (PERC) fue fundado por Israel Scheffler junto a V. A. Howard en 1983 en *Harvard University* y estuvo en funcionamiento hasta su cierre en el 2003. Este surgió dada la motivación de ambos por crear un centro de investigación posdoctoral en educación en dicha institución, dada su experiencia en otros espacios similares internacionales. Su objetivo fue establecer un lugar para abordar diferentes perspectivas sobre la educación desde un punto de vista ampliamente filosófico y con académicos experimentados internacionales (Scheffler, 2004a).

<sup>153</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 130. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>154</sup> Cf. op. cit.

de sus coloquios, no podía ser enturbiada por su cierre en 2003. Esta solo fue una consecuencia de los cambios en las directrices para los centros de la institución, pero el centro ya había repartido «uno de los ingredientes cruciales de cualquier sociedad humana»<sup>155(XLIV)</sup>.

Scheffler ocupó la cátedra *Victor S. Thomas Professor of Education and Philosophy*<sup>156</sup> en *Harvard University* -al ser ascendido por el decano TheodoreSizer, el sucesor de Francis Keppel- desde 1964 hasta que se jubiló en 1992, gracias a la que estuvo enseñando en *School of Education y School of Arts and Sciences*<sup>157</sup>. Después, fue nombrado profesor emérito. Falleció el 16 de febrero de 2014 con 90 años<sup>158</sup> y su figura ha protagonizado varios reconocimientos y entradas en diccionarios/enciclopedias que se pueden consultar en nota al pie<sup>159</sup>. Durante sus cuarenta años de trayectoria en *Harvard University* destacó por su perspicacia filosófica, por su intención de mejorar la erudición educativa, por sus intentos de acortar la brecha entre la filosofía y la educación, por la calidad de su ejercicio docente, por sus ideas revolucionarias... En términos de su discípulo, Harvey Siegel, sus palabras se encarnaron en hechos y «su enfoque analítico [...] influyó enormemente en las sucesivas generaciones de filósofos de la educación»<sup>160(XLV)</sup>.

En definitiva, parece evidente que Scheffler es un autor fundamental para comprender la manera en la que nosotros mismos entendemos el fenómeno educativo y practicamos la filosofía de la educación. El libro homenaje *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*<sup>161</sup>, que fue realizado por autores

<sup>155</sup> *Op. cit.*, p. 133.

<sup>156</sup> La cátedra **Victor S. Thomas** surge en mención a un graduado de *Harvard College* en 1985. Thomas falleció en 1963 y legó los fondos que sustentan las cátedras en esta institución de *Graduate School of Education, Graduate School of Arts and Sciences y Harvard Divinity School*.

<sup>157</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>158</sup> No se ha encontrado la ciudad.

<sup>159</sup> *Cf. Elgin, C., Schwartz, R. y Siegel, H. (2014). Israel Scheffler, 1923-2014. Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association, 88, 169-171; Cf. Schwartz, R. (2005). Scheffler, I. (1923-). En J. R. Shook (Ed.), Dictionary of Modern American Philosophers (pp. 2139-2140). Bloomsbury Publishing; Cf. Siegel, H. (2002a). Israel Scheffler 1923-. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present (pp. 142-147). Routledge. (Obra original publicada en 2001); Cf. Siegel, H. (2016b). Israel Scheffler (1923-2014). En J. A. Palmer Cooper y D. E. Cooper (Eds.), The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers (pp. 427-432). Routledge.*

<sup>160</sup> *Cf. Siegel, H. (2016b). Israel Scheffler (1923-2014), p. 142. En J. A. Palmer Cooper y D. E. Cooper (Eds.), The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers (pp. 427-432). Routledge.*

<sup>161</sup> Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

con los que Scheffler mantuvo cierto vínculo, es un claro testimonio de esta idea. También lo es el hecho de que Siegel haya desarrollado su pensamiento filosófico-educativo y su propia concepción del pensamiento crítico a partir de las ideas originales de Scheffler. Por todo ello, estas páginas pretenden rescatar la figura, el pensamiento y el legado de Scheffler en el desarrollo de la filosofía de la educación y en la manera en que, indirectamente, sentó las bases fundamentales del pensamiento crítico y de una educación en pensamiento crítico. A continuación se profundizará en lo anterior, considerando las influencias en su pensamiento.



## § 2

### **Influencias en el pensamiento de Israel Scheffler**



Somos lo que somos en base a lo que hacemos, a lo que aprendemos, a lo que recordamos, a lo que pensamos...; en definitiva, somos lo que somos por lo que nos influye. En lo que respecta a la figura de Israel Scheffler, se pueden señalar tres focos de influencia de diferente naturaleza que se produjeron gracias a diferentes encuentros que se pretenden analizar aquí.

El primero de ellos es de naturaleza teológica y se produjo mediante el encuentro de Scheffler con Mordecai M. Kaplan, el precursor del reconstruccionismo, en el curso de *Seminary College of Jewish Studies* -una institución judía conservadora adjunta a *Jewish Theological Seminary of America* (JTS)-. Kaplan fue el primer profesor de toda su experiencia judía-americana y de su formación académica anterior al posgrado que introdujo asuntos vinculados con la filosofía. Considerando el cuestionamiento de la religión, dada la herencia intelectual de Kaplan en Scheffler, este último proyectó su propia visión sobre el judaísmo y la educación judía.

El segundo de ellos es de naturaleza filosófica y se inició desde el momento en el que Scheffler se matriculó por vez primera en estudios sobre filosofía en el posgrado. Dentro del programa del doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania*, Scheffler conoció a algunos de los principales representantes del pragmatismo y de la filosofía analítica que influyeron en su pensamiento y en sus intereses. Se detallarán algunos de estos encuentros, aunque el foco se pondrá en su director y maestro Nelson Goodman, considerando su herencia intelectual en Scheffler, así como los desencuentros que permanecieron entre ambos.

El tercero de ellos es de naturaleza educativa y surgió dados los orígenes de la tendencia analítica de la filosofía de la educación. Con lo cual, este presenta dos direcciones: la de su precursor, Scheffler, hacia Richard S. Peters y Paul H. Hirst;

y viceversa. Con la intención de articularlas, se planteará cómo fue el contacto fortuito entre tales representantes para, después, analizar los posibles desencuentros y encuentros implícitos y explícitos entre ellos.

En su conjunto, con estos tres núcleos de influencia se examinarán las raíces del pensamiento scheffleriano, considerando algunos de sus pilares fundamentales.

## **2.1) Influencia de Mordecai M. Kaplan en la configuración de su bilingüismo intelectual: el cuestionamiento de la religión en favor de la filosofía**

La influencia de Mordecai M. Kaplan -el fundador del reconstruccionismo- en Scheffler se manifiesta en el cuestionamiento de sus propias creencias religiosas a partir de la filosofía. Así, el bilingüismo intelectual scheffleriano y su propia visión de la religión y de la educación judía se proyectaron a partir de una de las ideas centrales de Kaplan: solo una matriz filosófica posibilitaría la conjunción de dos mundos separados en principio. Para analizar esto, se articularán los siguientes puntos: a) primero, se introducirán algunas bases sobre la importancia filosófica del cuestionamiento, las implicaciones del bilingüismo intelectual y se relatará el encuentro de Kaplan con Scheffler como profesor de *Seminary College of Jewish Studies*; b) después se profundizará en las influencias de Kaplan en Scheffler, partiendo de un retrato biográfico del primero y de su herencia intelectual en la concepción scheffleriana sobre la religión y la educación judía. En su conjunto, de esta manera se examinará el encuentro entre la filosofía y la religión de Kaplan y de Scheffler, esto es, cómo cada uno de ellos iluminó la primera mediante el cuestionamiento de la de la segunda.

### **2.1.1) Introducción al cuestionamiento de la religión mediante la filosofía y el encuentro con Kaplan**

¿La filosofía y la religión son compatibles, complementarias, coextensivas y/o contrapuestas? Se trata de un interrogante tan complejo como ambiguo, en la medida de que sería controvertido decantarse por cualquiera de las opciones propuestas. Sin embargo, si tomásemos estas categorías conjuntamente se podrían esclarecer cuáles son las tensiones que las unen y las separan. De aquí subyace el cuestionamiento que ‘acechó’ en el pensamiento de Scheffler sobre sus raíces teológicas y su educación judía. Lejos de entender el cuestionamiento como mero escepticismo -algo que se opondría al pensamiento crítico-, se trata de un asunto central para el autor. De hecho, según Scheffler, «la filosofía se nutre de preguntas en lugar de respuestas»<sup>162(XLVI)</sup>. Se trata de un aspecto que resulta fundamental para

---

<sup>162</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 174. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

concebir por qué las cuestiones religiosas son importantes para la filosofía de la educación y, viceversa, por qué la filosofía de la educación no puede dejar de lado las cuestiones religiosas. De él también se sustrae la interpretación scheffleriana sobre el judaísmo y la educación judía, la cual es consecuencia de la ruptura con respecto de su propia experiencia judío-americana en las clases de Mordecai M. Kaplan. Sin embargo, tal y como señaló Terence H. McLaughlin en el libro homenaje a Scheffler, aunque su «fascinación por las cuestiones religiosas estuvo estrechamente ligada al crecimiento de su interés por la filosofía, [...] los elementos centrales del marco general de su pensamiento [...] son independientes de las presuposiciones y consideraciones religiosas»<sup>163(XLVII)</sup>. Con lo cual, la perspectiva general que desarrolló Scheffler es compatible con una dimensión religiosa, pero no la requiere directamente, mientras que su concepción de la religión sí que exige una atención a la filosofía. De aquí el bilingüismo intelectual de Scheffler.

Lo primero que habría que plantear es: ¿qué implica el cuestionamiento de las raíces teológicas de Scheffler? Esta pregunta resulta fundamental para comprender tanto qué incentivó dicho cuestionamiento como qué implicaciones tiene, por lo que constituye el punto de partida del presente análisis. Se trata de un asunto que puede ser esclarecido con algunas palabras del propio autor:

Liberado de la necesidad de verlo todo como una red sin fisuras que había que defender hasta el último detalle, podía verlo como una planta cambiante y en evolución, diferenciando sus raíces de sus frutos, reconociendo la necesidad continua de podarla y darle forma, de alimentarla y regarla. Podía ver el producto literario de una época determinada en su contexto histórico, apreciando sus logros y reconociendo al mismo tiempo sus insuficiencias para el presente. Estas dos actitudes ya no eran incompatibles, no más que en la historia de la ciencia, donde la apreciación de una teoría pasada no implica su aceptación actual, ni el rechazo actual de una teoría implica que los defensores del pasado no fueran dignos de elogio<sup>164(XLVIII)</sup>.

---

<sup>163</sup> McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education, p. 201. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers.

<sup>164</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 137. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver *Bibliografía anotada*].



De esta manera, el cuestionamiento que Scheffler emprendió hacia sus raíces teológicas fue, en cierto modo, la causa y consecuencia de su bilingüismo intelectual. El autor se definió a sí mismo a partir de dicho bilingüismo, considerando que la filosofía y la religión no eran incompatibles, sino que se requerían mutuamente; esto es, cualquier concepción religiosa debería estar volcada con la filosofía y cualquier pensamiento filosófico tendría que preocuparse por los aspectos religiosos<sup>165</sup>. Así el autor se situó cerca de Mordecai M. Kaplan en varios de los aspectos religiosos judíos y estuvo próximo a Morris R. Cohen en las cuestiones filosóficas -de hecho, Scheffler cursó estudios junto a dos alumnos de Cohen, los cuales fueron influenciados por él: Ernest Nagel y Sidney Hook<sup>166</sup>-. Scheffler trató, pues, de superar la división que separaba a la mayoría de los académicos judíos de su generación conforme al profesor de historia David A. Hollinger:

Si el rechazo de Morris a la práctica religiosa judía distaba mucho de ser único, lo situaba de forma decisiva a un lado de una barrera que existía entre dos tipos de chicos de orientación intelectual en su barrio: los que se dedicaban al rabinismo y los que no. La seriedad con la que se tomaba esta distinción la indica, por ejemplo, el recuerdo de Mordecai Kaplan de que cuando él y Cohen se conocieron en una calle de East Side en 1893 o 1894, sus diferencias en este aspecto concreto los llevaron rápidamente a ver que no tenían lo suficiente en común como para mantener una amistad. Kaplan ya estaba entonces en una clase preparatoria de *Jewish Theological Seminary* (con el tiempo dirigiría el Movimiento Reconstruccionista del judaísmo). Aunque Kaplan y Cohen asistieron juntos a *City College* durante cinco años, no volvieron a hablarse<sup>167(XLIX)</sup>.

A la luz de lo expuesto, Scheffler no fue uno de esos chicos del ‘bando’ dedicado al rabinismo que distinguió Hollinger, pero su educación judía ortodoxa sí que ‘pasó por alto’ la relevancia del cuestionamiento y de la filosofía. La primera ocasión en la que el autor fue introducido en una cuestión filosófica fue en un curso

---

<sup>165</sup> Cf. *op. cit.*, introduction.

<sup>166</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>167</sup> Hollinger, D. A. (1975). *Morris R. Cohen and the Scientific Ideal*, pp. 20-21. The MIT Press; Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), pp. 14-15. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

de posgrado sobre estudios rabínicos modernos que su padre había elegido para él. Al respecto, cabe recordar que el padre de Scheffler no le permitió terminar los estudios en *Teachers Institute* de *Yeshiva University* para que no pudiera asistir a *Yeshiva College* y, en su lugar, se matriculase en *City College of New York* y en un curso del *Seminary College of Jewish Studies* para obtener una perspectiva contemporánea del judaísmo. Según el autor, «mi padre era consciente de los dos mundos en los que me movía y su plan era proporcionarme la mejor educación para enfrentarme a ambos»<sup>168(L)</sup>; él estaba «convencido [...] de que el judaísmo ortodoxo no tenía nada que temer de la educación moderna más amplia y rigurosa»<sup>169(LI)</sup>. Así, el padre de Scheffler se opuso a algunas de las ideologías de la comunidad judía ortodoxa que concebían como equivocado enseñar materias laicas a estudiantes judíos. Sin embargo, él no recibió una educación similar a la que pretendió fehacientemente para su hijo y no podía ser plenamente consciente de los riesgos que implicaba la síntesis, como señaló el propio autor: «tal vez la confianza de mi padre estaba arraigada en el recuerdo de la supervivencia judía a través de la tenaz lealtad a la herencia del pasado junto con la adaptación a las presiones del entorno»<sup>170(LII)</sup>; o tal vez fue «la gran tradición judía del racionalismo ejemplificada por Maimónides, que combinó la erudición judía más profunda con la investigación filosófica más exhaustiva»<sup>171(LIII)</sup>.

Con lo cual, gracias a su padre, Scheffler se matriculó en el curso de posgrado sobre estudios rabínicos modernos, *Seminary College of Jewish Studies* -una institución adjunta a *Jewish Theological Seminary of America* (JTS)-, donde el intelectual examinó su educación entre dos mundos gracias a uno de sus profesores: Mordecai M. Kaplan. De esta manera ‘apareció’ por vez primera la filosofía en la educación judía de Scheffler y el cuestionamiento hacia su interpretación de la religión. La inestable síntesis de la esfera religiosa y la secular en la que el intelectual se había enredado desde la infancia no podía darse por sentada. La razón es que si se diese una compartimentación de la mente y del espíritu el resultado sería defectuoso -más que inestable-. Esto justifica la

---

<sup>168</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 126. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>169</sup> *Op. cit.*, p. 127.

<sup>170</sup> *Op. cit.*, p. 127.

<sup>171</sup> *Op. cit.*, p. 127.

necesidad de Scheffler de articular una síntesis entre la cultura 'judía' y la 'no judía', la cual no debía concebirse de forma unidireccional, pues, de ser así, se divisaría una cara de la cultura sacrificando la otra. En esto, la figura de Kaplan resultó fundamental:

Estos puntos, que ahora me parecen tan suaves y sensatos, me sumieron entonces en la confusión. Rompieron toda postura defensiva con la que mi educación anterior me había animado a ver la herencia escrita del judaísmo. Había estado leyendo las palabras sagradas a través de una niebla, ciego a lo que realmente decían o implicaban, respondiendo plenamente solo a las declaraciones más elevadas y a los sentimientos más exaltados. Así, yo mismo reevaluaba y reinterpretaba, pero inconscientemente. El Dr. Kaplan me obligó a mirar fijamente las palabras y a ver lo que decían claramente. Tuve que aceptar, dolorosamente, que lo que a menudo decían era falso o repugnante. Este acuerdo no fue fácil. Ocupó casi todo el año que estuve en el Seminario e implicó esencialmente una ruptura de mi ingenua ortodoxia en favor de una concepción desarrollista y naturalista de la religión. La vieja e inestable síntesis de las esferas religiosa y secular con la que me había enredado desde la infancia estaba ahora destruida. Había que elaborar una nueva concepción mediante una lucha crítica con las cuestiones filosóficas. Las discusiones filosóficas que buscaba desde hacía mucho tiempo se habían producido por fin y eran todo menos agradables, ya que suponían una ruptura con actitudes y hábitos muy arraigados. Este primer encuentro real con una cuestión filosófica viva se lo debo al Dr. Kaplan<sup>172(LIV)</sup>.

### **2.1.2) Influencia de Mordecai M. Kaplan, el fundador del reconstruccionismo**

#### *2.1.2.A) Un retrato biográfico de Mordecai M. Kaplan*

Gracias a Mordecai M. Kaplan (1881-1983), un profesor de *Seminary College of Jewish Studies*, apareció la filosofía en la educación judía de Scheffler.

---

<sup>172</sup> *Op. cit.*, pp. 136-137.

Se trataba de una figura desconocida para el autor, que no había sido considerada en su educación judía<sup>173</sup>, a pesar de ser el fundador del reconstruccionismo. El reconstruccionismo fue un movimiento «concebido para trascender las diferencias entre el judaísmo ortodoxo, el conservador y el reformista»<sup>174</sup>. Fue fundado por Kaplan para afrontar una crítica radical a la concepción moderna de la ortodoxia y de la reforma, además del judaísmo conservador -considerado como coalición entre las tendencias centristas-<sup>175</sup>. Según De Lange, dicho movimiento «reclama una reorientación del problema religioso a la luz de las condiciones modernas, sobre todo del pluralismo, que se ha convertido en un rasgo fundamental y permanente de la existencia judía»<sup>176</sup>. El problema religioso al que se refirió De Lange era el que ocupó al propio Kaplan: el sinsentido del trascendentalismo en la religión moderna, esto es, el hecho de «imaginar a Dios como un ser que está fuera y más allá del universo»<sup>177</sup>. Se trata pues de un movimiento que parte del positivismo histórico, en el que «las prácticas judías no extraen su autoridad de Dios, sino de una historia que las consagra como expresión de la voluntad colectiva y de la identidad del pueblo»<sup>178</sup> -un ejemplo de ello es la concepción de la sinagoga como centro comunitario para la conservación y transmisión de la vida judía-.

El término medio entre el judaísmo religioso y el laico de Mordecai M. Kaplan fue consecuencia de sus avances en la erudición judía americana a partir de la filosofía. Brevemente, Kaplan nació en Lituania en 1881 y fue hijo del rabino Israel Kaplan. Emigró junto a su familia a Estados Unidos cuando él tenía ocho años. Estudió en *Jewish Theological Seminary* (JTS) para ordenarse rabino -recibió la orden rabínica en 1902- mientras estudiaba en *City College of New York* hasta que se graduó en 1900 y en *Columbia University* donde estudió sociología, educación y se doctoró en filosofía. Kaplan permaneció en JTS -que era el centro del movimiento conservador- como director del recién creado *Teachers Institute*, formando a rabinos y a profesores hasta su jubilación en 1963. También trabajó

---

<sup>173</sup> Cf. *op. cit.*, Dr. Kaplan.

<sup>174</sup> De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.ª ed., Trad. S. Chaparro Martínez), p. 181. Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

<sup>175</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>176</sup> *Op. cit.*, p. 181.

<sup>177</sup> *Op. cit.*, p. 181.

<sup>178</sup> *Op. cit.*, p. 88.

estrechamente con Samson Benderly, el director de *Board of Jewish Education in New York City*, sentando las bases de la formación que recibirían todos los líderes educativos de la siguiente generación<sup>179</sup>.

Kaplan escribió el diario judío más largo del que se tiene constancia, unas diez mil páginas aproximadamente, desde 1904 hasta finales de los años setenta: *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan*. Principalmente, la pregunta que se desprende de él es la siguiente: «¿revela u oculta?; [...] ambas cosas al mismo tiempo»<sup>180(LV)</sup>. En él, el autor recogió su pensamiento filosófico y religioso, aunque, considerando la influencia que tuvo, se trataba de las bases de la educación judía estadounidense. Además, el rabino fundó varios centros y órganos intelectuales icónicos como *Society for the Advancement of Judaism* (SAJ) o *Reconstructionist* -este último lo instauró junto a su yerno, el rabino Ira Eisenstein-. En general, Kaplan luchó por la necesidad del cambio y de la liberación. Para ello, también articuló el concepto de ‘*University of Judaism*’ y participó en su creación en 1948 en Los Ángeles. Así mismo, anteriormente, el autor también inauguró el *Bat Mitzvah* en 1922 con una de sus hijas, Judith Kaplan<sup>181</sup>. Se trata de una ceremonia que se realiza para marcar el tránsito de la infancia a la vida adulta a la edad de los trece años para los chicos y los doce para las chicas. La introducción de la mujer en un acontecimiento de primer orden basado en la lectura en público de la Torá era algo impensable en el judaísmo ortodoxo hasta ese momento.

Como fundador de la corriente reconstruccionista, el propósito de Kaplan fue: por un lado, «establecer un camino intermedio entre el legalismo rígido de la ortodoxia y un movimiento conservador -entonces casi ortodoxo-, y, por otro lado, rechazar la Reforma clásica de gran parte del núcleo de la tradición judía»<sup>182(LVI)</sup>. Su enfoque religioso caracterizado por sustentarse más en la cabeza que en el corazón redefinió el judaísmo y cambió el debate sobre el significado de lo que era «el judaísmo como una civilización y no como una religión»<sup>183(LVII)</sup>. Este punto fue

---

<sup>179</sup> Kaplan, M. M. (con Scult, M. (Ed.)). (2020b). *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume III 1942-1951*. Wayne State University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>180</sup> *Op. cit.*, p. 1.

<sup>181</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>182</sup> *Op. cit.*, p. xi.

<sup>183</sup> *Op. cit.*, p. 4.

central en su *magnum opus* de 1934<sup>184</sup>: *Judaism as a Civilization*. La preocupación central del rabino fue «intentar resolver los problemas fundamentales del pueblo judío en el mundo moderno»<sup>185(LVIII)</sup>. En este sentido, lo verdaderamente reestructivo era concebir el judaísmo como una civilización viva y en evolución, siendo necesaria la reconsideración de sus tradiciones. La óptica pragmática de Kaplan queda reflejada en la idea de que «el cambio es la ley de hierro de la vida»<sup>186(LIX)</sup>.

Este recorrido justifica por qué Kaplan fue uno de los judíos más influyentes de América durante el siglo XX, aunque fue un representante tan señalado como criticado. Desde el momento en el que fue consciente de que no compartía la fe en un Dios personal y sobrenatural, trató de dimitir de su cargo de rabino -aunque finalmente «lo tranquilizaron asegurándole repetidamente que la congregación no desaprobaba sus creencias si se las guardaba para sí»<sup>187</sup>-. En suma, su trayectoria sirvió para que *Union of Orthodox Rabbis of the United States and Canada* -en hebreo, Agudat HaRabbanim- excomulgasen a Kaplan<sup>188</sup>. A lo anterior hay que añadir que el movimiento reestructurista se ‘desestabilizó’ con el discípulo de Kaplan, Milton Steinberg, quien se opuso radicalmente a las ideas de su maestro -por ejemplo, considerando de nuevo la exigencia de un Dios en la teología judía-<sup>189</sup>. Además, «el reestructurismo no ha logrado afianzarse como una corriente importante del judaísmo contemporáneo»<sup>190</sup>. Pese a todo lo anterior, la teología de Kaplan dejó una profunda impronta en la consideración de los ideales de la cultura democrática americana y de los valores humanistas.

---

<sup>184</sup> Cf. Kaplan, M. M. (con Scult, M. (Ed.)). (2020a). *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume II 1934-1941*. Wayne State University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>185</sup> Kaplan, M. M. (con Scult, M. (Ed.)). (2020b). *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume III 1942-1951*, p. xi. Wayne State University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>186</sup> *Op. cit.*, p. 4.

<sup>187</sup> De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.ª ed., Trad. S. Chaparro Martínez), p. 181. Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

<sup>188</sup> Cf. Silver, Z. (2010). The Excommunication of Mordecai Kaplan. *American Jewish Archives Journal*, 62(1), 21-48.

<sup>189</sup> Cf. De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.ª ed., Trad. S. Chaparro Martínez). Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).

<sup>190</sup> *Op. cit.*, p. 88.

2.1.2.B) *La herencia intelectual de Kaplan en Scheffler y la visión scheffleriana sobre la religión y la educación judía*

*\*La herencia intelectual*

El enfoque racionalista de Kaplan para revigorizar la sociedad y la civilización judía desde la realización de cada persona judía, abriéndose a las tendencias intelectuales contemporáneas, fue lo que consolidó el cuestionamiento de las raíces teológicas de Scheffler. Fundamentalmente, se podrían distinguir dos máximas de Kaplan que guardan un mayor vínculo con el pensamiento scheffleriano. La primera es «acabar con la aceptación del rabinismo como norma en la vida judía (8 de enero de 1942)»<sup>191(LX)</sup>. Aquí está una de las claves necesarias para llevar a cabo el proceso de reconstrucción que Kaplan planteó: reemplazar la norma o la existencia de un único camino por la suma de cada uno de ellos. La otra clave deriva de esta y se basa en que «lo particular sin lo universal es ciego; lo universal sin lo particular es vacío (11 de septiembre de 1943)»<sup>192(LXI)</sup>. Precisamente, Scheffler trató de proporcionar una síntesis viable de ‘lo universal’ y ‘lo particular’ a partir del abrazo entre los ‘dos mundos’ a los que hace referencia<sup>193</sup>.

Pese a todo ello, como profesor de *Seminary College of Jewish Studies*, Kaplan solo parecía abrirse paso entre las confusiones apologéticas de sus estudiantes, sin ningún tipo de simpatía por el malestar que afloraba en ellos. Scheffler lo relata del siguiente modo:

A decir verdad, el Dr. Kaplan me desagradaba como profesor, pero tengo una gran deuda intelectual y educativa con él. Solo más tarde llegué a apreciar su franca honestidad y su valor ejemplar al desafiar las creencias ortodoxas y al forjar nuevos caminos en la religión judía. Y solo más tarde llegué a considerarlo con estima<sup>194(LXII)</sup>.

---

<sup>191</sup> Kaplan, M. M. (con Scult, M. (Ed.)). (2020b). *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume III 1942-1951*, p. 14. Wayne State University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>192</sup> *Op. cit.*, p. 13.

<sup>193</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Dr. Kaplan] pp. 125-138. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>194</sup> *Op. cit.*, p. 137.



Las influencias de Kaplan en Scheffler como fundador del reconstruccionismo y como profesor de *Seminary College of Jewish Studies* subyacen, pues, del cuestionamiento de la religión a partir de la filosofía. De no ser por dicho cuestionamiento, Scheffler no podría haber proyectado su propia concepción de la religión y de la educación judía. El caso es que, pese a ello, aunque la visión teológica scheffleriana no podría justificarse sin el trasfondo del pensamiento de Kaplan, apenas hizo alusiones explícitas a sus postulados originales -más allá de lo que se ha expuesto previamente-. Así pues, para esclarecer la importancia del cuestionamiento en el pensamiento de Scheffler, sería necesario profundizar en la visión que este último desarrolló sobre la religión y la educación judía. A continuación se articulará esto mismo a partir de algunas preguntas fundamentales.

*\*La religión y la educación judía conforme a Scheffler*

- a) ¿Por qué Scheffler considera una síntesis viable de ‘lo universal’ y ‘lo particular’, esto es, por qué trata de abrazar ‘los dos mundos’ a pesar de que los elementos centrales del marco general de su pensamiento sean independientes de las consideraciones religiosas? En otras palabras, ¿qué aporta/añade la religión según Scheffler?

Si las cuestiones últimas religiosas y filosóficas tienen un señalado potencial cognitivo es porque no tratan de iluminar una especie de ‘más allá’. En términos de Scheffler, las tradiciones simbólicas de la religión, la literatura y las artes son importantes «no porque informen sobre otro mundo, sino porque [...] nos dan una nueva visión de este, no porque iluminen el más allá, sino porque revelan las profundidades ocultas de este»<sup>195(LXIII)</sup>. Para el autor, el hecho de concebir un sistema de mandatos de la voluntad suprema de Dios no brindaría ningún tipo de sentido racional. Contrariamente a esta idea, el judaísmo habría de ser concebido como una religión histórica, cuyos valores pueden formar el carácter y la sensibilidad de quienes aprenden a utilizarlo para expresar su pensamiento. En síntesis, esto se refiere a la idea de Scheffler de que «vivir con constantes recordatorios simbólicos que sensibilizan las categorías de justicia, compasión,

---

<sup>195</sup> *Op. cit.*, p. 178.



santidad, verdad, deber, conciencia, es adquirir un carácter particular»<sup>196(LXIV)</sup>. Scheffler señaló lo siguiente al respecto:

¿Por qué conservar cualquier tradición religiosa, dada una interpretación histórica y naturalista como la que yo favorezco? Si la religión no informa sobre un mundo oculto, si no rompe la continuidad de la naturaleza ni prolonga la vida mortal, ¿qué sentido tiene? Si las facultades ordinarias de observación, el juicio lógico y la información científica fundamentada han de tener autoridad sobre las doctrinas recibidas en cualquier caso, ¿por qué no renunciar a estas doctrinas por completo? Por supuesto que se puede. Pero es un hecho que estas doctrinas encarnan categorías que no prevalecen de otro modo, proporcionando un comentario sobre la vida que no está abstractamente disponible en el mero funcionamiento de la observación o del juicio, en el mero concepto de método científico o de información. Todo ello es compatible, pero no proporciona por sí mismo categorías, clasificaciones, propiedades y relaciones con las que representar la experiencia<sup>197(LXV)</sup>.

Ni siquiera el Señor del Universo tiene la última palabra en la interpretación de su Palabra. El mundo del aprendizaje sagrado de la Torá (y *a fortiori* el aprendizaje secular) es accesible no a través de la magia, no a través de visiones, no a través de fórmulas, no a través de la autoridad, ya sea humana o Divina, sino solo a través del paciente e interminable proceso del estudio humano. No se puede concebir mayor tributo a la educación<sup>198(LXVI)</sup>.

- b) ¿De qué manera articular una síntesis viable de ‘lo universal’ y ‘lo particular’ según Scheffler?

La respuesta a esta cuestión posiblemente estriba de la propia visión que Scheffler desarrolló sobre la educación judía y que articuló en dos fuentes fundamentales: a) el capítulo *The Concept of the Educated Person: With Some*

---

<sup>196</sup> *Op. cit.*, p. 178.

<sup>197</sup> *Op. cit.*, p. 178.

<sup>198</sup> *Op. cit.*, pp. 185-186.

*Applications to Jewish Education*<sup>199</sup>, en el que comparó el concepto de ‘educación’ -considerando los planteamientos de Richard S. Peters- con el de ‘educación judía’ atendiendo a las categorías de ‘valor y perspectiva cognitiva’, ‘cuidado’, ‘conversación’, ‘tradiciones de pensamiento’ y ‘conocimiento del propio pasado’ (las dos últimas solo las analizó para la educación judía)-; b) la conferencia “La educación judía: tareas y perspectivas”<sup>200</sup>, que presentó el 14 de marzo de 1993 en el nombramiento *Honorary Degree of Doctor of Hebrew Letters* de *Jewish Theological Seminary of America* (JTS). En esta última, Scheffler se centró en reflexionar sobre cuáles habrían de ser las directrices de la educación judía y qué amenazas corrían en el mundo moderno -considerando ideologías universalistas, la disolución de los vínculos familiares, el individualismo, la violencia, el consumismo, el mercantilismo, la competitividad...-. Scheffler señaló lo siguiente al respecto:

Los objetivos de la educación judía no son cívicos, ni individualistas, así como tampoco son utilitarios. [...] Estos sirven para iniciar al niño judío en la cultura, historia y herencia espiritual del pueblo judío, ayudar al niño a conocer y enfrentar la verdad sobre la historia judía, la identidad y la existencia para intensificar su dignidad como judío y para permitirle aceptar y ser creativo dentro de la dimensión judía de su vida. [...] Sería ideal que la educación judía fuera la reflexión natural de la dignidad interior del pueblo judío y de sus recuerdos éticos, espirituales y culturales, así como también una respuesta a la realidad social intelectual de nuestro tiempo<sup>201</sup>.

En lo que respecta a las ideas generales de Scheffler sobre la educación judía, cabe destacar el contraste entre dos planteamientos: por un lado, la idea de que esta «se basaba en pensamientos sistemáticos, cuyas características filosóficas básicas eran reconocidas y compartidas por todos»<sup>202</sup> -por ejemplo, la santidad de las Sagradas Escrituras era incuestionable al ser «de central importancia para la

---

<sup>199</sup> Scheffler, I. (1995e). *The Concept of the Educated Person*. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing.

<sup>200</sup> Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano). *Maj`Shavot / Pensamientos*, 33(1), 43-48.

<sup>201</sup> *Op. cit.*, pp. 43-44.

<sup>202</sup> *Op. cit.*, pp. 44-45.

visión filosófica del mundo»<sup>203</sup>; por otro lado, el supuesto de que sin comprensión de los objetivos atesorados, de los sentimientos y expresiones judías a través del tiempo, de la matizada y compleja historia del pueblo judío, de los textos sagrados, de los rituales...<sup>204</sup>, entonces, todo esto permanecería inerte -sin perspectiva cognitiva ni valor- como «simples cuerpos extraños en la mente»<sup>205</sup>. Se trata de una confrontación interna del pensamiento del autor y que, en verdad, manifiesta las ‘tensiones’ entre la filosofía y la religión que Kaplan planteó. Al fin y al cabo, por ejemplo, ¿cómo establecer un camino que circunscriba el compromiso con la tradición judía junto a la libertad de interpretar sus textos sin reparos? Para Scheffler la respuesta parece clara: no podría haber una prioridad en los textos recibidos, como tampoco se podría prescindir totalmente de ellos. Lo que tendría que preceder a los textos son nuestras concepciones independientes sobre la verdad, la moral, la lógica y la evidencia. De aquí estriba la importancia del cuestionamiento, considerando tanto lo que requiere como lo que implica.

Sobre lo que requiere el cuestionamiento se podrían considerar algunos ejemplos de Scheffler:

Tomemos como ejemplo el concepto de ‘*mitzvá*’ [-mandato, precepto-], el cual tiene un poder enorme como noción descriptiva aplicable a acciones actuales históricas. Pero contiene el reconocimiento de teoría antigua. Al aprender a usar el concepto, ¿acaso el alumno necesita aceptar tal teoría sin condición, para suscribirse a la creencia en una deidad personal, la cual literalmente nos ordenó comportarnos de determinadas maneras autorizados por la tradición? Tomemos un segundo ejemplo, ¿acaso la noción recibida de plegaria necesita ser absorbida como un todo cuando el lenguaje de la plegaria ha de ser estimulado como parte de la educación religiosa actual? La falta de claridad o de sinceridad respecto de estas cuestiones representa un riesgo para el educador judío. Las preguntas

---

<sup>203</sup> *Op. cit.*, p. 44.

<sup>204</sup> *Cf. op. cit.*; *Cf. Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person. En V. A. Howard y I. Scheffler, Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education (pp. 81-100). Peter Lang Publishing; Cf. Scheffler, I. (2010a). Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language. Routledge Revivals (Obra original publicada en 1979).*

<sup>205</sup> Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano). *Maj`Shavot / Pensamientos*, 33(1), 46.

surgirán naturalmente en la mente de los alumnos modernos, ahora o más adelante<sup>206</sup>.

Sobre lo que implica el cuestionamiento se podría considerar la siguiente reflexión de Scheffler:

Mi simpatía por un enfoque histórico y naturalista, que evita la apologética y se basa en los puntos de vista más firmes, disponibles en la erudición general, la filosofía racional y la investigación científica. Esto implica, como he señalado antes, que nuestras concepciones independientes de la verdad, la moral, la lógica y la evidencia deben tener prioridad sobre el texto heredado tal y como está. No solo podemos, sino que estamos obligados a reevaluar la autoridad gnoseológica y moral del texto tradicional y sus prácticas asociadas tal y como las recibimos, diferenciando claramente entre nuestras interpretaciones actuales y las creencias de nuestros antepasados. Rechazo la idea de que la autoridad religiosa derive de alguna fuente oculta que nos obligue a negar nuestras facultades ordinarias de observación, juicio lógico, información científica fundamentada o intuición moral. Por el contrario, sostengo que la religión, en la medida en que merezca la pena, es armónica con todo ello y proporciona un comentario sobre nuestra vida humana, más que un informe de las tierras del más allá. Pero decir que nuestras concepciones independientes de la verdad y de la moral tienen prioridad sobre los textos recibidos no significa que se pueda prescindir totalmente de los textos. En la ciencia, la reflexión crítica sobre el método prevalece sobre las opiniones recibidas, pero el método científico no puede prescindir de un corpus heredado de creencias científicas<sup>207(LXVII)</sup>.

Ahora bien, ¿la interpretación histórica y naturalista por la que aboga Scheffler es compatible con la revelación de las profundidades ocultas en el mundo de las tradiciones religiosas? A continuación se pretende examinar este punto en base a las implicaciones que tiene la síntesis entre ‘lo universal’ y ‘lo particular’ conforme al autor.

---

<sup>206</sup> *Op. cit.*, pp. 47-48.

<sup>207</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 176. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

- c) ¿Qué implicaciones tiene la síntesis de Scheffler entre 'lo universal' y 'lo particular' en su interpretación del judaísmo y en su visión de la educación judía?

En general, cualquier implicación de la visión religiosa de Scheffler partiría del siguiente supuesto: «la educación judía contemporánea tiene la tarea de crear aquella sociedad de la cual debería ser su reflejo»<sup>208</sup>. Y su visión sobre la educación judía es consecuencia de un bilingüismo intelectual que se inclina hacia la filosofía, pero sin renunciar a la religión: «la religión es demasiado importante como para cederla a los creyentes totales o a los incrédulos totales; [...] en cualquier caso, que no puede ser ignorada es algo de lo que estoy convencido»<sup>209(LXVIII)</sup>. Con lo cual, la filosofía constituyó un punto de inflexión en la concepción religiosa de Scheffler, considerando la importancia del cuestionamiento; aunque la relación también se dio a la inversa: «no cabe duda de que mi educación judía me predispuso hacia actitudes humanistas inclusivas en la propia práctica de la interpretación analítica»<sup>210(LXIX)</sup>. El caso es que la correspondencia entre estos dos mundos no es ni mucho menos idiosincrática, como analizaron Terence H. McLaughlin y Ronald S. Laura en el libro homenaje a Scheffler: mientras el primero distinguió dificultades en «la explicación del equilibrio entre la 'aceptación' y la 'búsqueda crítica de la claridad'»<sup>211(LXX)</sup>, el segundo sostuvo que «mi problema con la filosofía de la religión de Scheffler no es tanto lo que ha encontrado en la religión como lo que no ha encontrado en ella»<sup>212(LXXI)</sup>.

Antes de profundizar en tales dificultades, conviene señalar una manifestación del tránsito del pensamiento de Scheffler en cuanto a la significación y al sentido de la religión. Se trata de la separación de sus memorias en dos obras:

---

<sup>208</sup> Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano). *Maj`Shavot / Pensamientos*, 33(1), 45.

<sup>209</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 10. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>210</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 129. Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>211</sup> McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education, p. 201. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers.

<sup>212</sup> Laura, R. L. (1997). Reflections on Israel Scheffler's Philosophy of Religion, p. 225. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 225-240). Kluwer Academic Publishers.

*Teachers of My Youth*<sup>213</sup> y *Gallery of Scholars*<sup>214</sup>. La explicación que dio el intelectual al respecto es que quería «separar las impresiones sobre mis profesores de mis respuestas contemporáneas a los problemas filosóficos que he tenido que afrontar»<sup>215(LXXII)</sup>. A pesar de que Scheffler dedicó toda su vida a la educación, primero como estudiante y después como profesor universitario, este señaló lo siguiente al respecto: «las cuestiones teóricas que siempre me habían ocupado nunca se habían enfrentado cara a cara con mi propia educación»<sup>216(LXXIII)</sup>. Gracias a las obras mencionadas, Scheffler realizó este ejercicio en el período final de su trayectoria; aunque si estas salieron a la luz fue porque el discípulo de Scheffler, Harvey Siegel, presentó el primero de los libros a la editorial que publicaría ambos -Kluwer Academic Publishers, dentro de la serie *Philosophy and Education*- (y porque numerosos autores aportaron comentarios sobre esta, por lo que se convirtió en un hito señalado)<sup>217</sup>.

En general, parece que Scheffler en sus memorias trató de replantearse la cuestión abierta que aquí nos ocupa: ¿los diversos aspectos de su pensamiento conforman un todo coherente con respecto de su interpretación de la religión? Al respecto, un antiguo alumno del autor, Ronald S. Laura, señaló que su compromiso con la estructura de la ciencia requeriría despojar de su ropaje metafísico al judaísmo tradicional. La explicación que dio Laura se basaba en la idea de que sin la firme creencia en un Dios no habría lugar al conflicto entre la ciencia y la religión, pues lo que queda son aquellos asuntos de la vida hacia los que la religión debería dirigirse de forma adecuada<sup>218</sup>. Esto condujo a dicho autor al planteamiento de que «un ateo podría adoptar más fácilmente la versión del judaísmo de Scheffler que el teísta, lo que debería ser problemático tanto para el teísta como para el

---

<sup>213</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>214</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>215</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 17. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>216</sup> *Op. cit.*, p. 4.

<sup>217</sup> Cf. Elgin, C., Schwartz, R. y Siegel, H. (2014). Israel Scheffler, 1923-2014. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 88, 169-171.

<sup>218</sup> Cf. Laura, R. L. (1997). Reflections on Israel Scheffler's Philosophy of Religion. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 225-240). Kluwer Academic Publishers.

ateo»<sup>219(LXXIV)</sup>. Pero Scheffler respondió a esto con una de las máxima del análisis: depende de lo que se entienda por el término 'Dios'. Scheffler no situó la verdad literal frente la metafórica ni, tampoco, asignó la primera a la ciencia y la segunda a la religión. Las verdades metafóricas lo eran tanto como aquellas literales<sup>220</sup>.

Además de los postulados de Laura sobre los compromisos incompatibles de Scheffler hacia la religión y hacia la filosofía, McLaughlin también reconoció que el enfoque de Scheffler «dista mucho de estar exento de problemas y da lugar a muchas preguntas intrigantes y poco exploradas»<sup>221(LXXV)</sup>. Por su parte, este último reflexionó sobre asuntos fundamentales de la concepción de Scheffler que, bien el propio autor concibió como dificultades, bien van más allá de su ideario. En su conjunto, todos ellos estriban del siguiente interrogante: «¿puede la educación judía encarnar adecuadamente el fuerte énfasis en la razón, la crítica y otros aspectos similares contenidos en las opiniones generales de Scheffler sobre la educación?»<sup>222(LXXVI)</sup>. Una vez expuestas algunas de las posibles dificultades al respecto, a continuación, conviene detallar cuáles son las potencialidades que tiene responder afirmativamente a dicha pregunta conforme a Scheffler, esto es, su propia interpretación del judaísmo.

Lo primero que habría que señalar es que la filosofía y la religión no serían incompatibles en la visión de Scheffler, si concebimos que ni es ni antirreligiosa ni, tampoco, apoya un realismo religioso -la existencia de una realidad trascendente independiente de nuestro pensamiento, valores, acciones-<sup>223</sup>... En verdad, Scheffler no clarifica cuál es la significación de la noción de 'Dios' en su pensamiento. A pesar de ello, como distingue McLaughlin, su justificación de la religión guarda cierto parecido con la de Richard S. Peters, aunque las creencias de este último sean de origen cristiano protestante -dentro del cuaquerismo-<sup>224</sup>. Lo que comparten podría

---

<sup>219</sup> *Op. cit.*, p. 225.

<sup>220</sup> Cf. Scheffler, I. (1997). Replies. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 259-272). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>221</sup> McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education, p. 217. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers.

<sup>222</sup> *Op. cit.*, p. 214.

<sup>223</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>224</sup> *Cf. op. cit.*; Cf. Peters, R. S. (1972). *Swarthmore Lecture 1972: Reason, Morality and Religion*. Friends Home Service Committee; Cf. White J. (2002). R.S. Peters, 1919-. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 118-121). Routledge. (Obra original publicada en 2001).



sintetizarse en los siguientes términos petersianos: hay una tercera vía entre el rechazo de la religión y el hecho de aferrarse a la fe; esta requiere de una sensibilidad hacia las creencias religiosas particulares y hacia ciertos valores compartidos que se sitúan en el contexto de significado universal de una moral racional -esto es, de la objetividad, de los procedimientos en ciencias, de los principios fundamentales...-<sup>225</sup>. De este modo, quedarían rechazadas las supuestas incompatibilidades de las creencias religiosas con respecto a las que se requieren para la comprensión de las convicciones de objetividad, para situar los valores en un contexto de significado universal, para apreciar los límites de la razón y los niveles de asombro, entre otras cosas.

La primera experiencia de Scheffler sobre la posibilidad de someter a evaluación los textos bíblicos, a la luz de la verdad y la moralidad, con insistencia en la honestidad intelectual, fue con su primer profesor de Talmud, Sr. Savage. Él no era creyente de la doctrina religiosa literal; su actitud huía de cualquier pretensión de dogmatismo o de unidad en cuanto al espíritu. Se trataba de un claro ejemplo de que la falta de creencia teológica literal podía ser compatible con el compromiso con la cultura religiosa judía<sup>226</sup>. Posteriormente, con Kaplan, el cuestionamiento sobre la literalidad de los textos se vio reforzado por la introducción de la filosofía. De este modo, Scheffler miró a través de la cerradura de las ‘supuestas incompatibilidades’ entre las creencias religiosas y aquellas vinculadas con la racionalidad. Así, el autor examinó el potencial cognitivo del simbolismo, del ritual, de la metáfora y de la educación judía. Tales temas protagonizaron contribuciones que se detallan en nota al pie<sup>227</sup>,

<sup>225</sup> Cf. Peters, R. S. (1972). *Swarthmore Lecture 1972: Reason, Morality and Religion*. Friends Home Service Committee.

<sup>226</sup> Cf. McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers; Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Mr. Savage] pp. 27-42. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>227</sup> - Una conferencia: Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano). *Maj`Shavot / Pensamientos*, 33(1), 43-48. [\*Ver Bibliografía anotada].

- Un capítulo: Scheffler, I. (2003). The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler. En S. Fox, I. Scheffler y D. Marom (Eds.), *Visions of Jewish Education* (pp. 219-252). Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

- Contribuciones sobre el ritual y el simbolismo que protagonizaron varios artículos y conferencias: Scheffler, I. (1981). Ritual and Reference. *Synthese*, 46(3), 421-437; Scheffler, I. (1988). Ten Myths of Metaphor. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 45-50. [\*Ver Bibliografía anotada]; Scheffler, I. (1996). Symbol, ritual and cognition. En V. M. Colapietro y T. M. Olschewsky (Eds.), *Peirce's Doctrine of Signs: Theory, Applications, and Connections* (pp. 173-180). Mouton de Gruyter. [\*Ver Bibliografía anotada]; Scheffler, I. (1993a). Ritual change. *Revue Internationale de Philosophie*, 47(185(2/3)), 151-160. [\*Ver Bibliografía anotada];



fundamentalmente, teniendo en cuenta que eran una parte más del laberinto que hay que recorrer para el estudio filosófico de la ciencia, del lenguaje, y de los procesos de enseñanza-aprendizaje. De aquí estriba el pensamiento teológico-filosófico scheffleriano.

En líneas generales, el autor discutió sobre las implicaciones de valor del contenido que se debe aprender -la selección-, el cuidado -desde el respeto a la autonomía del estudiante-, la conversación como sondeo honesto y respetuoso con las dudas que puedan surgir, la relevancia de la participación en las tradiciones de pensamiento para conectar pasado y presente, los riesgos de la falta de claridad y franqueza...<sup>228</sup>. Para Scheffler, en todo ello cobraba especial protagonismo la función del ritual, la cual no se podía limitar a ningún «contraste entre emoción y ciencia, reforzando tanto la dudosa opinión de que la cognición es científica o nada como la idea igualmente dudosa de que la cognición científica carece de emoción»<sup>229(LXXVII)</sup>. Más concretamente, conforme a Scheffler, eran tres las funciones simbólicas cardinales del ritual a distinguir: la denotación («*denotation*») -que comprende tanto la representación con gestos corporales como aquella vinculada al habla y al canto-; la ejemplificación («*exemplification*») -que circunscribe la selección («*mention-selection*») de las menciones adecuadas dentro de una conciencia compartida, es decir, el hecho de ser ‘una muestra de’; y la recreación («*reenactment*») -que circunscribe la expresión-<sup>230</sup>. El carácter multisimbólico del ritual, que va más allá de la mera referencia -tal y como Scheffler desarrolló ampliamente en *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*<sup>231</sup> y en *Symbolic worlds: Art, science, language, ritual*<sup>232</sup>-,

---

- Dos obras: Scheffler, I. (2004b). *Symbolic worlds: Art, science, language, ritual*. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1997); Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986) [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>228</sup> Cf. Scheffler, I. (2003). The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler. En S. Fox, I. Scheffler y D. Marom (Eds.), *Visions of Jewish Education* (pp. 219-252). Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>229</sup> Scheffler, I. (1996). Symbol, ritual and cognition, pp. 174-175. En V. M. Colapietro y T. M. Olschewsky (Eds.), *Peirce's Doctrine of Signs: Theory, Applications, and Connections* (pp. 173-180). Mouton de Gruyter. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>230</sup> Cf. op. cit.; Cf. Scheffler, I. (2004b). *Symbolic worlds: Art, science, language, ritual*. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1997).

<sup>231</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986) [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>232</sup> Scheffler, I. (2004b). *Symbolic worlds: Art, science, language, ritual*. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1997).

pone también de manifiesto la relevancia de la ambigüedad, la vaguedad y la metáfora en el lenguaje -algo que fue objeto de su obra *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*<sup>233</sup>-.

De este modo, para Scheffler, los actos y elementos de abstracción multisimbólicos configuraban los hábitos mentales y las sensibilidades de sus participantes<sup>234</sup>. Aquí cabe retomar la idea de que, por un lado, resulta esencial preservar nuestros valores diferenciales. La cognición defectuosa se produciría, pues, si esperásemos que aquello que hemos aprendido a valorar fuese igualmente concebido por personas procedentes de otras tradiciones culturales -por ejemplo, «esto significa X y hacemos a, b, c»<sup>235(LXXVIII)</sup>-. Si bien, por otro lado, en este punto también subyacen los límites del contraste entre ciencia, emoción y cognición dentro del pensamiento scheffleriano, los cuales derivan en problemáticas fundamentales para una educación en pensamiento crítico. A la luz de lo estudiado, de por sí, es un reto entender en qué medida la religión esclarece las cuestiones filosófico-educativas y viceversa.

En suma, el presente análisis parece subrayar los planteamientos de McLaughlin<sup>236</sup> sobre la concepción religiosa de Scheffler, considerando que resulta controvertida y superficial en ciertos aspectos. Además, a esto habría que añadir que los elementos centrales de su pensamiento filosófico son ciertamente independientes de las consideraciones religiosas. Ahora bien, lo anterior no deriva en que las raíces teológicas no fueran importantes para la configuración del pensamiento scheffleriano. En ningún momento Scheffler renunció a sus creencias de índole religioso, como tampoco lo hizo con respecto a otras de diferente naturaleza. Aquello en lo que el autor se convirtió no puede ser entendido sin lo que hizo que llegase a ser lo que fue, entendiendo sus influencias teológicas y

<sup>233</sup> Scheffler, I. (2010a). *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*. Routledge Revivals (Obra original publicada en 1979).

<sup>234</sup> Scheffler, I. (1981). Ritual and Reference. *Synthese*, 46(3), 421-437; Scheffler, I. (1993a). Ritual change. *Revue Internationale de Philosophie*, 47(185(2/3)), 151-160. [\*Ver Bibliografía anotada]; Scheffler, I. (1988). Ten Myths of Metaphor. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 45-50. [\*Ver Bibliografía anotada]; Scheffler, I. (1996). Symbol, ritual and cognition. En V. M. Colapietro y T. M. Olschewsky (Eds.), *Peirce's Doctrine of Signs: Theory, Applications, and Connections* (pp. 173-180). Mouton de Gruyter. [\*Ver Bibliografía anotada]. Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986) [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>235</sup> McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education, p. 215. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers.

<sup>236</sup> Cf. op. cit.

filosóficas como un binomio inseparable. Las primeras se dieron desde su infancia más temprana, dada la educación judía que recibió. Las segundas constituyen una prolongación de las primeras, pues no hay filosofía que pueda estar completamente al margen de la religión. Sin embargo, su actitud hacia la religión cambió a medida que se fue adentrando en la filosofía, hasta el punto de que sometió a escrutinio crítico tanto su ingenua conformidad hacia las ideas que le inculcaron como, también, la interpretación del judaísmo y de la educación judía que terminó desarrollando. Con dicha incertidumbre se cierra este capítulo:

Se suele decir que la educación es un reflejo de su sociedad. La educación judía contemporánea tiene la tarea de crear la propia sociedad de la que debe ser reflejo. No solo debe interpretar los textos recibidos, sino que necesita reinterpretar las condiciones mismas de su función, evaluar la nueva situación e inventar métodos inéditos para hacerle frente. Una aplicación repetitiva de los enfoques tradicionales no será suficiente. No hay sustituto para la filosofía en este contexto: un replanteamiento de las bases de la vida y el aprendizaje judíos en nuestros tiempos. He criticado la insuficiente atención prestada a las cuestiones filosóficas en mi propia educación judía. Quizás he sido injusto. En defensa de la posición contraria puede decirse que la filosofía no puede forzarse. El replanteamiento filosófico de la vida judía puede ser un desiderátum, pero como todavía no se ha logrado, difícilmente se puede enseñar, ni puede ser sensato enseñar la necesidad de ello sin suministrar la sustancia<sup>237(LXXIX)</sup>.

---

<sup>237</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 173. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

## **2.2) Influencia de sus primeros encuentros filosóficos en *Harvard University* y de su maestro Nelson Goodman**

El pensamiento scheffleriano se proyectó sobre unos pilares pragmáticos y analíticos que surgieron a partir de los primeros encuentros del autor con algunos de los que pasarían a la posterioridad como ‘principales representantes’. Estos se produjeron durante sus estudios de doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania*, justo antes de su llegada inesperada en 1952 al campo de la educación en *Harvard University*. Para articular esto se abarcarán los siguientes puntos: a) en primera instancia, se detallarán algunas de las experiencias de Scheffler con sus profesores de posgrado y con las corrientes filosóficas que influyeron en su pensamiento; b) después se examinará la figura que más le influyó, su director y maestro Nelson Goodman, para lo que se realizará un retrato biográfico que esclarezca su herencia intelectual en Scheffler y los desencuentros que ambos tuvieron.

### **2.2.1) Sus primeros encuentros con representantes del pragmatismo y de la filosofía analítica**

A la luz de lo estudiado previamente, la primera ocasión en la que Scheffler fue introducido en una cuestión filosófica fue con Mordecai M. Kaplan en *Seminary College of Jewish Studies* -una institución adjunta a *Jewish Theological Seminary of America* (JTS)-. Hasta el momento, sus estudios generales de grado no le habían planteado ningún asunto de este tipo. Durante su primer y único año en *City College of New York*, antes de que su familia se mudara y él cambiase de universidad, este descubrió el campo de las matemáticas y encontró su interés en la lógica formal y en la filosofía exacta gracias a uno de sus profesores: «definía términos, axiomas, postulados y reglas de inferencia, y condiciones de prueba. ‘Siempre que te atasques, decía, vuelve a comprobar las definiciones de tus términos, los axiomas, los postulados y las reglas y empieza de nuevo’»<sup>238(LXXX)</sup>. Posteriormente, gracias a que Scheffler dejó sus estudios talmúdicos del entorno de la *yeshivá*, este inició su formación en psicología en *Brooklyn College*. A partir del breve recordatorio realizado, se puede apreciar que no fue hasta la etapa de

---

<sup>238</sup> *Op. cit.*, pp. 130-131.

posgrado cuando Scheffler se adentró específicamente en el campo de la filosofía. De este punto parte el presente análisis, el cual comprende aquellas primeras ideas que amueblaron su mente desde el comienzo del doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania* hasta su llegada a *Harvard University* en 1952<sup>239</sup>.

Durante el doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania*, destaca tanto la formación que Scheffler recibió en cursos y seminarios de doctorado como la dirección de tesis de Nelson Goodman. En lo que se refiere a lo primero, cabe destacar que el autor aprendió de «filósofos que aplicaban modos de pensamiento analítico en una amplia gama de temas, desde las matemáticas y las ciencias naturales y sociales hasta la historia, la política, la literatura y las artes, aparte de los problemas filosóficos tradicionales»<sup>240(LXXXI)</sup>. Así, mientras el intelectual se ordenaba rabino en *Jewish Theological Seminary of America* (JTS) (con *Master of Hebrew Literature* (M.H.L.)), tuvo sus primeras experiencias de posgrado en la amplitud de miras asociadas al pragmatismo. De hecho, algunos de sus primeros profesores de esta etapa fueron herederos del pensamiento de John Dewey. Fundamentalmente, destacaron dos nombres: Ernest Nagel, de *Columbia University*, y Sidney Hook, de *New School for Social Research*. Además, de forma indirecta, Scheffler también bebió del que fue maestro de ambos, Morris R. Cohen<sup>241</sup>, el primer antólogo de Charles S. Peirce -las relevantes aportaciones de Cohen pusieron en coyuntura el pragmatismo con el análisis lingüístico del positivismo lógico-.

Con estos precedentes, Scheffler, se adentró cada vez más en la agudeza filosófica y la sensibilidad humana de Dewey, uno de sus filósofos más estimados. Aunque nunca le llegó a conocer en persona, el autor tuvo la ocasión de escuchar tres de sus discursos en *Columbia University*. El último de ellos, con un título aproximado a «*Challenges to Democracy in the Next Hundred Years*»<sup>242</sup> -que lo pronunció en 1952, el último año de su vida- se centró en dos desafíos: el del totalitarismo y el del clericalismo. A partir de los planteamientos deweynianos y de los procedentes de otros tres pragmatistas, Charles Sanders Peirce, William James

---

<sup>239</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>240</sup> *Op. cit.*, p. 129.

<sup>241</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>242</sup> *Op. cit.*, p. 10.

y George Herbert Mead, Scheffler concibió su propia concepción pragmático-educativa. Precisamente, sus reflexiones sobre este tema fueron esencialmente recogidas en la obra *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*<sup>243</sup> y serán analizadas después -pues algunas de las nociones pragmatistas son inmanentes a los planteamientos desarrollados a lo largo de la investigación y, en ningún caso, se pueden obviar-. La importancia del pragmatismo en el pensamiento scheffleriano estriba principalmente de la relevancia de la experiencia, pues de ella surgen nuestras posibilidades para la construcción de los sistemas simbólicos, de los diferentes mundos o de uno mismo y de todo lo que podemos considerar para discernir críticamente entre lo verdadero y lo que no lo es. Por lo tanto, este solo constituye un punto y seguido sobre el pragmatismo, en vez de un punto y aparte.

A los referentes señalados por Scheffler durante sus estudios de posgrado habría que ir sumando muchos más hasta tener una gran listado. El filósofo nunca dejó de aprender de otros autores relevantes a los que expresó su gratitud por sus enseñanzas. Los más destacados fueron Carl G. Hempel -representante del Círculo de Viena relevante por sus aportaciones a la epistemología y al empirismo lógico-, Willard V. O. Quine -uno de los exponentes del nominalismo junto a Goodman que tuvo una devoción prácticamente singular por la lógica y las ciencias físicas- y Morton White -estudioso de la historia intelectual estadounidense y del pragmatismo-. Además, Scheffler también destacó el importante papel de algunos compañeros y amigos como Sidney Morgenbesser, Hilary Putnam, David Sidorsky, Catherine Z. Elgin, Robert Schwartz y su discípulo Harvey Siegel<sup>244</sup>. Sin ellos, Scheffler no hubiese sido quien fue.

Según el propio autor, «el profesor que más me influyó durante el posgrado es Nelson Goodman»<sup>245(LXXXII)</sup>. Aunque solo se vayan a dedicar unas escasas líneas a este autor, las cuales no pueden realzar la trascendencia y profundidad de su

---

<sup>243</sup> Scheffler, I. (2011). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974).

<sup>244</sup> Cf. Scheffler, I. (2009). *Worlds of Truth: A philosophy of knowledge* (1.<sup>a</sup> ed.). Wiley Blackwell. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>245</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 129. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

pensamiento, este fue «uno de los gigantes de la filosofía del siglo XX»<sup>246(LXXXIII)</sup>. Con estas palabras comenzó el acta conmemorativa (*Memorial Minutes*) que APA (*American Philosophical Association*) publica de sus miembros fallecidos. Dicho homenaje lo realizaron tres de los que fueron coautores suyos: Catherine Z. Elgin, Israel Scheffler y Robert Schwartz<sup>247</sup>. Los dos intelectuales que acompañaron a Scheffler también admiraron sus propias contribuciones, además de las del referente que tuvieron en común. Tras este paréntesis, volviendo a poner el foco en Goodman, a continuación se realizará un breve retrato biográfico suyo con la intención de realzar aquellos aspectos que fueron detonantes de la trayectoria scheffleriana.

### **2.2.2) Influencia de su maestro, Nelson Goodman**

#### *2.2.1.A) Un retrato biográfico de Nelson Goodman*

Brevemente, Nelson Goodman (1906-1998) conectó aquellos rasgos compartidos entre los diferentes campos de la filosofía, en vez de centrarse en cada uno de ellos por separado. Sus planteamientos abarcaron desde la filosofía del lenguaje hasta la estética, con especial hincapié en la filosofía de la ciencia<sup>248</sup>. Principalmente, destacaron sus ideas nominalistas, construccionistas y relativistas. Pero, en líneas generales, lo más importante fue su reforma radical de los problemas fundamentales, los medios y fines de la filosofía. Esto derivó en que el filósofo recibiese numerosos honores y premios a lo largo de su vida. Dentro de sus méritos, destaca que fue vicepresidente de *Association for Symbolic Logic* de 1950 a 1952, presidente de *Eastern Division of the American Philosophical Association* (APA) de 1967 a 1968 y miembro de *American Academy of Arts and Sciences*. Además, el autor impartió numerosas y distinguidas conferencias en centros repartidos por América del Norte y Europa, especialmente, y fue

---

<sup>246</sup> Elgin, C. Z., Scheffler, I. y Schwartz, R. (1999). Nelson Goodman 1906-1998. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 72(5), 206.

<sup>247</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>248</sup> Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906-1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18.



galardonado con títulos honoríficos en Estados Unidos, Francia y Alemania<sup>249</sup>. El caso es que su historia intelectual comenzó en *Harvard University*.

Goodman se matriculó en la década de 1920 en *Harvard University*. Allí creció su interés por la filosofía y, tras trece años desde que se graduó, en 1941 obtuvo un doctorado con esta especialidad. La prolongación de sus estudios durante tanto tiempo tuvo varias razones. Una de ellas fue que no pudo optar a una beca de posgrado por su herencia judía -en consideración con las polémicas restricciones de *Harvard University* detalladas en nota al pie<sup>250</sup>-, lo que le llevó a trabajar fuera para financiar sus estudios. Aunque, probablemente, el principal de los motivos fue su interés por la apreciación del arte y de su historia. De hecho, desde 1928 hasta 1941, el filósofo dirigió en Boston *Walker-Goodman Art Gallery* -en la que conoció a su futura esposa-. Esto también explica el puente entre el mundo artístico y el filosófico que Goodman proyectó a lo largo de su carrera académica.

La tesis doctoral de Goodman, *A Study of Qualities*, fue considerada una de las más ambiciosas, si no la mejor, de las presentadas en *Harvard University*<sup>251</sup>. Fue dirigida por Clarence I. Lewis, un filósofo destacado por sus aportaciones al pragmatismo y estudioso de la lógica, de la epistemología y de la ética. Diez años después de la defensa, sus planteamientos centrales derivaron en la relevante obra

---

<sup>249</sup> Cf. Carter, C. L. (2000). A Tribute to Nelson Goodman. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(3), 251-253; Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906-1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18; Cf. Scholz, O. R. (2009). The Life and Opinions of Nelson Goodman - A Very Short Introduction. En G. Ernst, J. Steinbrenner y O. R. Scholz (Eds.), *From Logic to Art: Themes from Nelson Goodman* (Vol. 7, pp. 1-32). Ontos Verlag.

<sup>250</sup> Durante la década de 1920 y 1930, *Harvard University* impuso restricciones en su política de admisiones con el único propósito de reducir el número de judíos. Lo mismo ocurría con las becas. La institución investigaba sobre los apellidos y las fotos de los estudiantes (características estereotípicas) para averiguar su origen étnico. En base a dichas suposiciones prejuiciosas tenía (y sigue teniendo) lugar una discriminación que, posteriormente, se extendió a los solicitantes asiático-americanos. El carácter y la actitud eran los motivos que *Harvard University* aludía para desestimar las candidaturas judías y el interés por la diversidad cultural para el caso de las asiáticas. Sus métodos subjetivos en la selección derivaron en unas políticas que iban en contra de los derechos humanos y que fueron llevadas a *Supreme Court of the United States*. Dicha petición fue realizada por *The Louis D. Brandeis Center for Human Rights under Law* en apoyo de los judíos y *The Silicon Valley Chinese Association* en apoyo de los asiáticos. El documento que resume ambas peticiones fue registrado en 2021 por su abogado, Jonathan A. Vogel, el cual pertenecía a *Counsel for Amici Curiae* para la defensoría del pueblo. Este puede ser consultado en la bibliografía (Vogel, 2022) y en él se incluyen los diferentes casos que hubo a lo largo del tiempo, tras los que se solicitó la revisión judicial por el Tribunal Supremo (*writ of certiorari*).

<sup>251</sup> Cf. Cohnitz, D. y Rossberg, M. (2006). *Nelson Goodman* (1.ª ed.). Acumen; Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906-1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18; Cf. Elgin, C. Z., Scheffler, I. y Schwartz, R. (1999). Nelson Goodman 1906-1998. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 72(5), 206.



*The Structure of Appearance*<sup>252</sup>. En ella se refleja un ejemplo y, a la vez, la justificación de lo que Goodman denominó un sistema constructivo («*constructional system*»)<sup>253</sup>. Para realizarla, el filósofo fue uno de los pocos que ofreció una discusión crítica y una vía alternativa para proseguir la polémica obra del *Aufbau* de Rudolf Carnap, publicada por vez primera en 1928, y considerada como fundacional del positivismo lógico del *Círculo de Viena*, así como de sus excesos<sup>254</sup>.

La llegada de Goodman a *University of Pennsylvania* se produjo tras enseñar en *Tufts University* de 1945 a 1946. Fue en este nuevo destino donde se produjo su primer encuentro con Scheffler, gracias al que este último se convirtió en su alumno y en su doctorando. Goodman reconoce que su propio cambio de institución fue motivado por una de las cartas de recomendación de Ernest Nagel. Su gratitud fue correspondida reconociendo a Nagel en el prólogo de su primer gran libro, *The Structure of Appearance*<sup>255</sup>. Ambos autores parecían un reflejo en un espejo lleno de contrastes que sorprendieron a Scheffler. De ellos, destacó la defensa de los métodos lógicos y científicos tras la Segunda Guerra Mundial. Ahora bien, Nagel aportó interpretaciones a la teoría de la probabilidad o al análisis de la explicación funcional e histórica, es decir, soluciones a los problemas centrales. Y Goodman «veía sus propias soluciones continuando una tendencia dominante desde Hume y Kant, pasando por el pragmatismo hasta la teoría de los símbolos»<sup>256(LXXXIV)</sup>. Por lo tanto, la distancia en sus planteamientos se abría en sus enseñanzas operativas dada la consideración de dos momentos destacados en el desarrollo del aprendizaje: Nagel, el de «la resolución de problemas focalizado»; Goodman, el de «la apreciación reflexiva de su contexto y significado más amplio»<sup>257(LXXXV)</sup>.

<sup>252</sup> Goodman, N. (con Hellman, G.). (1977). *The Structure of Appearance* (3.<sup>a</sup> ed., Vol. 107). D. Reidel Publishing Company. (Obra original publicada en 1951).

<sup>253</sup> Cohnitz, D. y Rossberg, M. (2006). *Nelson Goodman* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 113. Acumen.

<sup>254</sup> Cf. Moulines, C. U. (1982). Las raíces epistemológicas del *Aufbau* de Carnap. *Revista de Filosofía Diánoia*, 28(28), 213-234.

<sup>255</sup> Goodman, N. (con Hellman, G.). (1977). *The Structure of Appearance* (3.<sup>a</sup> ed., Vol. 107), p. XVIII. D. Reidel Publishing Company. (Obra original publicada en 1951).

<sup>256</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), pp. 13-14. Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>257</sup> *Op. cit.*, p. 14.

Además, durante la década de los años cuarenta, los planteamientos de Goodman fueron correspondidos por eminentes filósofos como Willard V. O. Quine y Morton White. De esta triple interrelación se produjeron influyentes artículos en contra de la tradicional distinción analítico-sintética, es decir, entre la disyuntiva de la prevalencia del significado o de la contrastación empírica para la consideración del valor de verdad, entre otras cosas<sup>258</sup>. En los años posteriores, Goodman trató de evitar aquellas ideas ‘más polémicas’ y, en su lugar, hacía filosofía sin ellas. Pero, en cualquier caso, las soluciones que ofrecía fueron muy técnicas, en respuesta de problemas especializados -aunque fundamentales-, los cuales no guardaban un vínculo claro entre sí. Su estilo casi inaccesible, de gran precisión y en un tono provocativo y sugerente, desencadenó en más críticas que elogios y en «más oposición de la que nadie debería tener»<sup>259(LXXXVI)</sup>. Hubo algunos intelectuales que prosiguieron sus trabajos y a los que el autor expresó su gratitud. Ahora bien, contra las críticas infundadas, «Goodman lanzó el guante»<sup>260(LXXXVII)</sup>:

Si no estás de acuerdo con una (o varias) de las afirmaciones anteriores, tienes que señalar qué hay de malo en el argumento que te lleva a ello. Con demasiada frecuencia, la irritación inicial se agrava cuando empezamos a apreciar la dificultad de eludir sus conclusiones sin plantear la cuestión inicial o de comprometernos con afirmaciones que parecen aún más dudosas que las suyas<sup>261(LXXXVIII)</sup>.

A más problemas, más proyectos; a más proyectos, más problemas. Sin embargo, si hay más principios que finales en mi obra, espero que el lector pueda tener de vez en cuando la intuición de que no todos los problemas de la filosofía son inmortales<sup>262(LXXXIX)</sup>.

---

<sup>258</sup> Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906–1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18.

<sup>259</sup> Goodman, N. (1997). Some Reflections on my Philosophies. *Philosophia Scientiae*, 2(1), 15-20.

<sup>260</sup> Elgin, C. Z., Scheffler, I. y Schwartz, R. (1999). Nelson Goodman 1906-1998. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 72(5), 207.

<sup>261</sup> *Op. cit.*, p. 207.

<sup>262</sup> Goodman, N. (1972). *Problems and Projects* (1.<sup>a</sup> ed), p. xii. The Bobbs-Merrill Company.

*2.2.1.B) La herencia intelectual de Goodman en Scheffler y algunas de las discrepancias entre ambos*

*\*La herencia intelectual*

Antes de concebir brevemente las aportaciones de Goodman que más influyeron a Scheffler, se van a señalar algunas referencias más a su figura a partir de las propias memorias de su discípulo. Al fin y al cabo, su admiración tiene unas razones que conjugan su papel en la filosofía, en la docencia y en la dirección de su tesis. Ahora bien, lejos de ser un profesor de gran aprecio y un filósofo muy influyente que pasaría a la posteridad, su personalidad fue repudiada por muchos y sus relevantes aportaciones pasaron al olvido a medida que transcurrieron los años.

El ingenio lógico y la agudeza crítica de Goodman no derivó en una gran afluencia a sus clases. La razón de esto era fundamentalmente su carácter. Cuando comenzaba un curso, en el descanso perdía a más de la mitad de los estudiantes, los cuales no volvían a aparecer. Esto mismo ocurrió en el seminario sobre la inducción al que Scheffler asistió. La dinámica de trabajo era recibir un gran listado de artículos recientes y realizar informes individuales de aquellos que fuesen seleccionados. Él no impartía conferencias, sino que la responsabilidad recaía en las deliberaciones de los demás. La concomitante impaciencia y determinación que este mostraba, entre otras cosas, desembocaron en una reputación basada en la aprensión. Un ejemplo de ello es que en las evaluaciones anónimas que Goodman pedía a los estudiantes sobre el curso y la docencia, uno de los comentarios comenzaba: «‘al principio’, pensé que el profesor era un hombre malo»<sup>263(XC)</sup>. Esta actitud era en parte fachada y en parte no. «Él era tan exigente como su reputación lo hacía ver, pero no le motivaba la maldad; insistía en que solo mediante el trabajo duro y la atención meticulosa a los detalles podía progresar la filosofía»<sup>264(XCI)</sup>.

Por lo tanto, el estilo solemne y un tanto irónico de la enseñanza y de la escritura fueron especialmente característicos de Goodman. En este sentido, son

---

<sup>263</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 15. Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>264</sup> Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906–1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 2.

numerosas las respuestas igualmente provocativas y originales que el filósofo proporcionó<sup>265</sup>. Por ello, cuando se propuso por vez primera la idea de realizarle un libro de honor (*Festschrift*), los eruditos eminentes no estaban dispuestos a escribir sobre él. El libro, finalmente, se publicó con cuantiosas aportaciones que resultaron centrales en lo que concierne a las diferentes contribuciones de Goodman en sus contextos específicos. Este fue editado por el propio Scheffler junto al filósofo Richard Rudner bajo el título *Logic and Art: Essays in Honor of Nelson Goodman*<sup>266</sup>. Para llevarlo a cabo, los editores utilizaron una técnica peculiar. Cuando estos contactaron con el lógico y matemático Alonzo Church, este se negó a contribuir; pero le respondieron que el filósofo Willard V. O. Quine ya había aceptado, a lo que Church cambió de opinión. Entonces se dirigieron a Quine y, tras la rotunda negativa de este a participar, le señalaron que Church ya lo había hecho<sup>267</sup>. Y, así, sucesivamente. Anteriormente, ya le habían propuesto a Goodman el honor de realizarle un libro de honor de un volumen de la *Library of Living Philosophers*, pero lo rechazó porque no era partidario de que se escribiese una biografía-intelectual sobre él. Goodman nunca quiso mirar hacia atrás, sino siempre hacia delante, hacia los nuevos problemas filosóficos por descubrir<sup>268</sup>. Aun así, fueron varias las contribuciones que recogieron y honraron su filosofar a partir de que la obra mencionada saliera adelante, algunas de las cuales se han analizado a lo largo del epígrafe.

Tras estas anécdotas, la cara de Goodman que no era muy favorecida formaba parte de otra caracterizada por las lecciones maestras que este transmitía. En términos de Scheffler, «él era todo negocio y su negocio era la filosofía»<sup>269(XCII)</sup>. Su reputación atrajo a Scheffler incluso antes de su primer contacto con él. El estilo analítico de Goodman se plasmó en forma de contribuciones caracterizadas por su gran amplitud filosófica; principalmente, sobre filosofía de la ciencia y del lenguaje,

---

<sup>265</sup> Cf. Cohnitz, D. y Rossberg, M. (2006). *Nelson Goodman* (1.ª ed.). Acumen.

<sup>266</sup> Rudner, R. y Scheffler, I. (Eds.). (1972). *Logic and Art: Essays in Honor of Nelson Goodman* (1.ª ed.). The Bobbs-Merrill Company.

<sup>267</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>268</sup> Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906–1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18.

<sup>269</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 13. Kluwer Academic Publishers [\*Ver Bibliografía anotada].

epistemología, metafísica y estética<sup>270</sup>. Pero sus primeros trabajos en lógica y epistemología parecieron separarse de aquellos posteriores sobre el construccinismo y el arte<sup>271</sup>. Sobre esta idea reflexionó el propio autor en la que se considera que fue su última publicación, “Some Reflections on my Philosophies”<sup>272</sup>: «hay muchas filosofías pero, por otro lado, no hay un orden claro y ordenado de diferentes filosofías completas: hay muchas ideas, conjeturas sobre varios campos»<sup>273(XCIII)</sup>. Dicho planteamiento de Goodman justifica que el intento de aclarar las cosas no tuviese sentido, pues no todo se puede incluir en un mismo esquema. Aquí el autor puso el ejemplo de intentar desenredar un plato de espaguetis, cuyo resultado sería el de unos hilos de masa que perderían la calidad central de toda la comida. En general, todos sus intentos se focalizaron en «tratar diferentes aspectos del problema [...]; hablar de mi filosofía significaría hablar de mis filosofías»<sup>274(XCIV)</sup>.

Pese a la posible desconexión entre las aportaciones de Goodman, en su conjunto, estas resultaron coherentes con los problemas que trataban. Principalmente, la doble lección que el autor daba a sus estudiantes era que había problemas filosóficos no resueltos y que ellos mismos podían participar en la búsqueda de respuestas junto a los pensadores de renombre. Una evidencia de ello es que el filósofo les ofrecía problemas con los que él mismo trabajaba y aún no había encontrado una solución, en vez de ejercicios pedagógicos o asuntos ya resueltos. Es más, Goodman solía invitar a los estudiantes a que ofreciesen respuestas a algunos de sus argumentos antes de que los presentase formalmente, lo que denota su creencia de que estos podían aportar ideas valiosas a las suyas propias. Al respecto, no era casualidad que los trabajos que se realizaban en sus cursos derivasen en varias publicaciones. Los dos primeros trabajos en filosofía de Scheffler surgieron así y el propio Goodman le animó a ello<sup>275</sup>.

<sup>270</sup> Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906–1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18.

<sup>271</sup> Cf. Cohnitz, D. y Rossberg, M. (2006). *Nelson Goodman* (1.ª ed.). Acumen.

<sup>272</sup> Goodman, N. (1997). Some Reflections on my Philosophies. *Philosophia Scientiae*, 2(1), 15-20.

<sup>273</sup> *Op. cit.*, p. 16.

<sup>274</sup> *Op. cit.*, p. 17.

<sup>275</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

En cierto modo, su estilo de enseñanza-aprendizaje se basó en que mostrar la ignorancia en vez del asombro por los logros obtenidos reducía la distancia entre los pensadores noveles y aquellos con largas trayectorias. Así mismo, la provocativa atmósfera de discusión que generaba Goodman en sus clases requería del esfuerzo de los estudiantes y de que estos se valiesen de su propio pensamiento. Su complacencia y elogio surgía hacia una actitud trabajadora y sus comentarios adoptaban siempre un tono de apoyo, cuidando no sesgar o dominar las iniciativas de los demás. Consecuentemente, las intervenciones de Goodman no eran vacías de afecto, pero aguardaban cierto desafío e ingenio dirigido a la búsqueda del común entendimiento. Por ello, no le gustaba impartir conferencias, sino la interacción en vivo.

A diferencia de otros filósofos que pensaban que los problemas centrales ya habían sido resueltos, esa impaciencia característica de Goodman desprendía optimismo. La esperanza de descubrir algo nuevo o de decir algo que todavía no había sido dicho, acompañado del clima de sus clases, fueron de gran referencia para Scheffler. Dicho en otras palabras, el rechazo de lo absoluto y de la certeza en favor del escepticismo científico y de las reglas de la lógica convirtieron a Goodman en un gran referente de la carrera académica que Scheffler proyectaría. Además, a la luz de lo estudiado, son cuantiosas las actitudes de Goodman que encarnó su discípulo<sup>276</sup>. Posiblemente, Scheffler no se hubiese convertido en un representante tan señalado de no ser por las actitudes que Goodman le transmitió y por las oportunidades que le brindó, basadas en un elemento clave de esta tesis doctoral: ‘el uso de las propias luces’.

La amabilidad de Goodman estuvo presente antes de que Scheffler llegase a *University of Pennsylvania* para comenzar sus estudios de doctorado en 1949. Recién llegado, el joven decidió llamar a casa del que sería su profesor para preguntarle si había algún problema de que no pudiese asistir hasta la hora en la que finalizaba el seminario que impartía; Goodman lo solucionó cambiando el descanso. Posteriormente, el asesoramiento de la tesis doctoral de Scheffler siguió la misma tendencia que la de su estilo de enseñanza-aprendizaje. Un ejemplo de ello es que cuando Scheffler presentó a Goodman unos trabajos para que los valorase este señaló: «si tuviera que hacer otra serie de comentarios, sería mi

---

<sup>276</sup> Cf. *op. cit.*

trabajo, no el tuyo'. 'Es tu trabajo, tú decides lo que quieres que contenga; cuando se publique, podrás considerarlo tuyo'»<sup>277(XCV)</sup>. La preparación de la tesis se basó en tres encuentros y en la confianza del maestro de que su discípulo pudiese hacerlo todo por cuenta propia, algo que este último le agradeció.

Tras la ampliación del primer y último capítulo, Goodman felicitó a Scheffler por la investigación que realizó, *On Quotation*, la cual defendió en 1952 - meses antes de incorporarse en *Harvard University*-. Esta ofreció una explicación sobre la teoría de los significados, un tema relativo a la filosofía del lenguaje y de la ciencia -dada la interpretación del discurso, la estructura lógica de la ciencia desde un plano expositivo-. Scheffler la presentó delante del departamento, como era costumbre en *University of Pennsylvania*<sup>278</sup>. Además, el intelectual redujo su trabajo y lo publicó en unas pocas páginas de revista junto a otras contribuciones que surgieron después proyectando esta línea. Algunas de las principales fueron los artículos "An Inscriptional Approach to Indirect Quotation"<sup>279</sup>, "On Synonymy and Indirect Discourse"<sup>280</sup>, "Inscriptionalism and Indirect Quotation"<sup>281</sup> y la obra *The Anatomy of Inquiry: Philosophical Studies in the Theory of Science*<sup>282</sup>.

A pesar de la aparente distancia entre Goodman y Scheffler durante la etapa predoctoral del segundo, este último tuvo el apoyo incondicional y correspondencia de su maestro a lo largo de toda su vida. Esto es apreciable, entre otras cosas, en que dentro de las contribuciones de Scheffler es frecuente que aparezca en nota al pie de página agradecimientos por las revisiones y los comentarios de Goodman. También aparecen en ese espacio los nombres de otros intelectuales ya mencionados como Carl G. Hempel y Willard V. O. Quine. Así mismo, se pueden distinguir unas 'filosofías de Scheffler' que se desarrollaron paralelamente a las de Goodman y que proyectaron algunas de sus ideas originales. Por ende, los intereses de ambos fueron comunes, en parte, puesto que Goodman

---

<sup>277</sup> *Op. cit.*, p. 16

<sup>278</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>279</sup> Scheffler, I. (1954a). An Inscriptional Approach to Indirect Quotation. *Analysis*, 14(4), 83-90.

<sup>280</sup> Scheffler, I. (1955). On Synonymy and Indirect Discourse. *Philosophy of Science*, 22(1), 39-44.

<sup>281</sup> Scheffler, I. (1958a). Inscriptionalism and Indirect Quotation. *Analysis*, 19(1), 12-18.

<sup>282</sup> Scheffler, I. (2014b). *The Anatomy of Inquiry: Philosophical Studies in the Theory of Science*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1963). [\*Ver Bibliografía anotada].



no se centró en el campo de la filosofía de la educación, por ejemplo. Pese a ello, sus planteamientos particulares fueron muy diferentes.

Desde el comienzo, Scheffler fue atraído por diferentes aspectos de Goodman a los que hizo referencia: «su agudeza analítica y su radical originalidad en lógica y en epistemología; ejemplificaba la amplitud de preocupaciones pragmatistas que antes me habían impresionado, comprometido como estaba con el arte, el lenguaje, el simbolismo, la metafísica y la percepción»<sup>283(XCVI)</sup>. Precisamente, los estudios de posgrado junto al eminente filósofo comenzaron dos años antes de que este publicase la obra *Structure of Appearance* de 1951. Por ello, Scheffler bebió de las controversias que antecedieron a dicha obra sobre «la semejanza del significado, los contrafactuales y la inducción»<sup>284(XCVII)</sup>. De ella, destacaron fundamentalmente las ideas nominalistas y las cualidades subjetivas de la experiencia (los qualia)<sup>285</sup>.

Los primeros trabajos de Scheffler y su propia tesis doctoral ampliaron algunos de los planteamientos de Goodman sobre el nominalismo. Aunque cada autor lo concibe de forma diferente, en líneas generales, esta es una doctrina filosófica que niega 'lo universal' y que se basa en la tesis de que «las cosas existen antes que los conceptos generales y los conceptos generales son nombres»<sup>286</sup>. Concretamente, tanto su director como Willard V. O. Quine fueron dos de los grandes nominalistas: el primero desde la representación de mundos diferentes, en contra de la primacía física del segundo. Al respecto, Scheffler se decantó claramente por la perspectiva de Goodman pues «la reducción actual de todas nuestras verdades a la física estaba claramente fuera de lugar»<sup>287(XCVIII)</sup>. De su maestro tomó la multiplicidad de órdenes y sistemas que debemos reconocer, pero su idea de la creación de mundos derivó en el gran desencuentro entre ambos.

---

<sup>283</sup> Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-116.

<sup>284</sup> Scheffler, I. (2001). My Quarrels with Nelson Goodman. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 665.

<sup>285</sup> Cf. Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906–1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18; Cf. Scheffler, I. (2001). My Quarrels with Nelson Goodman. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 665-677.

<sup>286</sup> Rosental, M. y Ludin, P. (1946). *Diccionario filosófico marxista* (Trad. M. B. Dalmacio), p. 233. Ediciones Pueblos Unidos. (Obra original publicada en 1939).

<sup>287</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13), p. 63. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].



*\*Los desencuentros intelectuales*

La discrepancia principal entre Goodman y Scheffler surgió en torno a la noción relativista de la creación de sistemas y de la creación de mundos -las cosas a las que estos se refieren-. En efecto, la obra de Goodman *Ways of Worldmaking*<sup>288</sup> derivó en un gran número de discusiones y réplicas entre ambos que no llegaron a acuerdo. Algunas de las reticencias más destacadas de Scheffler al respecto fueron expuestas en el simposio de *American Philosophical Association* (APA) de 1979 y se publicaron en su artículo “The Wonderful Worlds of Goodman”<sup>289</sup> y en su obra *Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science, and Learning*<sup>290</sup> -que le dedicó a su maestro por su octogésimo cumpleaños-. Respectivamente, Goodman contestó al primero en *Of Mind and Other Matters*<sup>291</sup> y a la segunda en *On Some Worldly Worries*<sup>292</sup>. Pero esta discusión no acabó aquí, sino que se extendió tanto como la vida de Goodman en varias publicaciones más. Simplificando mucho este debate, Scheffler pensaba que mientras que somos libres para crear sistemas no lo somos para crear las cosas a las que estos se refieren, contraponiéndose así a la concepción de Goodman<sup>293</sup>. Dicha contraposición se puede reflejar en los siguientes fragmentos:

Según Goodman,

No podemos encontrar ninguna característica del mundo independiente de todas las versiones. Cualquier cosa que pueda decirse realmente de un mundo depende de lo que se diga -no es que lo que digamos sea cierto, sino que lo que digamos realmente [...] estuviese [...] informado por el lenguaje u otro sistema de símbolos que utilicemos y fuese relativo a él-. No se puede

---

<sup>288</sup> Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking* (1.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>289</sup> Scheffler, I. (1980). The Wonderful Worlds of Goodman. *Synthese*, 45(2), 201-209.

<sup>290</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>291</sup> Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>292</sup> Goodman, N. (1993). On Some Worldly Worries. *Synthese*, 95, 9-12

<sup>293</sup> Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada]; Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-120.

trazar una línea firme entre las características del mundo que dependen del discurso y las que no<sup>294(XCIX)</sup>.

Por lo tanto, conforme a Goodman,  
«Los mundos múltiples que contemplo son solo los mundos reales hechos por, y que responden a versiones verdaderas o correctas»<sup>295(C)</sup>.

Mientras que, para Scheffler,  
«Si un mundo tal responde efectivamente a una versión de nuestra creación, en general, no depende de nosotros»<sup>296(CI)</sup>.

En síntesis, Goodman afirmaba que «hacemos versiones y las versiones correctas hacen mundos»<sup>297(CII)</sup>. Y, contrariamente, Scheffler proponía que «hacemos versiones y las cosas (hechas por otros, por nosotros o por nadie) las hacen correctas»<sup>298(CIII)</sup>. Tras el fallecimiento de su maestro, con el que siempre mantuvo una amistad pese a este desencuentro, Scheffler dio el discurso presidencial de 1998 en *Peirce Society* que derivó en su artículo “A Plea for Pluralism”<sup>299</sup>. En él, el autor reafirmó la negativa de la tesis de la construcción del mundo, pero combinó el realismo de Peirce con la doctrina del pluralismo de Goodman sobre la existencia de muchos mundos. Con diferentes argumentos, Scheffler siempre mantuvo su postura inicial: «la afirmación de que hacemos mundos solo puede ser cierta para la interpretación ‘versional’, pero no para la ‘objetiva’ de ‘mundos’»<sup>300(CIV)</sup>. De lo anterior es de donde surgieron dos de los hitos que en la presente investigación conformarán la vía epistemológica de la

---

<sup>294</sup> Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*, p. 41. Harvard University Press. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>295</sup> Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 94. Hackett Publishing Company. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>296</sup> Scheffler, I. (2001). My Quarrels with Nelson Goodman. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 669.

<sup>297</sup> Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*, p. 42. Harvard University Press. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>298</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*, p. 85. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>299</sup> Scheffler, I. (1999). A Plea for Pluralism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(3), 425-436. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>300</sup> Scheffler, I. (2001). My Quarrels with Nelson Goodman. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 668.

racionalidad en el pensamiento scheffleriano: el ideal de la objetividad y el ‘plurrealismo’.

Además del frente sobre la creación de mundos, son varias las disputas de Scheffler con Goodman que fueron recogidas en el artículo “My Quarrels with Nelson Goodman”<sup>301</sup>. Pero los frentes abiertos entre ambos son consecuencia de la gran influencia que recibió Scheffler de su maestro. Así pues, además del nominalismo habría que señalar otras de las referencias más relevantes. Una de ellas se dio en 1951, durante el segundo año junto a Goodman. Scheffler asistió un simposio de *American Philosophical Association* (APA) en el que su maestro presentó junto al que fue su propio director de tesis, C. I. Lewis, y a uno de los más destacados filósofos de la ciencia del siglo XX, Hans Reichenbach, el artículo que publicaría individualmente un año después: “Sense and Certainty”<sup>302</sup>. De él destacó la tesis sobre «la credibilidad inicial como ancla provisional para las conclusiones empíricas probables»<sup>303(CV)</sup>. Consecuentemente, la estructura de la ciencia en su conjunto sería revisable de abajo a arriba y de arriba abajo. Aquí el planteamiento pragmatista de Peirce de que en filosofía hay que empezar por en medio de las cosas en vez de desde el inicio pareció un antecedente de la idea de Goodman<sup>304</sup>. Y este constituyó el marco análogo para la justificación en la ética de Scheffler, como se justificará *a posteriori*.

También en sus inicios, Scheffler tomó como referente la concepción de Goodman sobre la inducción y su demostración del componente pragmático en la inferencia científica de *Fact, Fiction, and Forecast*<sup>305</sup>. Esta obra demostró que «el nuevo problema de la inducción es cómo codificar, no cómo justificar, la práctica inductiva; la sintaxis y la semántica por sí solas eran inadecuadas para distinguir entre la inducción válida y la inválida»<sup>306(CVI)</sup>. En ella, Goodman propuso una teoría basada en la noción pragmática de afianzamiento («*pragmatic notion of*

---

<sup>301</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>302</sup> Goodman, N. (1952). *Sense and Certainty*. *The Philosophical Review*, 61(2), 160-167.

<sup>303</sup> Scheffler, I. (2001). *My Quarrels with Nelson Goodman*. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 666.

<sup>304</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>305</sup> Goodman, N. (1983). *Fact, Fiction, and Forecast* (4.<sup>a</sup> ed.). Harvard University Press. (Obra original publicada en 1955).

<sup>306</sup> Elgin, C. Z., Scheffler, I. y Schwartz, R. (1999). Nelson Goodman 1906-1998. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 72(5), 207.

*entrenchment*»<sup>307</sup>). Pero Scheffler, junto a Schwartz, observó un problema con las reglas de proyección de Goodman, de modo que los tres juntos buscaron una solución que terminó simplificando su teoría en el artículo “An Improvement in the Theory of Projectibility”<sup>308</sup>. Años después, Goodman hizo justamente lo contrario a lo expuesto anteriormente en su tercera gran obra: *Languages of Art*<sup>309</sup>. Al tratar de construir una teoría de los símbolos que pusiera en comunicación el arte con la ciencia, este se centró en la sintaxis y en la semántica, pero, al hacerlo, restó importancia al característico énfasis pragmático de la estética. Así, Goodman se centró en la ‘comprensión’ en vez de en la ‘apreciación’ y esta se extendió mucho más allá de la mera estética. En lo que respecta a Scheffler, aunque el foco en la comprensión también sobresalió en su pensamiento, la correspondencia entre ‘sus filosofías’ y el campo educativo fue más allá de las preocupaciones de Goodman.

---

<sup>307</sup> *Op. cit.*, p. 207.

<sup>308</sup> Schwartz, R., Scheffler, I. y Goodman, N. (1970). An Improvement in the Theory of Projectibility. *The Journal of Philosophy*, 67(18), 605-608.

<sup>309</sup> Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Hackett Publishing. (Obra original publicada en 1968). [\*Ver Bibliografía anotada].

### **2.3) Influencias explícitas e implícitas entre Israel Scheffler, Richard S. Peters y Paul H. Hirst: bases de la filosofía analítica de la educación**

Las bases de la filosofía analítica de la educación surgieron gracias a algunos de los trabajos pioneros de Scheffler desarrollados a partir de 1960 en *Harvard University*. Sin embargo, fue el encuentro fortuito entre Israel Scheffler y Richard S. Peters y entre este último y Paul H. Hirst lo que motivó la expansión de la tendencia analítica. El presente análisis se adentrará en esta historia, así como en los encuentros y desencuentros entre ellos. Para ello, se abarcarán los siguientes puntos: a) en primera instancia, se realizará un breve retrato biográfico de Peters y Hirst para, después, articular cómo tuvieron lugar los encuentros entre ellos y qué implicaciones tuvieron; b) una vez realizado lo anterior, se plantearán las bases de su pensamiento, así como los principales aspectos que unen y separan su concepción filosófico-educativa; todo ello, teniendo en cuenta las influencias explícitas e implícitas de Scheffler en Peters y Hirst y viceversa.

#### **2.3.1) Su contacto fortuito: un hito que proyectó la revolución analítica de la filosofía de la educación**

Una vez que Scheffler emprendió en *Harvard University* una tendencia analítica sin precedentes sobre la forma de entender la filosofía de la educación, esta resurgió con Richard S. Peters en *University of London Institute of Education*. Esto fue debido a un encuentro previo e inesperado entre Scheffler y Peters que será objeto del presente análisis. No obstante, lo anterior también se vio favorecido por la relevancia que tenía la filosofía analítica en *University of Oxford* y que se trasladó a *University of London Institute of Education* gracias a Paul H. Hirst - antes de que Peters llegase allí-. Por lo tanto, es necesario triangular estas tres historias para esclarecer cómo se constituyeron los dos grandes núcleos de filosofía analítica de la educación: el estadounidense, representado por Scheffler, y el británico, liderado por Peters y Hirst.

### *2.3.1.A) Hirst y la revolución analítica de la filosofía*

La trayectoria de Paul H. Hirst (1927-2020) se tornó en un sentido igualmente inesperado que la de Scheffler. Hirst se licenció en matemáticas en *Trinity College* con una beca que obtuvo para estudiar en *University of Cambridge*. Allí encontró su interés intelectual por la filosofía para poner su formación religiosa cristiana en perspectiva crítica, pues sus padres pertenecían a un estricto subgrupo de los Hermanos de Plymouth o Asambleas de hermanos -el movimiento congregacionista protestante en el que se educó-<sup>310</sup>. Sus creencias religiosas se terminaron desvaneciendo años después, aunque sus reflexiones sobre la relación entre la religión y la moral en la educación no se extinguieron<sup>311</sup>.

La tesis del autor sobre las diferentes formas de conocimiento surgió en este momento de su carrera, tras analizar una de las principales obras de Alfred J. Ayer sobre el positivismo o empirismo lógico: *Lenguaje, verdad y lógica*<sup>312</sup>. Sin embargo, Hirst rechazó el veredicto negativo de Ayer sobre las pretensiones de la metafísica y la religión, considerando que hay diferentes criterios de significado y verdad. Posteriormente, Hirst ejerció como profesor de matemáticas en varias instituciones educativas y algunos de sus estudiantes se convirtieron en académicos distinguidos. Tal reconocimiento de su excelencia docente fue su llave de entrada en *Department of Educational Studies* de *University of Oxford* en 1955<sup>313</sup>.

Desde los años cincuenta, la revolución analítica de la filosofía se apoderó de *University of Oxford* y, en este contexto, afloró el interés de Hirst en abordar cuestiones educativas influenciadas por la noción de ‘forma de vida’ de Wittgenstein en *Investigaciones filosóficas*<sup>314</sup>. De este modo, las preocupaciones

---

<sup>310</sup> Cf. McLaughlin T. H. (2002). Paul H. Hirst, 1927–. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 193-198). Routledge. (Obra original publicada en 2001).

<sup>311</sup> Cf. Hirst, P. H. (1965). *Morals, Religion and the Maintained School*. *British Journal of Educational Studies*, 14(1), 5-18.

<sup>312</sup> Ayer, A. J. (1984). *Lenguaje, verdad y lógica* (Trad. M. Suárez). Ediciones Orbis. (Obra original publicada en 1936).

<sup>313</sup> Cf. McLaughlin T. H. (2002). Paul H. Hirst, 1927–. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 193-198). Routledge. (Obra original publicada en 2001).

<sup>314</sup> La concepción del autor evoluciona notoriamente entre las ideas del *Tractatus* (inspiradas en el atomismo lógico de Russell) y las de *Investigaciones Filosóficas* (que realizan una crítica radical a las primeras). Su compromiso con el pensar fue probablemente el punto de partida evidenciado en su primera

conceptuales derivadas de los usos del lenguaje empezaron a estar presentes en la mente del autor<sup>315</sup>. No obstante, como en dicha institución no tenía especial recorrido la nueva línea de investigación de Hirst, este aceptó la invitación de Louis Arnaud Reid para una plaza de profesor en filosofía de la educación en *University of London Institute of Education*. El intelectual se incorporó en 1959, pero este y Reid no simpatizaron con las posibilidades del enfoque analítico. Por lo tanto, fue la llegada de Peters a dicha institución en 1962, tras sustituir al propio Arnaud Reid en la cátedra, lo que marcó el florecimiento de esta vertiente de la que Peters y Hirst se terminarían convirtiendo en sus dos representantes principales.

### 2.3.1.B) Peters antes de su caracterización como filósofo educativo

Richard S. Peters (1919-2011) estudió en *Queen's College* de *University of Oxford* y se licenció en artes (*Bachelor of Arts* (BA)). Por lo tanto, su formación fue similar a la que recibió Scheffler, pues se desarrolló con un núcleo de artes liberales. Durante la Segunda Guerra Mundial (1939-1945), el británico se dedicó a labores de ayuda social tras unirse a la Unidad de Ambulancias de la Sociedad de Amigos (Cuáqueros)<sup>316</sup>, aunque más tarde se consideró al margen de esta comunidad religiosa de origen cristiano protestante. No obstante, el autor se unió a ella dada la esfera moral por la que abogaba, lejos de lo dogmático. Su influjo estuvo presente en la posibilidad de llevar una vida racional en comunión con la religión, idea que fue muy similar a la de Scheffler sobre la educación judía<sup>317</sup>.

---

conferencia *¿Qué es filosofía?*; lógica y metafísica en aquel momento. De aquí surge su interés inicial por el «análisis lógico del lenguaje con vistas a la determinación de su claro significado y una concepción del mundo montada sobre él, lógica también» (Wittgenstein, 2009, p. XV). Ahora bien, probablemente, su discusión más señalada gira en torno a la verdad y a su correspondencia con la realidad. De hecho, uno de sus propósitos fue aunar las cuestiones fundamentales de la humanidad con el rigor del método científico. Su señalado «amor intelectual a la verdad y a la claridad» se emprendió desde la premisa de que «lógica y ética, es decir, filosofía y ética, en este sentido, son una y la misma cosa» (*ibid.*, p. XI). Por lo tanto, la vida y la filosofía irían de la mano en la búsqueda del sentido y de la verdad. El cambio de la lógica a la gramática y el tránsito del lenguaje ideal (bajo un criterio descriptivo o referencial) a los usos o juegos del lenguaje (bajo un criterio pragmático de los significados) fueron algunos de los principales puntos de inflexión entre el 'primer' y el 'segundo' Wittgenstein.

<sup>315</sup> Cf. Ozoliņš, J. T. (2021). Paul Heywood Hirst (1927-2020) obituary. *Educational Philosophy and Theory*, 53(9), 858-862; Cf. Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>316</sup> Cf. White J. (2002). R.S. Peters, 1919-. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 118-121). Routledge. (Obra original publicada en 2001).

<sup>317</sup> Cf. McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers; Cf. Peters, R. S. (1972). *Swarthmore Lecture 1972: Reason, Morality and Religion*. Friends Home Service Committee; Cf. Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano).



Posteriormente, Peters estudió filosofía y psicología en *Birkbeck College* de *University of London*, doctorándose en 1949. En esta institución de la capital británica fue profesor de filosofía y, años después, de filosofía y psicología en una combinación que él mismo creó y que equivale a un doble grado en la actualidad (*Joint Honours BA -Bachelor of Arts-*). Precisamente, algunos de los principales exponentes de filosofía de la educación del núcleo británico asistieron a sus clases, como es el caso de John White<sup>318</sup>. Peters se especializó así en filosofía de la mente, ética, historia, filosofía política y filosofía de la psicología<sup>319</sup>.

Antes de que Peters considerase que sus aportaciones circunscribían el campo de la filosofía de la educación, este ejercía como profesor en *Birkbeck College* de *University of London*. Como se detalla en la nota al pie de página<sup>320</sup>, el autor había escrito principalmente sobre Hobbes -uno de los precursores de la filosofía política moderna-, sobre la historia de la psicología y sobre el concepto de ‘motivación’. Además, Peters impartió unas conferencias en *British Broadcasting Corporation* (BBC) y algunas de ellas fueron recogidas en la revista *The Listener* bajo el título *Authority, responsibility and education*<sup>321</sup>. El autor, al igual que Hirst, no tenía en mente dedicar su vida a la universidad y en sus intereses iniciales no había lugar para la filosofía de la educación. Es más, en su caso, esta era considerada desde un punto de vista relativamente peyorativo, pese a que sus trabajos tuviesen un vínculo estrecho con la disciplina. Sin embargo, Scheffler supo

---

*Maj`Shavot / Pensamientos*, 33(1), 43-48; Cf. Scheffler, I. (1995b). *Reflections on Vocational Education*. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 45-58). Peter Lang Publishing.

<sup>318</sup> Cf. White, J. (2011). *Why General Education? Peters, Hirst and History*. En S. E. Cuypers y C. Martin (Eds.), *Reading R. S. Peters Today: Analysis, Ethics, and the Aims of Education* (pp. 119-137). John Wiley & Sons.

<sup>319</sup> Cf. Bowen, J. y Hobson, P. R. (2001). *Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental* (Trad. G. Broussi Finkelberg y M. Arboli Gascón), cap. 8. Limusa. (Obra original publicada en 1974); Cf. White J. (2002). R.S. Peters, 1919-. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 118-121). Routledge. (Obra original publicada en 2001).

<sup>320</sup> Las primeras publicaciones de Richard S. Peters constituyen los antecedentes de su gran legado filosófico-educativo posterior, dada su preocupación por el concepto de educación (la liberal en particular). No obstante, en sus inicios como filósofo y todavía sin ninguna pretensión sobre el campo educativo habría que distinguir cuatro obras principales:

- *Brett's History of Psychology* (Peters, 1953).
- *Hobbes* (Peters, 1956).
- *The Concept of Motivation* (Peters, 1958/2015e).
- *Social Principles and the Democratic State* (Benn y Peters, 1959/2010).

<sup>321</sup> Standish, P. (2020). *Recollecting R. S. Peters: Four Essays and a Supplement*. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 711-716.



apreciar esto con maestría. Precisamente, todo cambió tras el encuentro fortuito de Peters con Scheffler que se detalla a continuación.

### *2.3.1.C) Dos tropiezos inesperados -Scheffler y Peters, Peters y Hirst-; una revolución*

En 1958, Scheffler y Peters se conocieron por vez primera en la reunión *The Aristotelian Society for the Systematic Study of Philosophy*. En el primer encuentro entre ambos, el primero comentó que conocía las conferencias del filósofo británico en la BBC recogidas en la revista *The Listener* -anteriormente señaladas- y que se alegraba de que escribiera como filósofo de la educación. Sin embargo, el título que le había atribuido Scheffler enojó a Peters, quien lo negó pese a la argumentación con la que el norteamericano trató de convencerle sin éxito. A pesar del desencuentro, Peters invitó a Scheffler a presentar una ponencia en la institución de la que era profesor, *Birkbeck College de University of London*. Allí conoció a sus compañeros y se adentró en profundidad en el estilo analítico de Peters y en sus perspectivas para comprender algunos temas que interrelacionaban la filosofía y la educación<sup>322</sup>.

Por otro lado, para continuar esta historia, habría que partir de que Scheffler conservó el contacto con *Rockefeller Foundation*, la entidad que le había subvencionado el puesto de profesor en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) para el que Francis Keppel, su decano, lo seleccionó en base a las políticas del presidente de *Harvard University*, James Bryant Conant. Dicha entidad sostuvo su compromiso inicial de brindar una mejora de la calidad del sistema educativo, considerando la relevancia de la formación en artes liberales. Esto llevó a la fundación a contactar de nuevo con Scheffler para discutir sobre el estado de las humanidades. En esa reunión, el autor sugirió que sería positivo que hubiese una mayor influencia de la filosofía en *School of Education de Harvard*. Dada esta idea, Scheffler mencionó la posible influencia de Peters en el campo educativo y

---

<sup>322</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

propuso la posibilidad de que recibiese una subvención para que viniese de profesor visitante<sup>323</sup>.

En 1961, el año en el que Francis Keppel se retiró de *Harvard University* tras catorce años como decano de *Harvard Graduate School of Education*, Peters viajó de Reino Unido para impartir el curso de Introducción a la Filosofía de la Educación que habitualmente era dirigido por Scheffler. Este último brindó al británico total autonomía en su docencia. Por consiguiente, pese a que el curso estuviese centrado en epistemología y educación, Peters pronto tuvo un gran éxito como profesor enseñando sobre ética y educación<sup>324</sup>. En este contexto, las conferencias de Peters dieron lugar a su obra *Ethics and Education*<sup>325</sup>, la cual es de la misma serie que la que aunó las conferencias de Scheffler, *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*<sup>326</sup>.

Durante el período compartido entre Scheffler y Peters en *Harvard University* -gracias a la estancia del segundo por recomendación del primero a la *Rockefeller Foundation*-, ambos proyectaron su énfasis por el enfoque racional. Es así como las razones en la enseñanza y en las cuestiones filosóficas pasaron a un primer plano en los planes de estudio de los futuros maestros de esta institución. Allí, la implicación de Peters fue objeto de beneplácito y admiración, por lo que Scheffler le recomendó para la vacante de la cátedra del profesor Louis Arnaud Reid -titular de 1947 a 1962- en *University of London Institute of Education*<sup>327</sup>. Es así como Peters obtuvo en 1962 uno de los distintivos más señalados, *Chair of Philosophy of Education* de la *Commonwealth of Nations*, habiendo negado años antes el hecho de ser considerado simplemente como un filósofo de la educación. El compromiso de Peters para mejorar el estatus de la filosofía de la educación y su vigor en la enseñanza marcaron el punto de inflexión necesario para el

---

<sup>323</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659.

<sup>324</sup> Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>325</sup> Peters, R. S. (2015a). *Ethics and Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1966).

<sup>326</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>327</sup> Cf. Bowen, J. y Hobson, P. R. (2001). *Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental* (Trad. G. Broussi Finkelberg y M. Arboli Gascón), cap. 8. Limusa. (Obra original publicada en 1974); Cf. Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

florecimiento de la disciplina, algo en lo que Scheffler también tuvo un inexorable papel.

Ahora bien, conviene recordar que el fundador de la filosofía de la educación británica no fue Peters, sino Hirst. No obstante, no fue hasta que Peters ocupó la citada cátedra cuando los trabajos de Hirst destacaron en mayor medida. A partir de entonces, las colaboraciones entre ambos fueron cada vez más frecuentes dada su coincidencia en *University of London Institute of Education*. En estos momentos es cuando se considera que comenzó la ‘revolución analítica de la filosofía de la educación’, la cual se desarrolló en base a dos tendencias: la de Gran Bretaña con Peters y Hirst y la de Estados Unidos con Scheffler. La escisión entre ambos epicentros separados por el Atlántico fue inminente, así que sus trayectorias también se bifurcaron. A continuación, se pretende profundizar en algunos de los desencuentros y encuentros entre ellos, considerando sus distintos enfoques/métodos analíticos de ‘hacer filosofía de la educación’.

### **2.3.2) Desencuentros y encuentros en la configuración gnoseológica de la educación**

Las diferencias en los intereses y en el estilo entre la tradición norteamericana y la británica pueden explicarse por sus modos distintos de comprender el fin de la educación, dada su supuesta teleología gnoseológica. Se trata de un asunto que comprende el cuestionamiento de ‘la importancia de la importancia’ -algo que resultó recurrente en el filósofo del lenguaje John L. Austin-. Por su parte, Scheffler esclareció la supuesta paradoja al preguntarse por lo siguiente: «¿relevante para qué, cómo y por qué?; esa es la cuestión»<sup>328(CVII)</sup>. De ella deriva la justificación de ‘la importancia de la relevancia’ educativa desde una interpretación de lo que ve el ojo del intelecto y de lo que, en ocasiones, no aprecia a simple vista. Se trata de un tema que fue central en la articulación de la filosofía analítica de la educación, desde los primeros encuentros e intercambios entre Scheffler y Peters y todo lo que tuvo que ver Hirst en ese proceso.

---

<sup>328</sup> Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 764. [\*Ver Bibliografía anotada].

El caso es que tan solo hubo una reducida correspondencia entre los autores que se encontraban a uno y otro lado del océano. Las tímidas alusiones entre ellos se dieron en forma de compilaciones de textos y de réplicas: lo primero fue recurrente en las obras de Peters y Hirst, las cuales solían recoger algún texto de Scheffler; lo segundo se dio por parte de Scheffler con respecto al argumentario de Peters -aunque, indirectamente, también con el de Hirst-. Si bien, lo anterior podría desembocar en una lectura demasiado superflua de lo que, en verdad, constituyeron las dos tendencias fundamentales de la filosofía analítica de la educación. De aquí surge la necesidad de articular las influencias explícitas e implícitas entre las bases del pensamiento de estos tres autores y, consecuentemente, entre el núcleo estadounidense y el británico de filosofía analítica de la educación.

En primera instancia, sería necesario aclarar que Scheffler no concibió los planteamientos de Hirst, aunque sí que fue influenciado por su concepción filosófica y teórico-educativa. Lo anterior se distingue especialmente en que Scheffler recogiese como editor de la obra *Philosophy and Education: Modern Readings*<sup>329</sup> una de las aportaciones de Hirst más enraizadas al campo educativo<sup>330</sup>. Así mismo, esporádicamente, también hubo alguna alusión al británico en las fuentes schefflerianas, como la relativa a la sugerencia que este le proporcionó de sustituir el término de ‘teoría científica’ por ‘teoría práctica’<sup>331</sup> para referirse al «conjunto de creencias que guían las prácticas de cualquier profesión»<sup>332(CVIII)</sup>. De hecho, dicha concepción sobre el concepto de ‘teoría’, cuyo potencial se encuentra en la práctica, proporcionó parte del marco de desarrollo del proyecto en el que Scheffler participó: *Harvard Project on Human Potential*<sup>333</sup>. Antes de ello, este

<sup>329</sup> Scheffler, I. (Ed). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings* (2.<sup>a</sup> ed.). Allyn and Bacon. (Obra original publicada en 1958).

<sup>330</sup> Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>331</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).

<sup>332</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 118 [cap. 11]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>333</sup> Cf. Scheffler, I. (2010b). Human nature and potential. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 147-156). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

autor ya había profundizado en la orientación del campo educativo -y de otras artes prácticas- desde la articulación de esta noción fundamental por influencia de Hirst.

Por lo tanto, se podría señalar que, específicamente, Scheffler tan solo ofreció una respuesta sobre el concepto de ‘persona educada’ según Peters. Si bien, dicha afirmación derivaría, en realidad, en una visión demasiado reduccionista de los puentes que se tendieron entre el núcleo estadounidense y el británico de filosofía analítica de la educación. De hecho, los valores inherentes a la educación moral que conformaron el epicentro del pensamiento petersiano fueron desarrollados paralelamente por Scheffler -quien bosquejó su propia concepción<sup>334</sup> con tímidas referencias a ellos<sup>335</sup>-. En su lugar, lo que hizo Scheffler fue consolidar aquellos principios rectores de la educación, dada la noción de ‘racionalidad’ -y de su vínculo con el pensamiento crítico-<sup>336</sup>. De igual manera, los postulados británicos de Peters y Hirst parecieron desprender su epicentro de ‘lo racional’, aunque cada vez más se focalizaron en ‘lo moral’ como sello de una educación liberal. Quizá fueron tales diferencias las que distanciaron las doctrinas de los referentes mencionados de una forma definitiva.

A pesar de la brecha entre los núcleos, en cierto modo, algunas de las nociones de Peters y Hirst podrían ser consideradas como antecedentes del pensamiento educativo ‘más puro’ de Scheffler, pero el autor no las reconoció propiamente como influencias en ningún caso. Si estas salen a la luz es mediante réplicas que el intelectual aportó y que, *a posteriori*, proyectaron algunas de sus nuevas líneas de investigación. Por ejemplo, este es el caso expuesto sobre el emergente interés de Scheffler hacia la ‘persona educada’, así como hacia la distinción entre otros conceptos educativos vinculados al anterior. No fue hasta que Scheffler examinó los planteamientos de Peters en “The Concept of the

---

<sup>334</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>335</sup> Cf. Scheffler, I. (1965b). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35(2), 131. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966); Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>336</sup> Cf. Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler’s “Moral Education and the Democratic Ideal”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25-26.

Educated Person”<sup>337</sup> cuando el autor proyectó nuevas contribuciones al respecto, tales como las siguientes: “Concepts of education: Reflections on the current scene”<sup>338</sup> y “The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education”<sup>339</sup>. Si bien, también podría decirse que no hay tanto de novedoso en ellas pues, en cierto modo, estas simplemente perfilaron aspectos centrales de su concepción filosófico-educativa que ya emprendió su icónica obra *El lenguaje de la educación*<sup>340</sup>.

Llegado a este punto, con esta breve introducción, se ha tratado de realzar las dos ideas que se articularán a continuación: 1) que ‘educar’ y ‘enseñar’ son nociones que, por su contingencia y magnitud, desembocaron en dilemas centrales de la filosofía analítica de la educación -tanto en lo gnoseológico como en lo moral- y que resultaron de los encuentros y desencuentros entre Scheffler, Peters y Hirst; 2) que en la justificación de tales dilemas hay desacuerdos que, bien desembocaron en las críticas que Scheffler articuló sobre los planteamientos de Peters y Hirst, bien emergieron de ellas -aunque sea de forma implícita-.

### 2.3.1.A) Algunos dilemas filosófico-educativos sobre la contingencia de ‘educar’ y ‘enseñar’ conforme al ‘método analítico’ de Scheffler, Peters y Hirst

¿La teoría del conocimiento puede revelar qué es ser educado y qué conforma un proceso educativo?<sup>341</sup>. El asentimiento o la negativa al interrogante previo dependería de las condiciones que lo envuelven. La ‘educación’ es un término normativo, es decir, no designa un proceso o actividad, sino unos

<sup>337</sup> Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>338</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 5. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>339</sup> Scheffler, I. (2003). The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler. En S. Fox, I. Scheffler y D. Marom (Eds.), *Visions of Jewish Education* (pp. 219-252). Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>340</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>341</sup> Cf. Langford, G. (1972). Reviewed Work: The Logic of Education by P. H. Hirst and R. S. Peters. *Philosophy*, 47(182), 371-374.

requisitos<sup>342</sup>. No obstante, el hecho de establecer unos supone no abogar por otros, lo que resulta algo especialmente complejo dada la contingencia de ‘educar’ y de ‘enseñar’. Lo que está claro es que, ineludiblemente, sean cuales sean los requerimientos, estos tendrían algún tipo de vínculo con una teleología gnoseológica. Por lo tanto, no habría una única forma de proceder en la justificación de los mismos, aunque sí que tendría que haber algún modo pertinente de plantearlos. Es aquí donde habría que distinguir los posibles puntos de encuentro y de desencuentro entre Scheffler, Peters y Hirst.

*\*Bases del pensamiento de Peters y Hirst*

Uno de los elementos generales y centrales de la filosofía analítica de la educación queda recogido bajo el siguiente interrogante de Peters: «¿de qué manera el interés por la verdad es pertinente en el intento de justificar el conocimiento y la comprensión? Sin duda, porque la actividad de la justificación, en sí misma, sería inteligible sin ella»<sup>343</sup>. De este modo, para el autor, el compromiso y la justificación de la educación se encontrarían estrechamente vinculados con los interrogantes gnoseológicos. Al fin y al cabo, sin una unión entre el conocedor, lo conocido y lo que está en proceso de llegar alcanzar tal reconocimiento no habría esencias ideales a considerar y, en efecto, tampoco sería posible distinguir ningún logro de aprendizaje. Consecuentemente, el planteamiento previo petersiano constituye el punto de partida para emprender un compromiso con la garantía del conocimiento, con el carácter del pensamiento y con algunas de las condiciones valiosas que se requieren para la resolución de los problemas de la sociedad<sup>344</sup>.

En lo que se refiere a la pertinencia de la educación, además del plano gnoseológico, también habría que triangular otros dos más conforme a Peters: el psicológico y el moral. Ahora bien, dicha distinción tripartita no debería ser

---

<sup>342</sup> Cf. Acedo Moreno, L. I. (2008). Caracterización conceptual de la educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R. S. Peters. *Tópicos: Revista de Filosofía*, (35), 113-137; Cf. Acedo Moreno, L. I. (2010). La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (16), 13-37.

<sup>343</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 449. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>344</sup> Cf. Scheffler, I. (1965b). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35(2), 131-143. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 764-773. [\*Ver Bibliografía anotada].



concebida de forma aislada. En verdad, las tres vertientes confluyen desde varias perspectivas en el mismo punto: el de la significación del conocimiento. Luego entonces, ¿ese sería el fin hacia el que la educación habría de dirigirse? Está claro que hemos de apuntar hacia algo pues, si no, en términos de Robert M. Hutchins, «¿cómo podemos hablar de preparar hombres para la vida si no nos preguntamos cuál debería ser este fin?»<sup>345</sup>. Sin embargo, como señala el propio Peters, puede que sea más acertado distinguir entre un conjunto de propósitos en lugar de uno solo<sup>346</sup>. En definitiva, pese a haber un fin que pudiera amparar a todos los demás, serían innumerables las formas que habría de llegar a él. Por consiguiente, lo que está claro es que cada docente tendría que justificar sus objetivos particulares mediante un trabajo analítico muy detallado. Y aquí la gnoseología juega un papel clave.

La mayoría de los interrogantes gnoseológicos en el ámbito de la educación subyacen en torno a las siguientes dos condicionales: 1) si, efectivamente, el maestro está enseñando algo o nada en absoluto; 2) si la enseñanza de ese algo podría incluirse bajo la categoría de ‘educación’ o no. Algunas cuestiones que evidencian lo anterior serían las siguientes de Hirst y Peters: «¿qué es enseñar?; ¿cómo distinguimos ‘enseñar’ de otras actividades?»<sup>347(CIX)</sup>; «¿qué les estamos haciendo a estos niños?; ¿para qué se les prepara?»<sup>348(CX)</sup>; «¿cómo se puede ser crítico sin haber sido educado en algo que criticar?; ¿cómo puede uno reflexionar por sí mismo si no se rompen sus rutinas o si sus roles no entran en conflicto?»<sup>349(CXI)</sup>.

En consideración con las preguntas anteriormente planteadas, los argumentos educativos fundamentales de la filosofía educativa petersiana trataron

<sup>345</sup> Hutchins, R. M. (2018). Los fines de la educación (Trad. J. Aranguren). *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, (166), 170.

<sup>346</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver *Bibliografía anotada*]; Peters, R. S. (2010c). Education as initiation. En R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (Vol. 1, pp. 59-75). Routledge. (Obra original publicada en 1965). [\*Ver *Bibliografía anotada*]; Peters, R. S. (Ed.). (2010f). *The Concept of Education* (Vol. 17). Routledge. (Obra original publicada en 1967). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>347</sup> Hirst, P. H. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 5. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>348</sup> Peters, R. S. (2010e). Subjectivity and standards in the humanities, p. 67. En D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (Vol. 15, pp. 67-80). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1975). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>349</sup> Peters, R. S. (2015c). *Moral Development and Moral Education*, p. 68. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1981). [\*Ver *Bibliografía anotada*].



de sentar las bases de «qué entendemos realmente por educación»<sup>350(CXII)</sup>. Peters fue desarrollando y reconfigurando su concepción al respecto a lo largo del tiempo. Para ello, este se centró en la aplicación de la ética, la sociología y las ciencias de la psicología a la teoría educativa<sup>351</sup>. De este modo, para el autor la filosofía de la educación trascendería como una rama filosófica específica, aunque no independiente -como señaló Peters en la presentación de la obra de Dearden *et al.*-: «sería más apropiado concebirla como una rama que se nutre de las ramas establecidas de la filosofía y las reúne de manera que sean relevantes para las cuestiones educativas»<sup>352(CXIII)</sup>. Aunque se puede leer una breve referencia de las contribuciones más fundamentales del autor en nota al pie<sup>353(CXIV; CXV)</sup>, el elemento

---

<sup>350</sup> Peters, R. S. (2015a). *Ethics and Education*, párr. 1. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1966).

<sup>351</sup> Según Peters, los filósofos de la educación necesitan adentrarse en las siguientes ramas filosóficas: la ética para la valoración; la epistemología (teoría del conocimiento) para la distinción entre conceptos como conocimiento, creencia o comprensión; la filosofía psicológica para la comprensión de la naturaleza del desarrollo (Hirst y Peters, 1970/2012); la filosofía social para la determinación del «grado de libertad que se debe permitir a los niños, [...] si se les debe castigar o no, la autoridad del profesor y los derechos de los alumnos» (Hirst y Peters, 1998/2001, p. 38).

<sup>352</sup> Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (Eds.). (2010). *Education and the Development of Reason* (Vol. 8, 1.ª ed.), párr. 2. Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver Bibliografía anotada].

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (p. 13)].

<sup>353</sup> La discusión sobre lo que entendemos por ‘educación’ fue el propósito de la destacada antología de Peters *Ethics and Education*, «una de las más significativas [...] de la filosofía de la educación del siglo XX. Sin embargo, al menos, en Estados Unidos rara vez se lee o se discute» (Warnick, 2007, p. 53). La obra anteriormente mencionada es un texto canónico que recogió las conferencias de Peters en *Harvard University*, durante su estancia junto a Scheffler -el pensador que prendió su interés hacia la filosofía de la educación (Scheffler, 2004a)-. En ella, el autor profundizó en las principales tesis de la conferencia “Education as Initiation” (Peters, 1965/2010c), la cual impartió en 1962 al sustituir en la *Chair of Philosophy of Education* de la *Commonwealth of Nations* a Louis Arnaud Reid -quien fue titular de 1947 a 1962- (Reid, 1965; Soltis, 1967). Las páginas de la icónica obra de Peters conjugaron la tradición analítica de filósofos como Richard Mervyn Hare, Gilbert Ryle o el propio Israel Scheffler junto a avances psicológicos relevantes vinculados con la naturaleza del desarrollo humano. Esta se enfocó hacia la reflexión sobre los medios y los fines de la práctica educativa (Warnick, 2007). Y su repercusión fue tal que logró consolidar una comunidad intelectual sólida ‘sobre’ y ‘hacia’ el estilo analítico de la filosofía de la educación. A partir de estas bases, Peters replanteó el carácter de los contenidos para la recién estrenada profesión docente dentro de las universidades, un acontecimiento que fue respaldado por el conocido como *The Robbins Report (Committee On Higher Education, 1963)*. El nuevo modelo de educación superior que instauró este informe en Gran Bretaña requería de un cambio de rumbo. Peters acaudilló esta ‘vuelta de tuerca’ indispensable para los estudios educativos mediante el examen de la ‘papilla indiferenciada’ que estos conformaban hasta el momento (Dearden, 1986/2010). Así se inició una revolución que no había hecho nada más que empezar. La conferencia inaugural de Peters para la cátedra fue la promotora del creciente foco de interés sobre el análisis conceptual de la educación que se convirtió en la esencia del núcleo británico de filosofía de la educación.

Además, Peters prosiguió profundizando en este tema en la obra *The Concept of Education* (Peters, 1967/2010f), la cual recogió las conferencias impartidas a partir de 1965 en *University of London Institute of Education* y, en efecto, las discusiones presentes en el núcleo filosófico-educativo británico (a excepción de la aportación de Scheffler). Un gran número de pensadores se unieron al interés de Peters cuando este les proporcionó el primer ensayo de la obra para que implementasen sus aportaciones sobre el concepto de ‘educación’: David W. Hamlyn, Godfrey Vesey, Robert Dearden, Max Black, Gilbert Ryle, Michael Oakeshott, John Peter White y John Passmore. Además, Israel Scheffler también formó parte de este listado preliminar aunque, en su caso, como líder del núcleo filosófico estadounidense ubicado en *Harvard University* y, por así decirlo, como referente más que discípulo o seguidor de Peters. A los nombres mencionados previamente habría que añadir otros más que se fueron uniendo a la investigación filosófica

central a señalar aquí es la siguiente idea: la ‘educación’ es «una actividad muy difusa y ardua, a la que muchas personas sinceras se consagran seriamente, pero sin tener una idea muy clara de lo que tratan de hacer»<sup>354</sup>. Básicamente, lo que planteó dicho intelectual fue:

- (i) Su materia,  
«Que la ‘educación’ implica la transmisión de lo que vale la pena a quienes se comprometen con ella».
- (ii) Su modo,  
«Que la ‘educación’ debe implicar conocimiento y comprensión y algún tipo de perspectiva cognitiva que no es inerte».  
[Con lo cual, conforme a Peters, esta no puede suponer el mero dominio de habilidades o el hecho de estar bien informado, sino que requiere de una comprensión profunda de los principios de organización y conexión de los hechos. Los estudiantes necesitan la capacidad de separar lo correcto y lo incorrecto, la verdad y la falsedad].
- (iii) Su perspectiva cognitiva,  
«Que la ‘educación’ descarta al menos algunos procedimientos de transmisión por carecer de ingenio y voluntariedad por parte del alumno»<sup>355(CXVI)</sup>.

A partir del concepto de ‘educación’, conforme a Peters, la ‘persona educada’ sería aquella que cumple unas determinadas condiciones, las cuales

---

de conceptos tales como ‘educación’, ‘aprendizaje’, ‘enseñanza’, ‘adoctrinamiento’... (Dearden *et al.*, 1972/2010). Con el transcurso del tiempo, Peters fue reconfigurando los propios conceptos que había definido previamente, incluido el de ‘educación’. Sus preocupaciones y propósitos iniciales al respecto siempre estuvieron presentes. En 1970, el autor admitió por vez primera la coexistencia de dos acepciones diferentes sobre la ‘educación’, las cuales formaron parte del ensayo “Education and the educated man” (Peters, 1972/2010a): la que se refiere de forma general a la enseñanza en sí o a la crianza de los niños y la más novedosa, la que sigue los tres criterios normativos, cognitivos y procedimentales para el desarrollo integral de la persona educada -considerando la capacitación y la sensibilidad- (Thiessen, 1989). De aquí estriba la idea de que «hablar de un proceso ‘educacional’ sugiere mucho menos que hablar un de proceso educativo» (Peters, 1972/2010a, p. 11). Precisamente, Peters también escribió mucho sobre la educación moral y proporcionó un enfoque distintivo a partir del análisis de los principios coherentes y definidos sobre el desarrollo y el aprendizaje moral (Peters, 1974/2015d, 1981/2015c). Esta última faceta es, quizá, la menos conocida del autor, aunque surgió a la luz de las bases de su pensamiento filosófico-educativo de su icónica obra *Ethics and Education* (Peters, 1966/2015a).

<sup>354</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), pp. 31-32. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>355</sup> Peters, R. S. (2015a). *Ethics and Education*, pp. 45-46. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1966).

descartan la posibilidad de estar meramente entrenado, adiestrado o informado ‘en’ o ‘para’ algo:

- (i) «Se complace en hacer lo que está haciendo por amor a ello mismo».
- (ii) «Entiende los principios en que se sustentan tales actividades valiosas».
- (iii) «Se ha consagrado a muchas actividades de estas».
- (iv) «Lo que conoce influye en la manera de ver la vida y hace más profunda su sensibilidad»<sup>356</sup>.

En su conjunto, todo lo anterior consolidó los tres modos distintos de incorporar el conocimiento en la persona educada, según Peters: «como ‘profundidad o comprensión teórica’, como amplitud del conocimiento implicado en el desarrollo integral y en ‘perspectiva cognoscitiva’ y como ‘conocimiento del bien’»<sup>357(CXVII)</sup>. Este argumentario es el que, probablemente, resalte en mayor medida la concepción filosófico-educativa de Peters, la cual apuntó a lo siguiente: aunque el análisis conceptual clarifique pocos argumentos sobre los procesos educativos en sí, este posibilita formular con precisión y de una forma concreta los interrogantes que surgen directamente en el corazón de la teoría ética sobre lo que es valioso. Consecuentemente, a la luz de lo expuesto, Peters centró su interés en la verdad, en una actitud valiosa hacia la misma, más que en su búsqueda<sup>358</sup>.

Por su parte, Hirst coincidió con Peters en su preocupación por la actitud hacia la verdad. Esto queda reflejado en su énfasis por el valor de la comprensión, más que en el conocimiento, lo cual se puso de manifiesto en la consideración moral de las diferentes formas de conocer. En base a este punto, el autor se marcó el propósito de «‘modernizar’ la justificación clásica de la educación liberal, despojándola de los fundamentos metafísicos y epistemológicos más tradicionales y menos convincentes de la búsqueda de la verdad y de la comprensión de la

---

<sup>356</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 65. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>357</sup> Peters, R. S. (2010a). Education and the educated man, p. 9. En R. F. Dearden, P. H. Hirst, y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.ª ed., Vol. 8, pp. 2-13). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver Bibliografía anotada].

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (p. 30)].

<sup>358</sup> Cf. Elliott, R. K. (2001). Richard Peters: a philosopher in the older style. En P. Hirst, y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1, pp. 79-102). Routledge. (Obra original publicada en 1998). [\*Ver Bibliografía anotada].

realidad última por medio de la educación»<sup>359(CXVIII)</sup>. Para Hirst, la educación liberal era aquella que quedaba definida en función de las formas de conocimiento para el desarrollo del espíritu. Y las expresiones de estas ‘formas’ «constituyen una red de posibles relaciones con las que puede entenderse la experiencia»<sup>360(CXIX)</sup>. Esto se podría sintetizar en los siguientes planteamientos:

A) Sobre las tres vertientes de la educación liberal, considerando los dilemas y ambigüedades en los que se centró Hirst:

En primer lugar, tal educación se halla basada en lo que es cierto y no en opiniones y creencias inciertas o en valores temporales, por eso tiene una finalidad que ninguna otra forma de educación posee. En segundo lugar, siendo en sí mismo el conocimiento una virtud humana distintiva, la educación posee para la persona un valor como realización del espíritu, un valor que nada tiene que ver con consideraciones utilitarias o vocacionales. En tercer lugar y debido a la importancia del conocimiento en el logro de una vida perfecta en su conjunto, la educación liberal resulta esencial para que el hombre comprenda cómo debe vivir, tanto individual como socialmente<sup>361(CXX)</sup>.

B) Sobre la taxonomía de las formas de conocimiento -una tesis en la que se puede profundizar en nota al pie<sup>362(CXXI)</sup>- y cuyos principios gnoseológicos fundamentales fueron situados por Peters y Hirst en la tradición y en lo

---

<sup>359</sup> Soltis, J. F. (1979). A Review of *Knowledge and the Curriculum*. *Teachers College Record*, 80(4), 1.

<sup>360</sup> Hirst, P. H. (2010b). Liberal education and the nature of knowledge, p. 301. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 291-308). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (p. 376)].

<sup>361</sup> *Op. cit.*, p. 292.

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (p. 364)].

<sup>362</sup> La lectura superficial de Hirst parece desprender la idea de que este autor fuese un defensor de las artes y las ciencias liberales y de que cada una de las disciplinas que distinguió fuesen formas únicas de comprender el conocimiento. Sin embargo, a la luz de lo estudiado, sus planteamientos son mucho más profundos. El lenguaje y el pensamiento no están separados, sino que conectan lo público con lo privado -de igual modo que la forma es inherente al objeto-. En línea con Wittgenstein en IF (Wittgenstein, 1953/2009), para Hirst, las formas de conocimiento serían diferentes lenguajes con reglas distintas para los diversos modos de comprensión. La tesis de los juegos del lenguaje se pone así en relieve frente a la idea de que los significados de los términos surgen en referencia de los objetos nombrados. Este argumento deriva en la necesaria adquisición por parte de los estudiantes de las reglas y las normas de juicio apropiadas para cada uno de los sistemas de símbolos de las diferentes formas de conocimiento (*ibid.*). Lo que ocurre es que, ineludiblemente, también era necesario formular las relaciones entre aquellos conceptos únicos e irreducibles, es decir, brindar un criterio de verdad. Y la afirmación de verdad requería de «alguna base única para reclamar una forma objetiva de juicio dentro de una forma particular de conocimiento» (Soltis, 1979, p. 2)

compartido -después, ambos fueron reconfigurando esto en respectivas contribuciones<sup>363(CXXII)</sup>-:

B.1 Disciplinas diversas o formas de conocimiento (subdivisibles): matemáticas, ciencias físicas, ciencias humanas, historia, religión, literatura y bellas artes, filosofía, moral. [...] Distintas disciplinas son las que constituyen básicamente la gama de maneras singulares que poseemos para entender la experiencia si a ellas se añade la categoría del conocimiento moral.

B.2 Campos de conocimiento: teórico, práctico (estos pueden incluir o no elementos de conocimiento moral)<sup>364(CXXIII)</sup>.

A partir de las bases expuestas, Peters y Hirst traspasaron la valla filosófica al contribuir eficazmente con respuestas a los controvertidos interrogantes gnoseológicos en el ámbito de la educación<sup>365</sup>. Conjuntamente, ambos acaudillaron el núcleo británico de filosofía analítica de la educación. Y el hecho de hablar de un núcleo supone, en efecto, concebir algún enfoque común, el cual centró «la atención en ciertos procedimientos educativos, en vez de prescribir alguna dirección específica o determinado contenido pedagógico»<sup>366</sup>:

Lo que se pide es, a la vez, que se ‘corte’ el traje de lo deseable según la ‘tela’ de la aptitud individual y que se adopte el procedimiento normativo que permita a los individuos alguna participación en la toma de decisiones<sup>367</sup>.

---

<sup>363</sup> En *The Logic of Education* Hirst y Peters (1970/2012, pp. 63-64) «distinguieron siete áreas, cada una de las cuales implica necesariamente el uso de conceptos de un tipo particular y un tipo distintivo de prueba para sus afirmaciones objetivas»: [...] «las ciencias físicas», [...] «la lógica formal y las matemáticas», [...] «los juicios morales», [...] «nuestra conciencia y comprensión de nuestra propia mente y la de los demás», [...] «la experiencia estética», [...] «las afirmaciones religiosas» y [...] «la filosofía».

<sup>364</sup> Hirst, P. H. (2010b). Liberal education and the nature of knowledge, p. 303. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 291-308). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver Bibliografía anotada].

\*[Traducción realizada a partir de la obra publicada en español en 1982 por la editorial Narcea (pp. 378-379)].

<sup>365</sup> Cf. Hirst, P. H. (2010c). Richard Peters's contribution to the philosophy of education. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 6-29). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986).

<sup>366</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 46. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>367</sup> *Op. cit.*, p. 48.

El presente análisis no se puede detener en la multitud de planteamientos que desarrollaron Peters y Hirst, así como en las críticas que recibieron - especialmente el primero, algunas de las cuales se han recogido en nota al pie<sup>368</sup>-. Si bien, aquí se han expuesto aquellos aspectos más fundamentales de su pensamiento, de cara a esclarecer algunos de los dilemas sobre la contingencia de ‘educar’ y ‘enseñar’ que también trató Scheffler. Sin embargo, el enfoque que proyectó este último sobre tales conceptos se dirigió hacia el ideal educativo de la racionalidad y sus dimensiones morales, mientras que los planteamientos de Peters y Hirst tomaron un rumbo diferente apuntando hacia una vida moral-racional. En tales diferencias se profundizará a continuación.

*\*Algunos dilemas filosófico-educativos del ‘método analítico’ de Peters y Hirst en relación con el de Scheffler*

### Desencuentros

En primera instancia, se podría cuestionar si Peters es un «perfecto contraejemplo para los críticos del enfoque analítico de la filosofía de la educación que afirman que el análisis, por su propia naturaleza, es técnicamente estrecho [...] y despreocupado de la [...] tradición sobre la que descansa la educación»<sup>369(CXXIV)</sup>. A fin de cuentas, el énfasis del ‘método analítico’ de Peters por la preocupación por la verdad y por la «creciente insatisfacción con la teoría trascendental de la justificación de las actividades del currículo»<sup>370(CXXV)</sup> derivó en numerosas réplicas. Además, la justificación que ofreció Hirst sobre la educación liberal y las formas de conocimiento resultó también ‘autojustificativa’, en el sentido de que ciertamente obturó el propio método analítico de la filosofía de la educación -pues él no sugirió

---

<sup>368</sup> Algunas de las réplicas más destacadas hacia los planteamientos de Peters fueron protagonizadas por dos filósofos canadienses, William Herbert Dray y John Hayden Woods, las cuales quedaron escritas en nota al pie de su ensayo “Philosophy and Education” -también se recogieron en *Proceedings of the International Seminar del Ontario Institute for Studies in Education*- y Peters (1973/1977) les dio respuesta *a posteriori*. Además, habría que señalar otras objeciones relevantes, principalmente la de Soltis (1967), Edel (1968), Langford (1972), Cooper (1973), Thiessen (1989) y los análisis críticos de Cooper (1986/2010), Tobin, (1989), Elliott (2001), Warnick (2007), Cuypers y Martin (2011), Acedo Moreno (2007), Cotter (2013) junto a la relectura que ofreció Hirst (2010c) del propio Peters.

Con respecto a Hirst, destacó la crítica de Langford (1972), Soltis (1979) y White (1984), entre otras.

<sup>369</sup> Soltis, J. F. (1967). Education as initiation. *Studies in Philosophy and Education*, 5(1), 188.

<sup>370</sup> Beck, A. W. (1971). Does “Ethics and Education” rest on a mistake? *Educational Philosophy and Theory*, 3(2), 1.



ni los criterios gnoseológicos de dichas formas, ni que los docentes enseñasen disciplinas como tales o los contenidos fundamentales de las mismas, entre otros asuntos-.

Salvaguardando las posibles inconsistencias con respecto al método analítico de Peters y de Hirst, en verdad, Scheffler también se centró en el mismo foco, aunque no de la misma manera. Brevemente, la clave de la filosofía de la educación para este último fue establecer la conexión de la educación con la filosofía en general y con el análisis lógico de aquellos conceptos esenciales en la práctica educativa. Por ende, Scheffler trató de otorgar un «sentido de comunidad de investigación, unificada por el método más que por la doctrina y una búsqueda común de la claridad en las cuestiones fundamentales»<sup>371(CXXVI)</sup>. Consecuentemente, según este autor, el cuestionamiento no podría ser restringido a un método en particular, como tampoco podría excluir aquellas consideraciones de valor fruto del pensamiento filosófico. De este modo, el precursor de la filosofía analítica de la educación también desechó «una filosofía de la educación como un conjunto de escuelas rivales empaquetadas de forma estereotipada para que los estudiantes elijan sus favoritas, mientras no se les ofrece ninguna base para sus elecciones»<sup>372(CXXVII)</sup>. A fin de cuentas, uno de los problemas del campo educativo - que ya se ha señalado con Peters- es su amplitud y diversidad, lo que deriva en que los filósofos de la educación requieran de una gran multitud de direcciones diferentes en sus planteamientos. Así, Scheffler también se centró en justificar la siguiente idea fundamental: que no era posible deshacerse del análisis y, todavía menos, en la educación. Entonces, ¿cuáles son los desencuentros entre ellos?

Scheffler, Peters y Hirst se caracterizaron por deliberar sobre las distinciones entre los conceptos -considerando diversos criterios de significado- que realizaban los filósofos analíticos-. La diferencia en su enfoque estriba en que, en contraposición a los británicos, Scheffler trató de proyectar el espíritu empírico, el rigor argumentativo, la objetividad por el método y el respeto a las alternativas<sup>373</sup>. Probablemente, uno de sus principales propósitos fue el de

---

<sup>371</sup> Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, p. 1. Kluwer Academic Publishers). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>372</sup> Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 648.

<sup>373</sup> Cf. Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, Editor's Introduction. Kluwer Academic Publishers). [\*Ver Bibliografía anotada].

«esclarecer ciertos aspectos y problemas que aparecen con frecuencia en el pensamiento y en los debates educativos, mediante la aplicación de métodos filosóficos»<sup>374</sup>. Scheffler reafirmó así la importancia del análisis y de su vehículo, el lenguaje, con el propósito de «mirar a través del lenguaje toda la gama de cuestiones tradicionales, cuestiones relativas a nociones fundamentales como la verdad, la creencia y el juicio, el valor y la obligación, la intuición y la verificación»<sup>375(CXXVIII)</sup>. Por lo tanto, en el pensamiento scheffleriano, la filosofía de la educación tendría que estar en contacto íntimo con la filosofía general para poder aplicar los resultados del análisis a las prácticas y a los conceptos del campo educativo<sup>376</sup>.

Del ‘ método analítico’ de Scheffler surgirían preocupaciones en torno a la claridad y a la validez del lenguaje como vehículo de la filosofía de la educación<sup>377</sup>, considerando cuestiones como las siguientes: «¿qué sentido tienen estos análisis?»; [...] ¿estos no deberían partir del punto en el que la falta de claridad [...] ha provocado grandes dificultades en la práctica educativa?»<sup>378(CXXIX)</sup>. Este punto de vista constituye una de las diferencias más notables entre Scheffler y Peters, la cual llevó al segundo a cuestionar el enfoque analítico del primero. En este sentido, cabe recordar que Peters se ocupó especialmente de la importancia de la filosofía para iluminar los problemas prácticos. Con lo cual, el filósofo del núcleo británico manifestó que los planteamientos de Scheffler -en concreto, los de su obra *El lenguaje de la educación*<sup>379</sup>- podrían recibir «la crítica del filósofo de que la filosofía es demasiado simplificada y la queja del educador de que es demasiado abstracta»<sup>380(CXXX)</sup>. Sin embargo, para Scheffler, el análisis filosófico-lingüístico de los discursos educativos no se reducía solo a los criterios lógicos relevantes; más

<sup>374</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. XVII (Prefacio). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>375</sup> Scheffler, I. (Ed). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings* (2.ª ed.), p. 7. Allyn and Bacon. (Obra original publicada en 1958).

<sup>376</sup> Cf. Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, Editor's Introduction. Kluwer Academic Publishers). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>377</sup> Cf. Newsome, G. L. (1961). Essay Review: Language, Teaching, and Philosophy. *The School Review*, 69(3), 354-365.

<sup>378</sup> Arnstine, D. y Arnstine, B. (1993). Rationality and Democracy: A Critical Appreciation of Israel Scheffler's Philosophy of Education. *Synthese*, 94(1), 27.

<sup>379</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. XVII (Prefacio). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>380</sup> Peters, R. (1963). The Language of Education. By Israel Scheffler. *Philosophy*, 38(144), 190.



bien, constituía una herramienta vital para lograr la comprensión profunda de la educación, tanto del pensamiento sobre la misma como de sus prácticas<sup>381</sup>. Es más, la intención de Peters de que la agudeza analítica partiese de los problemas prácticos para aclararlos -mediante una razón práctica en el sentido estricto, desde la praxis aristotélica- ha sido ampliamente discutida.

Por su parte, el ‘método analítico’ de Peters se centró en analizar la contingencia del concepto de ‘educación’, teniendo en cuenta que ni las cuestiones de valor son únicas ni que, tampoco, hay unas condiciones lógicas y de conocimiento en un sentido propio. En su lugar, para el británico juzgamos aquello que es deseable, entre lo que se encuentran las diferentes formas de perseguir la verdad. Pero lo deseable no significa lo bueno; de hecho, hay cosas buenas que las personas no quieren. Consecuentemente, esta no puede ser una relación puramente *de facto*. En consonancia con Peters, lo anterior justifica también que resulte realmente difícil establecer las conexiones vinculadas con el significado de conceptos que van más allá de lo puramente denotativo, como es el caso del de ‘educación’. Todo ello manifiesta una de las ideas centrales del presente epígrafe: que no podría tener cabida el hecho de concebir un fin último como resultado de una actividad educativa de tipo instrumental. Esto es debido a que, en palabras de Peters, «los seres humanos no son como las flores, que tienen un fin predeterminado que sirve de causa final de su desarrollo»<sup>382(CXXXI)</sup>. Entonces, dado el desacuerdo relacionado con los verbos de ‘crecer’ y ‘realizarse’, ¿cómo presuponer normas de valor que determinen el tipo de yo y la dirección del crecimiento? Pues de ninguna manera como una tautología. A pesar de ello, al menos habría que justificar algún estado intelectual deseable, a sabiendas de que no pueda abarcar todo lo deseable. La importancia de dicha justificación queda reflejada en el siguiente planteamiento petersiano: «las personas sin educación pueden ser compasivas y valerosas, y sin duda hay algún valor en tales disposiciones mentales; por otra parte, las personas educadas carecen a menudo

---

<sup>381</sup> Holma, K. (2018). Scheffler. En P. Smeyers, (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (Vol. 1, pp. 407-417). Springer.

<sup>382</sup> Peters, R. S (2010c). Education as initiation. En R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (Vol. 1, p. 64). Routledge. (Obra original publicada en 1965). [\*Ver Bibliografía anotada].

de perseverancia e integridad, cualidades que también, generalmente, se consideran valiosas»<sup>383</sup>.

Dado lo anterior, para Peters -aunque también según Hirst-, tan solo se podrían distinguir una serie de tipos axiológicos concretos necesarios para la justificación relativa de lo deseable en la educación. En este sentido, cabe recordar que los representantes británicos no señalaron ningún objetivo en particular al que la educación habría de dirigirse, aunque sí que justificaron que los propósitos a plantear necesariamente por los educadores requerían de «un trabajo analítico muy detallado en epistemología y en filosofía de la mente»<sup>384(CXXXII)</sup>. Concretamente, para Peters, «la educación lleva implícitas normas, las cuales generan los objetivos que los educadores se esfuerzan en crear o lograr»<sup>385</sup>. Y es en el aspecto normativo de educar en el que habría que resaltar los ‘verbos de realización’ como ‘ganar’, ‘descubrir’, ‘recordar’ y ‘aprender’, según Peters<sup>386</sup> a partir del filósofo Gilbert Ryle. En ellos se denota algún valor que va más allá de lo que apuntan en sí, es decir, son independientes de que acaben en éxito o no. Por consiguiente, el intento de abordar la educación desde sí misma y desde lo que entraña, en lugar de desde sus diferentes funciones como la social o la económica, es lo que esclarece el fin interno a ella: su valor moral. Sin embargo, en la contingencia del concepto aflora el debate.

Frente a los postulados británicos sobre la ‘educación’ y la ‘persona educada’, Scheffler sí que distinguió un fin hacia el que la educación habría de dirigirse: el del ideal educativo de la racionalidad -que se encarna en el pensamiento crítico-. Por su parte, el pensamiento scheffleriano también apuntó hacia ciertos aspectos de las concepciones de Peters y Hirst, solo que su justificación fue distinta. Por un lado, en el pensamiento scheffleriano la mayor parte de los términos con los que expresamos los conocimientos y creencias en el campo educativo no podrían ser exactos y precisos, al depender de la analogía, de

---

<sup>383</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 425. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>384</sup> Hirst, P. H. y Peters, R. S. (2012). *The Logic of Education* (Vol. 143), p. 61. Routledge. (Obra original publicada en 1970).

<sup>385</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 37. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>386</sup> *Op. cit.*, pp. 34-35.

la metáfora y de la paradoja<sup>387</sup>; en esto, Peters y Hirst apuntaron a lo mismo solo que de diferente manera. Por otro lado, a diferencia de Peters y Hirst -que se centraron en el valor del conocimiento-, el precursor de la filosofía analítica planteó una justificación relativa del campo a partir de la ‘racionalidad’, esto es, teniendo en cuenta: a) las condiciones de conocimiento necesarias para promover el aprendizaje en un sentido crítico; b) el compromiso que requiere la deseabilidad máxima frente a la mínima<sup>388</sup>. De este modo, los exponentes de la filosofía analítica de la educación se distanciaron también en las formas de llegar a ser ‘personas educadas’. Mientras que Peters y Hirst se centraron en la relevancia educativa de la internacionalización de los procedimientos públicos -considerando que la racionalidad era un fenómeno de la vida social-, Scheffler respaldó su ideal educativo de la racionalidad basado en la defensa de las ‘buenas razones’ mediante la deliberación, entre otras cosas.

Llegado a este punto, se han señalado algunos de los desencuentros fundamentales entre el pensamiento filosófico-educativo de Peters, Hirst y Scheffler en cuanto a su enfoque analítico: mientras que Peters y Hirst sostuvieron que el valor de la verdad es moral, para Scheffler el valor de la verdad es gnoseológico. Así, la tendencia analítica británica y la scheffleriana quedaron separadas entre aquello que nos mueve a actuar y aquello que sirve de guía normativa para la acción. Para Scheffler, el ideal educativo de la racionalidad versa de lo segundo, de lo normativo; para Peters y Hirst el hecho de educar conforme a un compromiso moral-racional estriba de lo primero, fundamentalmente, de la acción -aunque, ineludiblemente, también de lo segundo-.

### Encuentros

A pesar de la brecha entre los tres autores en cuanto a su concepción sobre el método analítico, también hubo varios argumentos en común. En este sentido,

---

<sup>387</sup> Cf. Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (1988). Ten Myths of Metaphor. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 45-50. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (1996). Symbol, ritual and cognition. En V. M. Colapietro y T. M. Olszewsky (Eds.), *Peirce's Doctrine of Signs: Theory, Applications, and Connections* (pp. 173-180). Mouton de Gruyter. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (2010a). *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*. Routledge Revivals (Obra original publicada en 1979).

<sup>388</sup> Cf. Scheffler, I. (1954b). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190; Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

todos ellos focalizaron sus esfuerzos en el estudio de aquellas condiciones del conocimiento fundamentales para el aprendizaje. Una de ellas fue la siguiente: la noción de ‘perspectiva cognitiva’. Esta se podría relacionar con la idea de la totalidad de la persona siempre que se fomentase la transformación de su percepción, sensibilidad, capacidad de discriminación y disposición. Con lo cual, una enseñanza que no pusiera al mundo en peligro no podría aportar la amplitud de los principios necesaria para indagar en él de forma activa -frente a la inerte-. Lo anterior resalta la importancia de discernir entre los conceptos de ‘educación’ y ‘enseñanza’, considerando que el primero es mucho más amplio que el segundo. Por su parte, Scheffler contrastó ambos en base a cuatro argumentos:

- 1) Que la enseñanza está más orientada a la actividad o es más descriptiva, mientras que la noción de educación es amorfa.
- 2) Que la enseñanza es más típica en su forma que la educación, por lo que se contrapone con mayor frecuencia al adoctrinamiento y se asocia, entre otros aspectos, con el respeto del juicio de los discentes, con la apertura a las cuestiones que estos formulen y con la variedad en las explicaciones.
- 3) Que la enseñanza está menos constreñida que la educación en el valor del resultado buscado<sup>389</sup>.
- 4) Que la enseñanza no conlleva una amplitud de resultados comparable a la de la educación, sino que se «relaciona con habilidades con un alcance limitado o con información que carece de una base interpretativa de comprensión»<sup>390(CXXXIII)</sup>.

Scheffler, Peters y Hirst parecen coincidir en el núcleo de los postulados británicos, esto es, la idea de que, indudablemente, no podría haber educación sin aprendizaje y, por lo tanto, sin enseñanza. Así, conforme a Peters y a Hirst, para llegar a alcanzar cierta amplitud en la comprensión de las cosas, además de lo valioso, se requeriría siempre de cierto desarrollo del conocimiento y de la

---

<sup>389</sup> Cf. Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>390</sup> *Op. cit.*, p. 82.

inteligencia<sup>391</sup>. Además, en términos de Peters, como «no decimos: anda, ve a educar, como podemos decir: anda, sigue tu tarea de enseñar»<sup>392</sup>, la educación no es una actividad. De aquí subyace algo en lo que coincidieron los tres: que una persona no puede estar educada ‘en’ o ‘para algo’. Se trata de un planteamiento que justifica que, por ejemplo, los artistas, los científicos y todos aquellos dedicados a actividades especializadas no tienen por qué ser educados, aunque sí que deben haber sido formados en algo. Por supuesto que, como señala Peters, «esto no significa que la persona educada no deba estar adiestrada en algo; solo descarta la posibilidad de que esté meramente adiestrada»<sup>393</sup> o formada ‘en’ o ‘para algo’ -del inglés «*trained in/for*»<sup>394</sup>-. Para lograr esto mismo, lo que se requeriría es de unos principios educativos válidos y responsables. Al respecto, según Hirst, «la complejidad de las cuestiones prácticas es tan grande que resulta imposible exponer explícitamente todos los hechos y creencias que deben tenerse en cuenta»<sup>395(CXXXIV)</sup>. Así pues, en general, los múltiples logros que implica la noción de ‘persona educada’ sacan a la luz la amplia familia de procedimientos que engloba el término ‘educación’, que es donde los tres autores se distanciaron entre sí. En cualquier caso, estos habrían de apuntar hacia alguna norma, pues se trata de un concepto normativo -aunque como señala Peters «sería muy interesante averiguar hasta qué punto podemos decir que algo es ‘mala educación’»<sup>396</sup>-.

Otro punto en común claro entre los tres representantes sería la siguiente idea de Scheffler: «la noción de enseñanza sugiere una distinción crucial respecto

---

<sup>391</sup> Cf. Peters, R. S. (2010a). Education and the educated man. En R. F. Dearden, P. H. Hirst, y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 2-13). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>392</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 32. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>393</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 40. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>394</sup> Aunque en el texto se hace alusión a la enseñanza, el término original que utiliza Scheffler es «*teaching*». Este se relaciona con ‘training’ (formación / adoctrinamiento) en lugar de con «*education*», una distinción que fue especialmente analizada por Richard S. Peters. En un plano general, ambos autores distinguieron entre el concepto de ‘educación’ y otros como el de ‘enseñanza’/‘aprendizaje’. Tales traducciones son las que se ajustan en mayor grado a sus consideraciones y, por lo tanto, serán las utilizadas en la presente investigación.

<sup>395</sup> Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 53. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>396</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 34. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

de la manera en que habrá de efectuarse el aprendizaje»<sup>397</sup>. Al respecto, cabe recordar que tanto Scheffler como Peters y Hirst brindaron una justificación relativa de la educación, como un arte práctico de valor moral-racional. Sin embargo, retomando los desencuentros entre ellos, mientras Peters y Hirst se centraron en la noción de ‘educación’ en base a sus métodos analíticos y a su enfoque hacia ‘lo moral’, Scheffler realizó un análisis del lenguaje sobre la noción de ‘enseñanza’ a partir de ‘lo racional’. Se trata de un asunto que merece una atención más detenida de la que aquí se ofrece por su vínculo con los usos de ‘éxito’ y de ‘intención’ conforme a Scheffler. Al fin y al cabo, para considerar que el aprendizaje tiene lugar, ¿este tendría que haberse logrado? El mero hecho de plantear dicho interrogante deriva en nuevos dilemas sobre las reglas que orientan al mismo: ¿tendrían que ser estas exhaustivas?; si no, ¿de qué forma nos garantizarían cómo proceder para evitar el fracaso?<sup>398</sup>. Se trata de asuntos fundamentales del pensamiento scheffleriano en los que se profundizará después, considerando sus implicaciones para el pensamiento crítico.

Así pues, los tres primeros representantes de la filosofía analítica de la educación parecen apuntar a que cuando un docente se describe a sí mismo realiza una afirmación de valor con respecto a sus objetivos. El caso es que las controversias parecen surgir en cómo incorporar tales condiciones de valor desde la idea de la totalidad para hablar de la ‘persona educada’. Mediante el aprendizaje logramos normas de corrección, pero no nos dirigimos hacia ellas como polillas hacia la luz. Por así decirlo, la educación carece de un único *modus operandi* y no se puede regir por el mero uso deductivo de los enunciados. Los principios educativos no surgen de axiomas, del mismo modo que lo hacen, por ejemplo, los teoremas de la geometría euclidiana. De este modo, el encuentro entre el pensamiento de Scheffler, Peters y Hirst surgiría solo en torno a la naturaleza relativa de la justificación de la educación.

A la luz de lo estudiado, el punto central compartido entre los autores objeto de análisis parece ser el siguiente: sin lo normativo, no habría justificación posible desde una perspectiva cognitiva; y, sin justificación, tampoco habría

---

<sup>397</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 59. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>398</sup> Cf. *op. cit.*

compromiso<sup>399</sup>. Como resultado de tales ausencias, el conocimiento sería desprovisto de cualquiera de sus sentidos y no podría ser considerado como tal. Al fin y al cabo, según Scheffler, Peters y Hirst las ciencias no están intelectualmente aisladas y hay una gran diferencia entre alguien ‘conocedor’ y alguien ‘educado’. Precisamente, los tres abogan por la idea de que una alta capacitación vinculada a una competencia especializada no tendría por qué ir acompañada de una amplitud de miras y de una actitud activa. De sus postulados parece pues subyacer la importancia de que los contenidos tornen la mirada que proyectan los estudiantes hacia el mundo, considerando el planteamiento de Plutarco de encender el fuego por el ardiente deseo por la verdad, en lugar de llenar un vaso de contenidos que se almacenan sin reflexión<sup>400</sup>.

\*\*\*

En suma, son cuantiosos los dilemas filosófico-educativos sobre la contingencia de ‘educar’ y ‘enseñar’ que bien se han señalado, bien sobresalen a partir de los anteriores. Aquí se ha pretendido articular las principales razones al respecto que unieron y separaron a los tres precursores de la filosofía analítica de la educación, considerando lo siguiente: a) que apuntaron hacia la misma dirección, esto es, la consideración de una teleología gnoseológica de la educación; b) que su justificación fue distinta -no lo hicieron de la misma manera-, de ahí las discrepancias y dilemas que se han analizado. En base a esto, a continuación se pretende articular cuáles fueron los planteamientos que los separaban sobre ‘la persona educada’ desde la propia visión de Scheffler.

#### *2.3.1.B) Réplicas de Scheffler a los planteamientos de Peters y Hirst sobre la ‘persona educada’*

Para adentrarnos en las discrepancias de Scheffler sobre los planteamientos de Peters y a Hirst en torno a la ‘persona educada’, es necesario partir de la propia concepción normativa de la educación scheffleriana:

---

<sup>399</sup> Cf. *op. cit.*; Scheffler, I. (1954b). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190.

<sup>400</sup> Cf. Ibáñez-Martín, J. A. (2012). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. BibliotecaOnline. (Obra original publicada en 2010). [\*Ver Bibliografía anotada].



La concepción normativa de la educación implica que no solo hay que ser capaz de formular una pregunta para la que un elemento de información conocido pueda ser relevante, sino que también hay que saber cómo funciona dicho elemento, ser capaz de recuperarlo adecuadamente, utilizarlo de forma apropiada, ver por qué tiene la credibilidad que pueda tener, comprender qué puede decirse a favor y qué en contra, cómo encaja con otros elementos y cómo los contraviene. Una amplio elenco de competencias rodea a cualquier información y su omisión trivializa la noción normativa de la educación<sup>401(CXXXV)</sup>.

En base a la concepción normativa de la educación de Scheffler se puede plantear la cuestión fundamental objeto de análisis: ¿qué es una ‘persona educada’? Peters y Hirst discutieron ampliamente sobre dicha cuestión, pero, ¿qué señaló Scheffler al respecto? Para este último autor, la noción de ‘persona educada’ requería de una visión sobre el conocimiento que caracterizara la forma de ver las cosas<sup>402</sup>. Sin embargo, Scheffler se refirió a dicho concepto con la intención de articular algunas críticas hacia los postulados británicos de filosofía analítica de la educación, teniendo en cuenta que estos giraron en torno al mismo. Aunque el intelectual solo se refirió a los planteamientos de Peters, en verdad, también se ven involucrados los de Hirst.

Las cuatro dificultades centrales que Scheffler distinguió sobre los planteamientos petersianos se centraron en las características de su visión, por ser excesivamente conservadora, elitista, antifeminista e ir en contra del multiculturalismo. Se trata de puntos que parecen comunes con respecto a los postulados de Hirst, aunque Scheffler no se refiriese a ellos. Además, el precursor de la filosofía analítica de la educación tampoco hizo mención alguna a la noción de ‘educación liberal’ que tanto ocupó a Hirst -aunque también a Peters-, lo que no quita que algunas de sus premisas sean hasta cierto punto afines. Dicha omisión en sus contribuciones podría ser debida a las desavenencias hacia la educación liberal que surgieron previamente en *Harvard University* -anteriormente estudiadas a partir del informe *General Education in a Free Society: Report of the*

---

<sup>401</sup> Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person, p. 83. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>402</sup> Cf. *op. cit.*



*Committee*<sup>403</sup>-. Aunque Scheffler no se refiriese a lo anterior ni a sus problemáticas, en verdad, cabe recordar que el contexto al que llegó a dicha institución fue consecuencia de esto mismo; de ahí esta deducción.

Se podría decir que hay acuerdo entre Scheffler, Peters y Hirst hasta este punto: el problema fundamental en la búsqueda del conocimiento se ha distinguido frecuentemente en su relación con la mente y con la estructura de la realidad, pues de no haber una imagen armoniosa entre las tres cosas no podría tener cabida una educación definida solo en términos de conocimiento. Si bien, el desacuerdo entre ellos se abre en al menos los siguientes dos frentes: 1) la idea de la significación del conocimiento para la vida buena y para que la mente adquiera su propia satisfacción; 2) el planteamiento de que el conocimiento concuerde con la realidad objetiva. Al respecto, cabe recordar que una educación liberal no podría tener cabida si el esquema jerárquico y armonioso del conocimiento se disuelve. Así pues, en general, Peters y Hirst plantearon unas formas de conocimiento y experiencia valiosas a partir de la tradición y lo compartido; pero aquí Scheffler lanzó el guante.

Uno de los puntos de partida de Scheffler para analizar los planteamientos petersianos sobre ‘la persona educada’ subyace en torno a la noción de ‘tradición’, dada la asunción de que ninguna tradición es una entidad estática y monolítica. Precisamente, las tradiciones críticas y abiertas son centrales en el relato de Peters y Hirst y, sin ellas, no se podría aspirar a la creatividad en ningún campo. Lo anterior podría ilustrarse con algunos ejemplos que Scheffler ofreció: ni Albert Einstein podría haber elaborado su teoría de la relatividad sin una base newtoniana, ni James Joyce hubiese escrito la novela vanguardista de *Ulises* sin el dominio del inglés estándar, ni Pablo Ruiz Picasso podría haber revolucionado el arte sin las tradiciones que lo conforman<sup>404</sup>. Sin embargo, conforme a este autor, la mera participación en las disciplinas representadas por estas formas de pensamiento no podría ser la base de un espíritu crítico: «¿dónde está [...] la herencia del pensamiento, de las desviaciones revolucionarias de las tradiciones

---

<sup>403</sup> Harvard University Committee (con Conant, J. B.). (1945). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Harvard University Press.

<sup>404</sup> Cf. Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

heredadas, de la espontaneidad en lugar de la iniciación como fuente de creatividad intelectual?»<sup>405</sup>(CXXXVI).

En base al pensamiento de Scheffler, la adquisición crítica de tales tradiciones implicaría tanto los logros en sus diversos ámbitos como la participación en la búsqueda de nuevas concepciones. Además, conforme al autor, también habría que tener presente la idea de que la persona educada debe tener una comprensión de otras culturas diferentes a la suya. Esto requiere concebir los atributos del multiculturalismo y del multilingüismo para una comprensión amplia, flexible y crítica tanto de otras culturas como de la propia experiencia. Unas culturas repercuten en otras y nuestras acciones son percibidas por los demás en términos diferentes. Una consecuencia de ello que Scheffler distinguió es que necesitamos mirar cada acto desde dentro y desde fuera para obtener su significado completo<sup>406</sup>. Por lo tanto, se podría decir que ‘lo multi-’ es un imperativo educativo.

Tras el aspecto conservadurista de una mera iniciación en la tradición, otra réplica de Scheffler surgió en torno al elitismo que la rodea. Al respecto, se podría señalar una cita del pedagogo Paulo Freire: «cultura es el muñeco de barro hecho por los artistas de su pueblo, así como la obra de un gran escultor, de un gran pintor, de un gran místico o de un pensador»<sup>407</sup>. No obstante, Scheffler no acusó al ‘elitismo’ para criticar los valores que encarnan las tradiciones, pues, según el autor, habría que distinguir entre el elitismo de poder y el elitismo de la cultura. Para el intelectual, una posibilidad era que los logros de la cultura intelectual y de las grandes tradiciones se asociaran a las élites sociales e influyentes dado su apoyo o apreciación; ahora bien, esta cultura no se podía identificar con la obtención de poder, prestigio o riqueza. Un ejemplo de ello que propuso el autor es la diferencia entre los jóvenes doctorandos y los donantes de becas o los escritores pobres frente a los más prestigiosos editores. Así pues, siguiendo los planteamientos schefflerianos, lo que habría que considerar dentro el concepto de ‘educación’ no es la separación que pueda haber entre el poder de unos u otros, sino el espíritu de la cultura. Por ello, según Scheffler, no habría ninguna otra opción normativa para la persona educada que no se refiriese al espíritu de la cultura, pese a que este

---

<sup>405</sup> *Op. cit.*, p. 90.

<sup>406</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>407</sup> Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad* (Trad. L. Ronzoni), p. 106. Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).

supusiera cierta glorificación del poder social<sup>408</sup>. Así, para fundamentar dicha crítica hacia los planteamientos petersianos, el autor planteó el requerimiento de razones más sustanciales que fueran más allá del mero elitismo, proponiendo alternativas como el nihilismo o el relativismo.

Por otra parte, para adentrarnos en el dilema del antifeminismo que Scheffler distinguió, se podría partir de que en la presente investigación se ha sustituido la noción de Peters de ‘hombre educado’ por el de ‘persona educada’. Sin embargo, tal denominación corresponde a que, hasta hace unas décadas, era frecuente no hacer distinciones de sexo para aludir a los miembros de la especie humana. A pesar de ello, para Scheffler, el escepticismo surge en torno a si la abstracción en las diferencias de sexo resultaría perjudicial para las mujeres. Este tema es bastante recurrente en algunos feministas. Al fin y al cabo, si se proyectasen hacia ellas unos valores sobre la persona educada fruto de una concepción típicamente masculina se promovería una división social. El caso es que, contrariamente, si se hiciese alguna falsa suposición aludiendo algún tipo de barrera biológica, se alentarían los logros masculinos y desalentarían los femeninos en los mismos aspectos, según el autor<sup>409</sup>.

Así pues, conforme a Scheffler, la persona educada entendida desde un compromiso activo y amplio con las tradiciones y desde una perspectiva cognitiva basada en un espíritu crítico no representa, en principio, algo masculino. Son los estereotipos populares que dividieron a la sociedad los que asignaron a los hombres virtudes vinculadas con el pensamiento más puro y a las mujeres con la vida emocional. Por consiguiente, el autor no renunció a los argumentos feministas de que se podrían prejuzgar las supuestas capacidades de hombres y mujeres en una concepción normativa de la educación; precisamente, lo que justificó Scheffler es que dicha concepción de la educación era necesaria para superar tales prejuicios y, así, proyectar ideales filosófico-educativos que promovieran un espíritu racional y moral<sup>410</sup>.

---

<sup>408</sup> Cf. Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>409</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>410</sup> Cf. *op. cit.*

En suma, los riesgos que Scheffler distinguió sobre los planteamientos petersianos de la ‘persona educada’ -los cuales son extensivos a los de Hirst- realzan algunas de las conclusiones previas sobre las diferencias en cuanto a su método analítico. Además, esta parece constituir la única vía de influencia explícita de Peters en Scheffler, pues el segundo solo se refirió a la noción de ‘persona educada’ a partir de los planteamientos del primero. Se trata también de la vía que evidencia las razones que ofreció el propio Scheffler sobre lo que une y separa las tendencias analíticas de la filosofía de la educación. Al respecto, conviene recordar que ninguno de sus tres primeros representantes concibió un fin último como resultado instrumental de la actividad educativa, aunque todos ellos apuntasen hacia una justificación de la educación en base a la relevancia gnoseológica. Dentro de los matices que los separaron, Scheffler pareció desvincularse totalmente de las principales discusiones del núcleo británico de filosofía analítica de la educación, a lo que habría que añadir que este no hizo alusión alguna a la educación liberal. El caso es que, a la luz de lo estudiado aquí, el autor sí que bosquejó una concepción sobre la ‘persona educada’ por la influencia de Peters que podría superar algunas de sus limitaciones originales.

El caso es que todavía son muchos los asuntos que habría que examinar para distinguir entre ‘ser educado’ y ‘ser conocedor’, entre la ‘racionalidad’ y la ‘verdad’, entre la ‘dimensión moral de la verdad’ -principal en los postulados británicos- y la ‘dimensión gnoseológica de la misma’ -fundamental en el pensamiento scheffleriano-. Para llevar a cabo lo anterior, sería fundamental bosquejar un alegato convincente sobre el ideal educativo de la racionalidad y del pensamiento crítico, algo en lo que el pensamiento de Scheffler parece crucial.



## § 3

### **El pensamiento de Israel Scheffler: su ideal educativo de la racionalidad**



El pensamiento de Israel Scheffler podría ser analizado desde diferentes vías pues, en verdad, tiene muchos derroteros. El caso es que no todos ellos guardan una relación directa con el pensamiento crítico, que es lo que ocupa a la presente investigación. Es más, el propio autor no se refirió específicamente a este concepto y tan solo hizo algunas alusiones esporádicas al mismo. Sin embargo, hay algunos aspectos de su pensamiento que marcaron el inicio de la filosofía analítica de la educación y que acontecieron el devenir de una educación en pensamiento crítico. Se trata de las bases de la gnoseología, de la filosofía de la ciencia, de la filosofía del lenguaje y de la filosofía de la educación que desarrolló este autor a partir de la noción de ‘racionalidad’. Su concepción al respecto marcó un punto de inflexión en la filosofía y en la educación que merece ser examinado aquí.

Cualquier aproximación a la ‘racionalidad’ requeriría de la respuesta a la cuestión: ¿qué es la filosofía? Según Scheffler, «en una palabra, puede decirse que la filosofía busca una perspectiva general sobre una base racional»<sup>411</sup>. Con lo cual, para el autor, la filosofía ni es una predilección por los absolutos ni, tampoco, tendría que conformarse con el subjetivismo<sup>412</sup>. El planteamiento del intelectual es que la preocupación por la racionalidad y la objetividad resultan centrales en el curso de la filosofía, en la medida en que el resto de los asuntos filosóficos serían ciertamente incomprensibles sin ella. Esto significa que, de no ser por la fundamentación de las condiciones del conocimiento, no podríamos preguntarnos

---

<sup>411</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. XXIII. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>412</sup> Cf. Elgin, C. Z. (1993). Scheffler's Symbols. *Synthese*, 94(1), 3-12; Cf. Scheffler, I. (1983). Fallible Is as Fallible Does: Comments on Professor Levi's Paper. En R. S. Cohen y M. W. Wartofsky (Eds.), *Language, Logic and Method* (Vol. 31, pp. 175-178). D. Reidel Publishing Company.

por los primeros principios, por la moralidad, por las cuestiones estéticas y existenciales...

El caso es que la justificación de las creencias mediante el análisis filosófico ha encontrado obstáculos que surgen del propio camino del «discurso inteligible entre los oponentes»<sup>413(CXXXVII)</sup>. Precisamente, los trabajos de Scheffler destacan por plantear una concepción gnoseológica viable frente a los problemas particulares de las filosofías científicas. Por un lado, el idealismo y sus realidades mentales independientes de la voluntad no posibilitaba especular sobre el aspecto moral de la ciencia en sus diversos lenguajes. En lo que se refiere al realismo, este se centró demasiado en casos particulares que, supuestamente, partían de la realidad. Por su parte, el pragmatismo corrió el riesgo de perder la realidad de las cosas que es independiente de la acción y la experiencia, así como las verdades simples que conciernen a estas. Y, en lo que se refiere al positivismo lógico, este formuló criterios de significado tan altos para evitar la pseudociencia y la superstición que excluyeron áreas respetables como las de las ciencias naturales<sup>414</sup>. Frente a esto, la vía gnoseológica de la racionalidad scheffleriana logró superar los dilemas del fundacionalismo y de la rebelión subjetivista vinculada con el relativismo<sup>415</sup>.

Para profundizar en la vía gnoseológica de la racionalidad de Scheffler, habría que partir de dos aclaraciones. La primera comprende la diferencia entre la gnoseología/teoría del conocimiento y la epistemología en el pensamiento scheffleriano. Aunque Scheffler siempre utiliza el término epistemología («*epistemology*»), este no se refiere solo a la teoría del conocimiento científico o epistemología, sino a la teoría del conocimiento en general o gnoseología -pese a que no utiliza el término «*gnoseology*»-. La razón de esto es que, para el autor, la teoría del conocimiento científico es la teoría del conocimiento en general. Por ello, para evitar confusiones, se utilizará el término 'gnoseología' y sus derivados en el

---

<sup>413</sup> Diller, A. (1997). In Praise of Objective-Subjectivity: Teaching the Pursuit of Precision, p. 74. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 73-87). Kluwer Academic Publishers.

<sup>414</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>415</sup> Cf. Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road. *Synthese*, 94(1), 55-83; Cf. Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

análisis de su pensamiento, teniendo en cuenta que, en verdad, el autor se refiere a esto aunque haga referencia a la ‘epistemología’. La otra aclaración que habría que hacer comprende el vínculo inexorable entre la gnoseología y la educación que establece el autor. Pese a su interdependencia, Scheffler las separa en sus diferentes contribuciones e, incluso, dentro de ellas. Tal es así que podría entenderse que su visión de la epistemología se enfrasca en la teoría filosófica y que, por el contrario, la atención a la educación le distrae del propio rigor epistemológico<sup>416</sup>. De hecho, podría cuestionarse si las cuestiones educativas bien se encuentran en un segundo plano en el pensamiento general de Scheffler o bien pasan ciertamente desapercibidas. Se trata de una brecha que es visible en su pensamiento y en sus contribuciones.

Así pues, teniendo en cuenta estas dos aclaraciones, pese a que la racionalidad sea un ideal filosófico y educativo para Scheffler, es importante separar ambos. Esto ha marcado la manera en la que se ha estructurado el pensamiento scheffleriano, dadas dos partes: a) primero, se abordarán las implicaciones gnoseológicas de la racionalidad; b) después, se profundizará en las implicaciones educativas de la racionalidad. En la primera parte, la protagonista será la gnoseología. Concretamente, se estudiará el ideal de la objetividad, el ‘plurrealismo’ y la concepción pragmático-educativa del autor. Se analizarán las posibles discusiones y potencialidades de cada uno de ellos, tanto en los discursos en los que se originaron como desde una mirada más amplia. En la segunda parte, la protagonista será la teoría y la filosofía de la educación, teniendo en cuenta las bases gnoseológicas previas y el análisis del lenguaje de los conceptos educativos fundamentales -en base a los usos de ‘saber’, ‘enseñar’ y ‘aprender’, principalmente-. Entonces, se proyectarán orientaciones filosófico-educativas del pensamiento scheffleriano, analizando las nociones de ‘teoría práctica’, ‘filosofías de’ y ‘justificación y compromiso’ y los dilemas sobre la búsqueda crítica de razones y la educación moral. De este modo, en su conjunto, se tratará de dar respuesta a por qué Scheffler es un autor fundamental para comprender la manera en la que entendemos el fenómeno educativo y practicamos la filosofía de la educación.

---

<sup>416</sup> Cf. Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 229-248.

### 3.1) Fundamentación de la vía gnoseológica de la racionalidad scheffleriana: ¿cuáles son las condiciones de conocimiento necesarias para la búsqueda de la verdad?

Primero, se articulará la noción de la ‘racionalidad’ de Scheffler en base a la gnoseología, como ideal filosófico. Para ello se tomarán los argumentos centrales de tres de sus grandes obras. Al respecto, conviene partir de algunas observaciones de cada una de ellas que justifican tanto lo que aportan como lo que no:

- Una de las obras principales es *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*<sup>417</sup>, pues de ella subyacen las bases sobre la relevancia de la gnoseología, de la educación y de las conexiones entre ambas. No obstante, a pesar de que su punto de partida sea la educación como fomento y desarrollo de los fundamentos del conocimiento, el plano educativo tan solo sale a la luz en el primer y último capítulo junto a la introducción y al epílogo. Así pues, tal y como refleja el título de la obra, hay una parte filosófica separada de la educativa.
- Otra obra esencial de Scheffler es *Science and Subjectivity*<sup>418</sup> que, aunque adolece de cualquier vínculo con la educación, se convirtió en un eje de referencia al centrarse en el ideal de la objetividad de Scheffler. Precisamente, la evaluación e interpretación de dicho ideal constituye uno de los epicentros de la tarea filosófica y comprende el vínculo entre nuestras conjeturas, las teorías, el mundo, así como la búsqueda de las circunstancias gnoseológicas que nos llevan a discernir entre la verdad y la falsedad, entre el juicio pertinente y el que no lo es, entre los compromisos razonables y los que no lo son...
- El tercer referente es posiblemente la obra más polémica de Scheffler, *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*<sup>419</sup>, la cual recibió multitud de reseñas críticas por la supuesta malinterpretación de los argumentos pragmatistas. Lejos de esto, la

---

<sup>417</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>418</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.ª ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>419</sup> Scheffler, I. (2011). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974).



concepción pragmático-educativa de Scheffler resulta fundamental para lograr la conjunción poco idiosincrática entre ‘lo analítico’ y ‘lo pragmático’.

Teniendo en cuenta los límites y los argumentos centrales de las obras señaladas, el foco se pondrá prioritariamente en la gnoseología. Para ello, se examinarán tanto los planteamientos en los que derivaron las anteriores conforme al autor como las discusiones que generaron mediante el análisis de las fuentes secundarias. De este modo, se articularán las implicaciones gnoseológicas de la concepción de Scheffler sobre la racionalidad: a) primero, asentando las bases del pensamiento del autor sobre la gnoseología y la educación; b) después, analizando desde el punto de vista filosófico y educativo dos hitos clave de la vía de la racionalidad de Scheffler, el ideal de la objetividad y el ‘plurrealismo’; c) finalmente, discutiendo sobre las tensiones que distingue el intelectual entre lo analítico y lo pragmático en la gnoseología y en la educación.

### 3.1.1) Bases sobre la relevancia de la gnoseología y de la educación

Lo primero que habría que plantear es qué entiende Scheffler por el concepto cotidiano de ‘conocimiento’. Para el autor, este término podría abarcar cinco grandes conjuntos, de los cuales resaltó el 4) para los contextos educativos:

- 1) «La posesión de verdades ostensibles sobre cuestiones de hecho y de fe, los elementos falibles de la ciencia y la experiencia cotidiana, así como las supuestas certezas de las matemáticas y la metafísica»<sup>420</sup>(CXXXVIII).
- 2) «Las nociones de comprensión y control de la naturaleza para sostener y mejorar la vida civilizada»<sup>421</sup>(CXXXIX).
- 3) Las ideas de contemplación, absorción y apreciación como fines de la propia vida civilizada.
- 4) El contenido de nuestro acervo intelectual, es decir, «la habilidad acumulada y el conocimiento relacionado con el control tecnológico del

<sup>420</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 2. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>421</sup> *Op. cit.*, p. 2.

medio ambiente y de aquellas artes intelectuales y experiencias cuyo valor es intrínseco a ellas mismas»<sup>422(CXL)</sup>.

- 5) Las atribuciones de conocimiento «que reflejan [...] nuestras concepciones sobre la verdad y la evidencia, nuestras estimaciones sobre las posibilidades de una creencia segura, nuestras preferencias entre estrategias alternativas de investigación»<sup>423(CXLI)</sup>.

El concepto de ‘conocimiento’ es muy amplio conforme a Scheffler, considerando las relaciones entre el falibilismo, la comprensión, la apreciación, la tradición y nuestro papel como sujetos cognoscentes. Así pues, no es sorprendente que dicha noción haya sido estudiada desde una variedad de tradiciones de interpretación filosófica. En lo que aquí concierne, se profundizará en la concepción gnoseológica de Scheffler. Para ello, antes de nada, habría que recordar la idea de que el autor se refiere a la teoría del conocimiento en general y no solo a la teoría del conocimiento científico, aunque siempre haga referencia a la epistemología y esta ocupe un lugar preminente en su pensamiento. Partiendo de aquí, considerando que el intelectual realiza una interpretación epistemológica de la propia ciencia cuyo alcance la trasciende, se pueden considerar las dos ideas fundamentales de su concepción: a) que hay tres condiciones necesarias para conocer; b) que se requiere de tres modelos o enfoques de conocimiento.

Las condiciones de conocimiento conforme a Scheffler fueron la verdad («*truth condition*»), la evidencia («*evidence condition*») y la creencia («*belief condition*»)<sup>424</sup>, en este orden. La condición de verdad subyace de afirmar: «si es verdad que X conoce que Q, entonces es verdad que Q»<sup>425(CXLII)</sup>. Esto significa que, para Scheffler, la verdad es la condición más elevada y equivale a conocer o a saber, o sea, supone no estar equivocado. Para llegar a ella se requiere de la conjunción entre la evidencia y la creencia.

Según el autor, la evidencia es lo que hace posible la confrontación con la realidad de la creencia, es decir, se requiere para apoyarla y justificarla de una manera adecuada. De aquí subyacen al menos dos ideas que realzan la referencia

---

<sup>422</sup> *Op. cit.*, p. 2.

<sup>423</sup> *Op. cit.*, p. 2.

<sup>424</sup> *Op. cit.*, p. 21.

<sup>425</sup> *Op. cit.*, p. 22.

tanto al ‘individuo’ como al ‘hecho’ en la visión scheffleriana: a) «la evidencia [...] no es nada si se no se trata de un patrón discernible de interrelaciones entre creencias»<sup>426(CXLIII)</sup>; b) «la totalidad de la evidencia disponible para X [...] en un determinado momento necesita ser adecuada»<sup>427(CXLIV)</sup>. Con lo cual, la evidencia es lo que posibilita distinguir entre dos sentidos del conocimiento según Scheffler: el débil («*weak sense*»), si este depende únicamente de tener una creencia verdadera, o el fuerte («*strong sense*»), si se aportan pruebas para su apoyo y se manifiesta la seguridad de la creencia de un modo relevante<sup>428</sup>.

Por último, la creencia es una condición que se refiere a lo siguiente conforme al autor: «si X conoce que Q, entonces cree que Q»<sup>429(CXLV)</sup>. Por ende, esta no podría ser confundida con la falta de conocimiento asociado al ‘yo creo’. Además, la creencia generalmente conlleva la «disposición a ofrecer una respuesta afirmativa en condiciones adecuadas»<sup>430(CXLVI)</sup>, algo que Scheffler ejemplificó así: «iii) John cree que el álgebra es difícil; esto es, iv) John está dispuesto a responder afirmativamente a alguna oración que sea una traducción adecuada de ‘el álgebra es difícil’»<sup>431(CXLVII)</sup>. Ahora bien, conviene matizar que ‘creer que Q’ no garantiza que haya ‘inclinación a expresar Q’ y, viceversa, se puede estar dispuesto a mostrar/expresar algo sin creerlo. El paralelismo entre ‘creer qué’ y ‘saber qué’ radica pues en lo siguiente:

Decir ‘X sabe que Q’ es [...] afirmar no solo que X cree que Q, sino también que ‘Q’ es independientemente verdadera, que la creencia de X no es, de hecho, errónea. Conocer es, pues, incompatible con equivocarse. Si ‘Q’ es, de hecho, falsa, entonces la sinceridad y la fuerza de convicción de X pueden ser tan grandes como se quiera, pero él no sabe Q, porque tal conocimiento requiere no solo del estado apropiado de la mente de X, sino del estado

<sup>426</sup> Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 246.

<sup>427</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 57. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>428</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>429</sup> *Op. cit.*, p. 75.

<sup>430</sup> *Op. cit.*, p. 77.

<sup>431</sup> *Op. cit.*, p. 77.

apropiado del mundo. Se podría decir [...] que creer apunta a la verdad mientras que ‘saber que’ logra este objetivo<sup>432(CXLVIII)</sup>.

A pesar de que Scheffler realizó una interpretación lingüística y filosófica muy amplia de cada una de las condiciones de conocimiento señaladas, aquí se han ofrecido las bases fundamentales para entender su concepción gnoseológica. En su conjunto, todas ellas apuntan al ‘metacriterio’ de Scheffler para justificar los principios racionales: la noción de ‘credibilidad inicial’ («*initial credibility*»). Al respecto, cabe recordar que para Nelson Goodman, C. I. Lewis y Hans Reichenbach se trataba del «ancla provisional para las conclusiones empíricas probables»<sup>433( Id. CV)</sup>. Conforme a Scheffler, lo mejor que podemos tener es «preservar esta credibilidad inicial en el más alto grado»<sup>434(CXLIX)</sup> porque «sin compromisos iniciales no puede haber una justificación general»<sup>435(CL)</sup>. Lo que implica esto es que, para construir una teoría, aunque nunca tendríamos garantías de que sea verdadera o no, necesitamos buscar aquellas razones que maximizan su credibilidad en las circunstancias gnoseológicas del momento<sup>436</sup>.

Por lo tanto, la idea de maximizar la credibilidad inicial derivaría en varias consecuencias. Una de ellas es la responsabilidad por la creencia pues, en términos del autor, esta «se encarna no solo en un firme compromiso con los principios imparciales por los que deben medirse las propias afirmaciones, sino en un compromiso adicional para hacer que esos principios sean cada vez más amplios y rigurosos»<sup>437(CLI)</sup>. De este modo, serían los procesos cognitivos, dinámicos y continuos los que nos posibilitan respaldar algo y evaluar su importancia para nuestra orientación en el mundo<sup>438</sup>. Otra consecuencia que deriva de lo anterior es la de concebir las ciencias de forma continua con otras áreas de la vida, lo que se

---

<sup>432</sup> *Op. cit.*, p. 25.

<sup>433</sup> Scheffler, I. (2001). My Quarrels with Nelson Goodman. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 666.

<sup>434</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 465.

<sup>435</sup> *Op. cit.*, p. 467.

<sup>436</sup> Cf. Elgin, C. Z. (1993). Scheffler's Symbols. *Synthese*, 94(1), 3-12; Cf. Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road. *Synthese*, 94(1), 55-83.

<sup>437</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.), p. 4. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>438</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 4. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

requeriría para la apreciación de la razón misma y para la consideración de sus implicaciones morales<sup>439</sup>.

Además de lo expuesto sobre las condiciones de conocimiento, la concepción gnoseológica de Scheffler también establece puentes entre los tres modelos o enfoques de conocimiento: el empirista, el racionalista y el pragmático. Para ello, el autor parte de las diferencias entre ellos y de sus límites por separado.

En el modelo racionalista las matemáticas fueron la ciencia modelo. Por lo tanto, las verdades eran reveladas por la intuición y se establecían mediante cadenas deductivas que las unían con las verdades evidentes. Los objetos naturales podían entenderse en la medida que se aproximaban a los objetos ideales de las matemáticas: «las verdades matemáticas no dependen de la experiencia, aunque la percepción de las mismas puede ser sugerida por la experiencia»<sup>440(CLII)</sup>. Como distinguió Scheffler, la educación ideal de Platón ejemplifica dicho modelo en su diálogo *Menón*, cuando Sócrates se dirigió a un joven esclavo para el reconocimiento de una verdad geométrica<sup>441</sup>. De él se desprende que la virtud es conocimiento y que el conocimiento genuino está en el interior, de modo que a través de preguntas se puede atraer la atención de la mente hacia lo que ya posee.

Para la tradición empirista, el modelo eran las ciencias naturales y los fenómenos eran revelados por la experiencia, pues la mente era una *tabula rasa*. La visión educativa que deriva de este modelo versaría en dos ejes conforme a Scheffler: el de proporcionar experiencias fenoménicas y el de la instrucción en los hábitos lógicos adecuados junto a las características para aprender de la experiencia<sup>442</sup>. Ahora bien, en base al pensamiento scheffleriano, para aprender algo significativamente sobre el mundo necesitamos dar un paso más, requerimos de la experimentación, de la acción, del plano activo-creativo-social inherente al pragmatismo. Se trata de un enfoque que, bien supera las limitaciones de los dos

---

<sup>439</sup> Cf. Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.), cap. 1. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>440</sup> *Op. cit.*, p. 3.

<sup>441</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 1. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>442</sup> *Cf. op. cit.*

anteriores, bien genera otras nuevas por las tensiones entre ‘lo analítico’ y ‘lo pragmático’ que se estudiarán más adelante.

Con estos precedentes, se puede establecer la conexión que Scheffler plantea entre la ‘gnoseología’ y la ‘educación’ -aunque, como se ha indicado previamente, él utiliza el término ‘epistemología’-:

El desarrollo y la transmisión del conocimiento son tareas fundamentales de la educación, mientras que el análisis de su naturaleza y justificación corresponde a la rama de la filosofía conocida como epistemología o teoría del conocimiento. Una filosofía de la educación adecuada no solo debe abordar los problemas epistemológicos en su forma general, sino que también debe esforzarse por ver estos problemas desde la perspectiva de las tareas y propósitos educativos<sup>443</sup>(CLIII).

Así pues, para Scheffler, la razón de ser de la educación es el desarrollo de los fundamentos de conocimiento. Sin embargo, la educación requiere también de «la orientación de la enseñanza, tejiendo un cuadro coherente a partir de los elementos epistemológicos, psicológicos y normativos»<sup>444</sup>(CLIV). Por ello, aunque el paralelismo no sea perfecto, los modelos o enfoques de conocimiento antes señalados se encuentran vinculados con los modelos filosóficos de enseñanza que el autor distinguió<sup>445</sup>: el de las impresiones, el de las percepciones y el de las reglas. Con respecto al modelo de las impresiones («*the impression model*»), el autor justificó la debilidad de concebir un corpus de conocimiento independiente del individuo. No obstante, el hecho de concebir el conocimiento solo como percepciones («*the insight model*») también era problemático. Entonces, ¿cómo conservó Scheffler los puntos fuertes de ambos modelos superando sus limitaciones? La respuesta a esta pregunta se halla en su propia concepción del ideal educativo de la racionalidad, teniendo en cuenta que comprende el modelo de las reglas («*the rule model*») -de influencia kantiana-. La visión racional de la enseñanza de Scheffler subyace del énfasis filosófico de la razón, considerando

---

<sup>443</sup> Op. cit., p. 1.

<sup>444</sup> Scheffler, I. (1965b). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35(2), 132. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>445</sup> Cf. Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 229-248.

unas reglas y principios racionales que no se doblegan ante el viento y con los que uno ha de comprometerse<sup>446</sup>.

En base a la primacía de la visión racional de la enseñanza en el pensamiento scheffleriano y dadas la bases expuestas sobre su concepción gnoseológica, lo que habría que justificar ahora es: ¿en qué consiste la vía gnoseológica de la racionalidad? A continuación se examinará esto mismo considerando dos hitos clave en su pensamiento, el ‘ideal de la objetividad’ y el ‘plurrealismo’, y abriendo sus potencialidades educativas.

### 3.1.2) La vía de la racionalidad: dos hitos clave

#### 3.1.2.A) El ideal de la objetividad

¿Qué es la objetividad en el pensamiento scheffleriano? La idea de objetividad constituye aquello hacia lo que apunta la vía gnoseológica de Scheffler, que no es otra cosa que la verdad. En términos del autor, «que el ideal de objetividad ha sido fundamental para la ciencia está fuera de toda duda; la tarea filosófica consiste en evaluar e interpretar este ideal: preguntarse cómo es posible, si es que lo es»<sup>447(CLV)</sup>. La manera en la que el autor interpretó dicho ideal se asemeja a la de su maestro Goodman, alejándose del vínculo entre el mundo y las teorías que, según Platón, requería el conocimiento objetivo. Desde su postura en común, este vínculo no sería necesario, pues bastaría con conectar nuestros compromisos previos sobre ese asunto. Lo anterior desplazaría el foco de la fundamentación hacia nuestras mejores conjeturas actuales sobre cómo están las cosas: «los elementos son razonables entre sí porque la teoría es coherente. Y la teoría en su conjunto es razonable a la luz de lo que ya teníamos razones para creer, porque está vinculada a nuestros juicios inicialmente creíbles»<sup>448(CLVI)</sup>. A la luz de lo expuesto, no habría garantías de que dicha teoría sea verdadera porque, simplemente, no hay garantías en general en el pensamiento scheffleriano. No

<sup>446</sup> Cf. Scheffler, I. (1965b). *Philosophical Models of Teaching*. *Harvard Educational Review*, 35(2), 132. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>447</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.ª ed.), p. v. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>448</sup> Elgin, C. Z. (1993). Scheffler's Symbols. *Synthese*, 94(1), 8.

obstante, el hecho de que no haya ni garantías ni certeza no niega la posibilidad del conocimiento objetivo; esta es, en esencia, la tesis de Scheffler.

Así pues, la postura de Scheffler se centró en que la verdad cierta e infalible y en todas partes exitosa no legitimaba la búsqueda de la certeza, sino que, simplemente, declaraba esta condición. Esto se manifiesta, por ejemplo, cuando el autor alude al «imposible sueño de revivir la infalibilidad»<sup>449</sup>(CLVII). Pese a ello, se pueden distinguir cuantiosas versiones derivadas del infalibilismo, esto es, considerando afirmaciones que se toman como asentadas para la indagación y la deliberación<sup>450</sup>. Para abordar en qué consisten algunas de estas versiones a las que Scheffler se opuso, se puede tomar un fragmento de Catherine Z. Elgin:

La predilección de la filosofía por los absolutos no es quijotesca. Nace de la convicción de que los problemas filosóficos urgentes no pueden resolverse sin ellos. Así, se insiste en que necesitamos certeza para respaldar el conocimiento objetivo, valores trascendentes para asegurar la ética normativa, proposiciones para dar sentido a los contextos opacos. Algunos filósofos, pensando que tales necesidades no pueden ser satisfechas, se conforman con el subjetivismo. Otros plantean los recursos necesarios y construyen sus teorías sobre ellos. Sin embargo, este es un negocio arriesgado. La historia reciente de la filosofía sugiere con fuerza que los criterios que tendrían que satisfacer tales absolutos son poco claros o insatisfactorios<sup>451</sup>(CLVIII).

Precisamente, la importancia del ideal de la objetividad de Scheffler radica en el giro copernicano del curso de la filosofía que este marcó: «hemos liberado el concepto de objetividad de sus conexiones con la fijeza y hemos pintado un cuadro del control objetivo consistente con la observación, con los lenguajes y con las creencias cambiantes»<sup>452</sup>(CLIX). Para el autor, una teoría podría llegar a ser máximamente creíble en base a las razones que tenemos para apoyarla en las

---

<sup>449</sup> Scheffler, I. (1983). Fallible Is as Fallible Does: Comments on Professor Levi's Paper, p. 175. En R. S. Cohen y M. W. Wartofsky (Eds.), *Language, Logic and Method* (Vol. 31, pp. 175-178). D. Reidel Publishing Company.

<sup>450</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>451</sup> Elgin, C. Z. (1993). Scheffler's Symbols. *Synthese*, 94(1), 3.

<sup>452</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.), p. 67. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).



circunstancias gnoseológicas actuales<sup>453</sup>. Con lo cual, como señaló Elgin analizando el pensamiento scheffleriano, la objetividad depende de la verificación:

Un juicio objetivo puede ser falso. La objetividad depende de la verificación. Y no todos los juicios comprobables pasan las pruebas a las que se enfrentan. Además, al pasar las pruebas pertinentes, un juicio solo se confirma, pero no se demuestra. Y desde Hume, sabemos que un juicio muy confirmado puede ser falso. Lo que la objetividad asegura es que un juicio altamente confirmado es razonable en las circunstancias epistémicas. Un juicio de este tipo, aunque no sea seguro ni esté a salvo de un futuro repudio, es, sin embargo, bueno en el sentido de la creencia<sup>454(C LX)</sup>.

Las demandas del ideal de la objetividad aquí señaladas se vinculan íntimamente con la noción general de ‘racionalidad’ que Scheffler desarrolló. De hecho, uno de los puntos de partida para concebir este concepto es negar tanto la certeza como el subjetivismo. A esto habría que añadir que, al justificar que nuestros juicios inicialmente creíbles sobre un tema en cuestión son los que ponen a prueba nuestras teorías<sup>455</sup>, la sostenibilidad de una posición no dependería de un conjunto fijo de intuiciones irrevocables, sino de nuestras convicciones previas -éticas o de cualquier otro tipo-<sup>456</sup>. Por lo tanto, la objetividad no sería antitética al entusiasmo, entre otras cosas; como señaló Elgin, «la pasión de un científico por su teoría favorita es totalmente compatible con la objetividad de esa teoría»<sup>457(C LXI)</sup>. Además, la objetividad tampoco sería exclusiva de la ciencia. En su conjunto, lo anterior sienta las bases de una idea que es central en el pensamiento scheffleriano: que para realizar afirmaciones cognitivas con un espíritu racional, esto es, para demandar razones relevantes y reconocer por principio el control -entendido como contrapunto de la arbitrariedad-, se requiere tanto de la esfera cognitiva como de la moral. Para ello, no podemos olvidar el ideal de la objetividad, «un ideal que somete todas las afirmaciones científicas a la prueba de criterios independientes e

<sup>453</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>454</sup> Elgin, C. Z. (1993). Scheffler's Symbols. *Synthese*, 94(1), 9-10.

<sup>455</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>456</sup> Cf. Scheffler, I. (1954b). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190.

<sup>457</sup> *Op. cit.*, p. 9.

imparciales»<sup>458</sup>(CLXII). Pero de aquí no se deriva que la objetividad dependa de los resultados; conforme a Scheffler, de lo que depende es de los métodos. Así, esta canaliza la crítica y facilita la evaluación, pero no proporciona un sustituto destinado a generar descubrimientos por rutina. Gracias a la concepción de Scheffler sobre esta noción se puede justificar que nuestras creencias particulares puedan resultar erróneas bajo un examen continuo y que requerimos de una experiencia ampliada para sostenerlas críticamente<sup>459</sup>. El ideal de la objetividad se sustrae pues de las conversaciones potenciales con la comunidad:

Creemos que la ciencia se considera mejor como un esfuerzo humano común para comprender las circunstancias en las que nos encontramos todos, en todo el mundo. Entre estas circunstancias se encuentran nuestras propias diversidades culturales e históricas. Indagar en estas diferencias de creencias y propósitos es crear una nueva capa de conversación a través de las barreras creadas por estas mismas diferencias. La ciencia no es una panacea, ni una cultura mundial en el sentido completo de la palabra. La consideramos una conversación universal en ciernes, una creación intencionada de un esquema simbólico común que complementa cualquier otro esquema que ya funcione en nosotros. [...] Las ciencias humanas no deben pensarse como algo que está por encima y más allá de su propio tema, la acción humana. Las hemos concebido como organizadas para avanzar en la comprensión de la acción y, por tanto, en el valor. En este esfuerzo, la ciencia tiene su propio valor especial al ayudar a construir, y no solo a estudiar, el potencial de una cultura humana común<sup>460</sup>(CLXIII).

A la luz de lo estudiado, el propósito de clarificar la relación entre la objetividad y la verdad parece factible en el pensamiento scheffleriano. Si bien, para lograr esto, necesitamos profundizar en una idea de Scheffler que constituye

---

<sup>458</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.ª ed.), p. 1. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>459</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>460</sup> Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, pp. 39-40. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

una especie de vía gnoseológica intermedia entre el fundacionalismo y el relativismo<sup>461</sup>: el ‘plurrealismo’.

### 3.1.2.B) El ‘plurrealismo’

El ‘plurrealismo’ parece constituir la vía mediante la que Scheffler justifica que la objetividad sea un ideal filosófico, considerando sus pretensiones de alejarse tanto de la subjetividad del pluralismo como de una visión positivista de las ciencias en favor de la supuesta certeza. Más concretamente, esta vía surgió de la doble negativa del monismo realista de Peirce y del pluralismo irrealista de su maestro Goodman. En lo que respecta a la visión de Peirce, la vía de Scheffler no contradijo el realismo, sino el monismo, lo cual era fundamental rechazar por dos razones: 1) por ser reduccionista -materialista y monopolizador hacia la física-; 2) por proporcionar un progreso científico basado en la dirección convergente de las ciencias y, por lo tanto, que es injustificado dados los cambios que se producen en ellas<sup>462</sup>. Hasta aquí Scheffler y Goodman estuvieron de acuerdo, retomando las influencias intelectuales, pero el gran desencuentro entre ellos surgió en torno al ‘plurrealismo’ en sí. El ‘plurrealismo’ refutó el relativismo inherente a la tesis de creación de mundos de Goodman. Hay que recordar que Goodman justificó la división del mundo en muchos, dadas las múltiples versiones correctas que hacemos: «no podemos comparar una versión con un mundo no descrito, ya que para hacer tal comparación necesitaríamos referirnos al mundo en cuestión, por lo tanto, describirlo»<sup>463</sup>(CLXIV). Entre ambos autores nunca hubo convenio, pese a la multitud de réplicas que se sucedieron. La última fue en 1998, en el discurso presidencial que Scheffler impartió en *Peirce Society* tras el fallecimiento de su maestro: *A Plea for Plurealism*<sup>464</sup>.

<sup>461</sup> Cf. Elgin, C. Z. (1993). Scheffler’s Symbols. *Synthese*, 94(1), 3-12; Cf. Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler’s Middle Road. *Synthese*, 94(1), 55-83.

<sup>462</sup> Holma, K. (2004). Plurealism and Education: Israel Scheffler’s Synthesis and Its Presumable Educational Implications. *Educational Theory*, 54(4), 419-430.

<sup>463</sup> Scheffler, I. (1999). A Plea for Plurealism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(3), 431. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>464</sup> Cf. op. cit.

Con lo cual, en los propios términos de Scheffler, este trató de lograr lo siguiente con el ‘plurrealismo’:

1) «Defender la existencia de objetos independientes de nuestra creación y accesibles mediante la investigación»<sup>465</sup>(CLXV). Esto se contrapuso a la idea relativista de Goodman de que «hacemos versiones y las versiones correctas hacen mundos»<sup>466</sup>(Id. CII); para Scheffler, «hacemos versiones y las cosas (hechas por otros, por nosotros o por nadie) las hacen correctas»<sup>467</sup>(Id. CIII).

2) «Negar que la investigación de tales objetos converja hacia una única versión del mundo»<sup>468</sup>(Id. CLXV). Esto se contrapuso al monismo realista de Peirce, dada una de sus principales hipótesis presente en “The Fixation of Belief”: «hay cosas reales cuyos caracteres son totalmente independientes de nuestras opiniones sobre ellas»<sup>469</sup>(Id. CXCI).

En consideración con las bases expuestas, se desarrollarán las implicaciones fundamentales del ‘plurrealismo’ scheffleriano en lo que concierne a la gnoseología. Para ello, se considerarán los dos hitos fundamentales que ocuparon a Scheffler sobre este asunto: a) como salida frente a cualquier pretensión de certeza; b) como crítica ante los planteamientos relativistas, donde se profundizará en aquellos que fundamentaron el pragmatismo y en los de Thomas S. Kuhn sobre la visión subjetivista de la naturaleza de la ciencia.

*\*Implicaciones del ‘plurrealismo’ como salida frente a cualquier pretensión de certeza*

En consideración con los planteamientos de Scheffler, una de las implicaciones de su ‘plurrealismo’ sería que ofrece una solución sobre el problema moderno de la falibilidad del conocimiento. Se trata de un asunto que, conforme al

---

<sup>465</sup> Op. cit., p. 425.

<sup>466</sup> Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*, p. 42. Harvard University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>467</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*, p. 85. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>468</sup> Op. cit., p. 425.

<sup>469</sup> Peirce, C. S. (con De Waal, C.). (2014). *Illustrations of the Logic of Science*, p. 67. Open Court. [\*Ver Bibliografía anotada].

autor, derivó de la epistemología de Hume<sup>470</sup>. La solución que ofreció Hume es conocida como la solución fenomenista del problema del falibilismo y consiste en lo siguiente: «que uno siempre está seguro, al menos, de lo que siente en el momento presente»<sup>471(CLV)</sup>. Frente a esto, Scheffler rechazó que el escepticismo humeano fuera una solución, puesto que sus planteamientos no rechazaron el método infalible al acudir a la certeza débil y transitoria del momento presente. Concretamente, Scheffler, a partir del ensayo de Goodman “Sense and Certainty”<sup>472</sup>, declaró lo siguiente: «ninguna declaración (física o fenoménica) puede ser interpretada como unidad aislada absolutamente inmune al error»<sup>473(CLVII)</sup>. Esto viene a decir que, frente a los planteamientos de Hume, para Scheffler todos los enunciados empíricos son falibles.

Partiendo de que no hay un método infalible de investigación ni, tampoco, ninguna forma de juicio que sea incorregible, otra de las implicaciones del ‘plurrealismo’ scheffleriano sería ofrecer una respuesta sobre la «confusión entre la verdad absoluta y la certeza»<sup>474(CLVIII)</sup>. Para Scheffler, «es lógicamente posible negar la certeza y, sin embargo, sostener una teoría absoluta de la verdad»<sup>475(CLXIX)</sup>. En otras palabras, «una cosa es creer que la verdad es una propiedad absoluta, es decir, invariable de las ideas o creencias, y otra muy distinta es suponer que podemos estar siempre seguros de tener la verdad»<sup>476(CLXX)</sup>. Por ello, simplemente era un error de categoría el hecho de extrapolar la imposibilidad de estar seguros con la de que no haya una verdad absoluta<sup>477</sup>.

<sup>470</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 2. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Fowler Morse, J. (1979). Scheffler's Conditions of Knowledge. *Auslegung: A Journal of Philosophy*, 6(2), 127-131.

<sup>471</sup> Fowler Morse, J. (1979). Scheffler's Conditions of Knowledge. *Auslegung: A Journal of Philosophy*, 6(2), 128.

<sup>472</sup> Goodman, N. (1952). Sense and Certainty. *The Philosophical Review*, 61(2), 160-167.

<sup>473</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 39. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>474</sup> *Op. cit.*, p. 47.

<sup>475</sup> *Op. cit.*, p. 47.

<sup>476</sup> *Op. cit.*, p. 47.

<sup>477</sup> Cf. Fowler Morse, J. (1979). Scheffler's Conditions of Knowledge. *Auslegung: A Journal of Philosophy*, 6(2), 127-131.

*\*Implicaciones del 'plurrealismo' como salida frente al relativismo de los principios del pragmatismo y de la visión de la ciencia de Thomas S. Kuhn*

Con la idea previa de que «el espíritu y la práctica de la ciencia se oponen al dogmatismo, pero el dogmatismo se basaba en una convicción de certeza, no de verdad absoluta»<sup>478(CLXXI)</sup>, Scheffler refutó los planteamientos relativistas en general. Al respecto, conforme al autor, una visión subjetivista de la naturaleza de la ciencia surgiría al responder negativamente a cualquiera de las siguientes cuestiones:

¿Es la observación un proceso independiente que puede usarse para determinar la adecuación o la verdad de las teorías científicas? ¿Es posible que los científicos que sostienen teorías alternativas e incompatibles sobre los mismos fenómenos, realicen observaciones de esos fenómenos que sirvan de base para decidir cuál de las teorías alternativas (si es que hay alguna) es la más adecuada para describir y explicar esos fenómenos? ¿Es posible que los científicos que sostienen teorías alternativas que pretenden aplicar a los mismos fenómenos expresen sus teorías sobre esos fenómenos en términos que tengan un significado común para todas las teorías? ¿Existe algún criterio de adecuación científica más allá del requisito de que la teoría sea internamente coherente?<sup>479(CLXXII)</sup>.

Considerando los interrogantes previos sobre las inconsistencias del relativismo, Scheffler se centró en examinar los planteamientos del pragmatismo de William James y George Herbert Mead, entre otros.

Por su parte, James se contrapuso al determinismo y al mecanicismo de los idealistas absolutos -a su 'universo en bloque'-. Su concepción gnoseológica podría ser plasmada en base a tres ideas fundamentales: a) «una noción absoluta de la verdad conduce al dogmatismo, que es contrario al espíritu de la ciencia»<sup>480</sup>; b) «la

---

<sup>478</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 47. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>479</sup> Lehman, H. (1968). Israel Scheffler. Science and Subjectivity. New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1967. *Philosophy of Science*, 35(3), 291.

<sup>480</sup> Simpson, T. M. (1968). Reviewed Work: Conditions of Knowledge. (An Introduction to Epistemology and Education) by Israel Scheffler. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 2(5), 106.

verdad objetiva debe ser una correspondencia absoluta de nuestros pensamientos con una realidad igualmente absoluta»<sup>481</sup>; en consecuencia, c) «ni la totalidad de la verdad ni la totalidad del bien se revelan a un solo observador, aunque cada observador obtiene una superioridad parcial de percepción por la posición peculiar en la que se encuentra»<sup>482(CLXXIII)</sup>. Por lo tanto, este autor equiparó la verdad absoluta con la certeza y el dogmatismo, así que, para evitar estos dilemas, bosquejó una concepción individual de la persona de manera que el crecimiento de la sociedad se produciría mediante la interacción de mentes individuales. Se trata de planteamientos que incurrirían en el relativismo conforme a Scheffler, pues, previamente, hemos visto cómo Scheffler justifica la diferencia entre verdad absoluta y certeza.

Siguiendo la estela relativista, el enfoque de James se distanció, por ejemplo, con respecto al de Mead. Este último concibió la sociedad como un conjunto de hábitos entrelazados, de modo que el yo socializado sería la base de la conciencia y esta se desarrollaría mediante la internalización de la comunicación social en el individuo para ver los propios actos desde los horizontes ajenos<sup>483</sup>. Así pues, la concepción relativista de Mead surgió al sostener una verdad variable al devenir histórico, en lugar de sostener una verdad como propiedad absoluta e invariable por la que abogó Scheffler.

Además del pragmatismo, otro frente en el que las implicaciones del ‘plurrealismo’ scheffleriano también se volvieron tangibles deriva de la visión subjetivista de las ciencias de Thomas S. Kuhn, la cual plantea su obra *La estructura de las revoluciones científicas*<sup>484</sup>. Se trata de la discusión más extensa y controvertida que mantuvo el autor sobre el asunto del relativismo.

En sus inicios, Kuhn fue un estudiante de doctorado de *Harvard University* en física teórica. Al enseñar ciencias a los estudiantes no científicos, su interés se tornó hacia la historia de la ciencia. A partir de dicha experiencia, el autor se

---

<sup>481</sup> James, W. (2000). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (Trad. R. Del Castillo), p. 93. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1907). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>482</sup> James, W. (2008). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*, p. 129. Cosimo Classics. (Obra original publicada en 1899).

<sup>483</sup> Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-120.

<sup>484</sup> Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.ª ed.) (Trad. C. Solís Santos). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).



convirtió en una gran influencia dentro de la filosofía de la ciencia y, en menor medida, también en las ciencias sociales y en la investigación educativa. Este realizó su propia interpretación relativista de la historia de la ciencia, la cual fue modificando sustancialmente a lo largo de su carrera, desde la publicación de su obra en 1962. En líneas generales, destacó por popularizar el término ‘paradigma’ y por su visión alternativa de cómo llevar a cabo la investigación científica. «Kuhn comenzó a cuestionar la suposición comúnmente sostenida de que las creencias científicas actuales se sitúan al final de una larga línea de trabajos previos que se dirigen a la verdad objetiva»<sup>485(CLXXIV)</sup>. Para él, los acontecimientos más importantes de la ciencia eran aquellos que rompían con las tradiciones arraigadas de una determinada disciplina científica.

Así pues, brevemente, Kuhn señaló dos fases que se repetían y sucedían dentro de la historia de la ciencia: la de la ‘ciencia normal’ y la de la ‘revolución científica’. La ciencia normal comprende el período en el que el trabajo de los científicos se basa en los conocimientos previos, o sea, el marco que circunscribe la disciplina en un momento concreto. El objetivo de la investigación es ampliar dicha moldura, por así decirlo, para lo que hay que trabajar dentro de un ‘paradigma’ desde una noción que parece inspirarse en la de ‘forma de vida’ de Wittgenstein<sup>486</sup>. No obstante, Kuhn destacó que la ciencia normal dentro de un paradigma podía limitar la investigación, al ser una especie de caja inflexible, en donde las ideas que no encajan se consideran irrelevantes. Consecuentemente, la ciencia normal solo conduciría al reconocimiento de ‘anomalías’ y ‘crisis’, pero nunca a la corrección de paradigmas. Para lograr esto, habría que pensar fuera de la caja; en términos de Kuhn: «estas crisis no terminan por interpretación y deliberación, sino a merced de un acontecimiento relativamente repentino y no estructurado»<sup>487</sup>. El autor lo ejemplifica así: «lo que antes de una revolución eran patos en el mundo del científico, son conejos después de ella; la persona que antes veía el exterior de una caja desde arriba, ve luego su interior desde abajo»<sup>488</sup>. Estos cambios en el curso de la investigación son los que derivan en el concepto de ‘revolución científica’. No

---

<sup>485</sup> Stemhagen, K. R. (2014). Kuhn, Thomas S., p. 452. En D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 451-454). SAGE Publications.

<sup>486</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>487</sup> Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.<sup>a</sup> ed.) (Trad. C. Solís Santos), p. 211. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

<sup>488</sup> *Op. cit.*, p. 194.



obstante, los paradigmas a cada lado de la revolución resultan tan distintos entre sí -en cuanto a la significación de los conceptos, entre otras cosas- que resultaría imposible -después reconoció que muy difícil- la comunicación entre ellos, un fenómeno conocido como la inconmensurabilidad.

Kuhn sostenía que las teorías de Aristóteles, en lugar de ser los fundamentos primitivos del pensamiento de Newton, eran en realidad una forma totalmente diferente de entender el mundo físico, partiendo de otras distinciones fundamentales sobre la masa, la velocidad y la gravitación de Newton. [...] Según la tesis de la inconmensurabilidad de Kuhn, la comunicación entre paradigmas no funciona porque los fundamentos conceptuales difieren, el significado de los términos clave cambia (la masa, por ejemplo, tiene significados bastante diferentes dentro de los paradigmas newtoniano y einsteniano), y las propias cuestiones que se consideraban importantes (o incluso sensatas) difieren de un paradigma a otro<sup>489</sup>(CLXXV).

En suma, el esfuerzo de Kuhn se centró en subrayar la importancia de la ciencia como un esfuerzo social, dada la comparación entre las revoluciones científicas y políticas. El caso es que si todos los juicios se formularan desde dentro de un paradigma, no habría ningún punto de apoyo externo desde el que se pudiese juzgar cuál es el paradigma mejor. Y este fue el motivo por el que Kuhn fue etiquetado como uno de los peores enemigos de la ciencia<sup>490</sup>. Precisamente, en dicho aspecto se centró la ferviente correspondencia entre Kuhn y Scheffler, desde que el segundo publicó *Science and Subjectivity*<sup>491</sup>. En ella, dentro del cuarto capítulo -“Change and Objectivity”-, Scheffler ofreció varios argumentos críticos sobre el influyente libro de Kuhn *La Estructura de las Revoluciones Científicas*<sup>492</sup>. Kuhn, respondió a estas réplicas en “Postscript-1969”, dentro de la segunda edición de dicha obra que fue publicada en 1970, así como en otra obra editada por los profesores de lógica y de filosofía I. Lakatos y A. Musgrave, dentro del capítulo

<sup>489</sup> Stemhagen, K. R. (2014). Kuhn, Thomas S., p. 452. En D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 451-454). SAGE Publications.

<sup>490</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>491</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>492</sup> Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.<sup>a</sup> ed.) (Trad. C. Solís Santos). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962).

“Reflections on my Critics”<sup>493</sup>. Tras las anteriores respuestas, Scheffler sintetizó la discusión anterior y la amplió con su artículo “Vision and Revolution: A Postscript on Kuhn”<sup>494</sup>.

La presente tesis doctoral no se detendrá en cada uno de los argumentos que intercambiaron Kuhn y Scheffler, sino en el problema central de llevar a cabo una evaluación racional. Para que esta sea posible, tendría que haber necesariamente una comparación entre paradigmas rivales, pues es lo que haría inteligible los debates sobre tales paradigmas. Pero Kuhn refutó esta idea, por lo que sus planteamientos socavaron el ideal de la objetividad en la ciencia -la cual no puede ser confundida con la noción de ‘uniformidad’- y el carácter normativo de la filosofía y de la epistemología<sup>495</sup>. Contrariamente, Scheffler justificó que las diferencias honestas de juicio o los méritos comparativos de los paradigmas rivales resultan fundamentales para «el reconocimiento de que la propia ciencia marque una revolución en la calidad del pensamiento humano»<sup>496(CLXXVI)</sup>. Así, conforme a este autor, era necesario superar las metáforas sobre la visión y la revolución de Kuhn, las cuales surgieron en sustitución de las categorías de interpretación y de deliberación en el tratamiento de la ciencia<sup>497</sup>. Una mirada atenta hacia ambas metáforas revela la incongruencia crítica entre ellas. Estas supondrían una amenaza a todo entendimiento racional y, también, al objetivo educativo de fomentar la propia racionalidad<sup>498</sup>.

\*\*\*

Con estos precedentes sobre el ‘plurrealismo’, se ha justificado cómo Scheffler prescindió tanto de los absolutos filosóficos como del subjetivismo. Si

---

<sup>493</sup> Kuhn, T. S. (1970). Reflections on my Critics. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965* (Vol. 4, pp. 231-278). Cambridge University Press.

<sup>494</sup> Scheffler, I. (1972). Vision and Revolution: A Postscript on Kuhn. *Philosophy of Science*, 39(3), 366-374.

<sup>495</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

<sup>496</sup> Scheffler, I. (1972). Vision and Revolution: A Postscript on Kuhn. *Philosophy of Science*, 39(3), 374.

<sup>497</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>498</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada]; Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), cap. 6. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

bien, todavía es necesario profundizar en las repercusiones que tuvo la vía gnoseológica de Scheffler, así como en sus implicaciones educativas, todo ello considerando que esta es indispensable para que la racionalidad sea un ideal educativo fundamental.

### *3.1.2.C) Discusión sobre la objetividad y el ‘plurrealismo’ scheffleriano; apertura de sus potencialidades educativas*

Una vez expuestos los planteamientos de Scheffler sobre la objetividad y el ‘plurrealismo’, ahora se pretende profundizar en dos frentes: a) qué discusión generaron, considerando tanto la influencia que tuvieron como las réplicas que recibieron; b) cuáles son sus implicaciones educativas. Con respecto a lo primero, la vía gnoseológica scheffleriana fue objeto de análisis de Neiman y Siegel en un artículo cuyo título finaliza con la idea de “Scheffler's Middle Road”<sup>499</sup>. En él, los autores trataron de profundizar en ese camino que, por otra parte, tampoco quedó exento de réplicas. Al respecto, varios de los intelectuales que participaron en la obra *Reason And Education: Essays In Honor of Israel Scheffler*<sup>500</sup> ofrecieron sus comentarios sobre este tema, como Ann Diller, D.C. Phillips, Michael R. Matthews y Wouter Van Haaften junto a Ger Snik. También destacan las relecturas educativas que realizó Katariina Holma en el artículo “Plurealism and Education”. En su conjunto, todos ellos ofrecieron relecturas filosóficas y educativas sobre lo anterior que son fundamentales para profundizar en las ideas de Scheffler y para llevarlas a nuevas alturas, teniendo en cuenta que el autor no distinguió sus implicaciones educativas propiamente.

#### *\*Discusión*

En lo que se refiere a las objeciones hacia la justificación gnoseológica que ofreció Scheffler, cabe señalar que Van Haaften y Snik reprobaron sus planteamientos. La postura de dichos autores se centró en que resultaba bastante

<sup>499</sup> Cf. Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road. *Synthese*, 94(1), 55-83.

<sup>500</sup> Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

abierta la credibilidad sistémica general («*overall systematic credibility*»)<sup>501</sup>, o sea, el ‘metacriterio’ de Scheffler para la justificación de los principios racionales y para la evaluación entre paradigmas o sistemas de categorías. La respuesta que ofrecieron comprendió «dos formas de desarrollo racional en el nivel fundamental»<sup>502(CLXXVII)</sup>: la del «desarrollo de la racionalidad propiamente dicho, que consiste en aceptar y cumplir los requisitos de los principios de tipo I y [...] aceptar conjuntos cada vez mejores»<sup>503(Ibid.)</sup>; la del «desarrollo de la racionalidad específica del dominio, que [...] consiste en aceptar (conjuntos de) principios de tipo II cada vez mejores específicos de los diversos dominios»<sup>504(Ibid.)</sup>. Sin embargo, no se ha podido seguir su razonamiento, como tampoco lo pudo hacer Scheffler en “Replies”<sup>505</sup>: su relativismo de etapa («*stage relativism*») derivaría en que «la historia de la ciencia [...] resulte ser una serie de conquistas paradigmáticas que reescriben el campo *a posteriori*, en lugar de una cadena deliberativa en la que los argumentos racionales, antes de la aceptación, son capaces de motivar el cambio»<sup>506(CLXXVIII)</sup>. Sean como fueren los planteamientos de Van Haaften y Snik, estos parecen oponerse a la justificación gnoseológica de Scheffler basada en ideas como las siguientes:

La reflexión crítica sobre el método prevalece sobre las opiniones recibidas en la ciencia, pero el método científico no puede prescindir de un corpus heredado de creencias científicas. La reflexión crítica sobre la práctica desde el punto de vista jurídico o ético tiene prioridad sobre la práctica social recibida, pero ni el derecho ni la ética pueden operar en una abstracción aérea de la vida real. La reflexión crítica tampoco precede a la materia que es objeto de su atención. Aunque es superior a ella en autoridad, surge de la propia materia que transforma, seleccionando de ella las ideas y los valores clave para modificarlos convenientemente y

---

<sup>501</sup> Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler’s Middle Road. *Synthese*, 94(1), 64; Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development, p. 24. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

<sup>502</sup> Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development, p. 31. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

<sup>503</sup> *Op. cit.*, p. 31.

<sup>504</sup> *Op. cit.*, p. 31.

<sup>505</sup> Scheffler, I. (1997). Replies. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 259-272). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>506</sup> *Op. cit.*, p. 261.

declararlos autorizados. El proceso es interactivo o dialéctico en todo momento<sup>507(CLXXIX)</sup>.

Por otro lado, una de las críticas más acusadas que Scheffler recibió fue la del profesor Jack W. Meiland, quien confrontó su debate con Kuhn. En esta ocasión, Harvey Siegel fue el que respondió a dichas réplicas<sup>508</sup>. A partir del análisis realizado, podría cuestionarse si la aparente inconsistencia en la posición de Kuhn se debiera a una interpretación errónea de Scheffler. Meiland partió de tal idea, señalando que «el desencuentro de mentes se debe a interpretar a Kuhn como un opositor de la objetividad, cuando en realidad no es un opositor, sino un defensor»<sup>509(CLXXX)</sup>. Sin embargo, al justificar lo anterior, Meiland cayó en el problema recurrente que el propio Kuhn no podía afrontar y que Siegel describió en los siguientes términos: «Kuhn no puede tener tanto anomalía como inconmensurabilidad; la primera noción asume una naturaleza neutral del paradigma, pero tal neutralidad de paradigma elimina la posibilidad de inconmensurabilidad de los paradigmas en competencia»<sup>510(CLXXXI)</sup>. En definitiva, tal y como justificó Scheffler, partamos de la anomalía o de la inconmensurabilidad para explicar la revolución científica, su conjunción es inconsistente desde el pensamiento de Kuhn. Por consiguiente, las dos marcas de la objetividad que Meiland postuló no resultaron clarificadoras para este debate: «*IS objectivity*» - «*independent standards*»-, caracterizada por la existencia de normas que servirían para probar una teoría -paradigma-; «*SIS objectivity*» - «*same independent standards*»-, basada en que las teorías que compiten entre sí tuviesen los mismos estándares independientes -compartidos no observacionales-, además de contar con los suyos propios<sup>511</sup>.

Así mismo, Meiland también argumentó que el desacuerdo entre Scheffler y Kuhn se encontraba en la noción de ‘verdad’, refiriéndose a la uniformidad

<sup>507</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 176. Kluwer Academic Publishers.

<sup>508</sup> Cf. Siegel, H. (1976). Meiland on Scheffler, Kuhn, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 43(3), 441-448.

<sup>509</sup> Meiland, J. W. (1974). Kuhn, Scheffler, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 41(2), 179.

<sup>510</sup> Siegel, H. (1976). Meiland on Scheffler, Kuhn, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 43(3), 442.

<sup>511</sup> Cf. Meiland, J. W. (1974). Kuhn, Scheffler, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 41(2), 179-187.

(«*uniformity*») en vez de a la ‘objetividad’ («*objectivity*»)<sup>512</sup>. Contrariamente, como se ha analizado, la objeción del primero al segundo se centró en la objetividad y no en la uniformidad de la verdad. La uniformidad no constituía un criterio de elección de las teorías porque, para Scheffler, el progreso de la ciencia dependía de «la posibilidad de brindar un debate inteligible sobre los méritos comparativos de los paradigmas rivales»<sup>513(CLXXXII)</sup>. En contra de dicho supuesto, Meiland citó un fragmento de Kuhn que dice así:

Hay otro paso, o tipo de paso, que muchos filósofos de la ciencia quieren dar y que yo rechazo. Estos pretenden comparar las teorías como representaciones de la naturaleza, como afirmaciones sobre ‘lo que está realmente ahí fuera’. Suponiendo que ninguna de las teorías de un mismo conjunto histórico sea verdadera, estos buscan un sentido en el que la última sea una mejor aproximación a la verdad. Creo que no se puede encontrar nada de eso<sup>514(CLXXXIII)</sup>.

En suma, a la luz de lo estudiado, ninguna de las críticas propuestas parece derrumbar el horizonte falibilista de Scheffler, aunque algunas de ellas sí que han propiciado ciertas dificultades en su argumentario sobre la credibilidad sistémica general. El problema que deriva de aquí es que «esto, por sí solo, todavía no es muy esclarecedor para la cuestión crucial de cómo determinar cuándo y por qué un conjunto de principios racionales debe ser sustituido por otro»<sup>515(CLXXXIV)</sup>. Al respecto, lo que plantea Scheffler es que no tenemos nada mejor; necesitamos partir de ciertos principios para que la justificación general de la racionalidad sea posible, los cuales también habrían de ser sometidos a una reevaluación constante junto al resto de las creencias y a la evidencia disponible para, así, averiguar lo mejor a lo que podemos aspirar ahora. De este modo, el ideal de la objetividad y el ‘plurrealismo’ de Scheffler velan, al menos, por la máxima de que «ningún elemento de nuestro procedimiento está libre de una reevaluación

---

<sup>512</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>513</sup> Scheffler, I. (1972). Vision and Revolution: A Postscript on Kuhn. *Philosophy of Science*, 39(3), 369.

<sup>514</sup> Kuhn, T. S. (1970). Reflections on my Critics, p. 265. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965* (Vol. 4, pp. 231-278). Cambridge University Press; Meiland, J. W. (1974). Kuhn, Scheffler, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 41(2), 185.

<sup>515</sup> Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development, p. 25. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

futura»<sup>516(CLXXXV)</sup>. Así, según el autor, «indagar en estas diferencias de creencias y propósitos es crear una nueva capa de conversación a través de las barreras creadas por estas mismas diferencias»<sup>517(CLXXXVI)</sup> comprometiéndonos a participar en una «conversación universal en ciernes»<sup>518(CLXXXVII)</sup>.

#### *\*Potencialidades educativas*

Al respecto de las implicaciones educativas de la vía gnoseológica de la racionalidad scheffleriana, la profesora Katariina Holma puso en relación los planteamientos de Goodman y Scheffler, respectivamente, con el constructivismo idealista o subjetivista y el realismo en la educación. En verdad, ni Goodman ni Scheffler se ajustaron a las etiquetas del ‘constructivismo’ y del ‘realismo’, como señaló Holma<sup>519</sup>, pero sus planteamientos ‘irrealistas’ y ‘plurrealistas’ se podrían asociar con ellas. Desde esta perspectiva, el énfasis constructivista de Goodman se vincularía con las concepciones, los intereses y las actitudes individuales, algo que se manifiesta especialmente en la educación artística. Si bien, las críticas se agolpan al respecto de este enfoque, especialmente, desde los ámbitos de la enseñanza de las ciencias o de la educación moral. Al fin y al cabo, independientemente de los puntos de vista, no habría temor a la equivocación al señalar, por ejemplo, que ‘la discriminación está mal’. Dado lo anterior, tal y como Matthews distinguió, Scheffler veló por las ‘virtudes constructivistas’ de los complejos procesos de valoración de una teoría, de la dimensión humana de la ciencia y de su falibilidad<sup>520</sup>; mientras que, al mismo tiempo, evaluaba y juzgaba las representaciones desde el realismo. Se trata pues de una postura que posibilitaba diferir en el conocimiento de la realidad, pero considerando que hay una única realidad; así, Scheffler pudo clarificar las partes antirrealistas del constructivismo.

<sup>516</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 466. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>517</sup> Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, p. 40. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>518</sup> Diller, A. (1997). In Praise of Objective-Subjectivity: Teaching the Pursuit of Precision, p. 75. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 73-87). Kluwer Academic Publishers.

<sup>519</sup> Cf. Holma, K. (2004). Plurealism and Education: Israel Scheffler's Synthesis and Its Presumable Educational Implications. *Educational Theory*, 54(4), 419-430.

<sup>520</sup> Cf. Matthews, M. R. (1997). Scheffler Revisited on the Role of History and Philosophy of Science in Science Teacher Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 159-173). Kluwer Academic Publishers.



Por otra parte, cabe mencionar aquí el malentendido sobre el supuesto compromiso de la educación con el realismo. No es poco frecuente la acusación de que es impropia una defensa de la certeza del conocimiento humano. No obstante, el presente análisis arroja luz sobre este asunto que resulta de la confusión entre las posiciones sobre el realismo. Conforme a Holma, el realismo ontológico concibe que hay algún tipo de realidad independiente de nosotros, lo que no quita que pueda haber diferentes posibilidades para conocerla. La postura de Scheffler se enmarca aquí, considerando su falibilismo y su ideal de la objetividad. Otra postura diferente que Holma distinguió era la del realismo metafísico, aquel en el que la estructura de la realidad surgía del reflejo de nuestros conocimientos y sistemas de símbolos -que es la que defendió Hilary Putnam-<sup>521</sup>. Una vez resueltos los equívocos sobre el realismo, cabe añadir que la gnoseología irrealista y en cierto modo constructivista de Goodman no circunscribe ninguna de las posiciones anteriores. Como se estudió previamente, este autor sostuvo que no hay un único sistema de descripción de la realidad, lo que Scheffler también postuló con su ‘plurrealismo’; así ambos descartaron el monismo realista de Peirce, teniendo en cuenta que de él se sustrae una visión reduccionista y convergente hacia la física que derivaría en una visión educativa estrecha. La diferencia entre ellos se encuentra en que Scheffler no refutó el realismo ontológico y Goodman sí que lo hizo al considerar que no hay una sola manera de que las cosas sean realmente y que no hay mundos reales<sup>522</sup>. En cierto modo, parece que Goodman cayó en la confusión anteriormente señalada de asumir erróneamente que el realista debía ser siempre ‘un monista’.

Llegado a este punto, queda claro que ni el realismo monista, ni el fundacionalismo, ni el relativismo en cualquiera de sus formas sería favorable desde el punto de vista gnoseológico ni educativo conforme a Scheffler. La forma de reivindicar el nexo entre la gnoseología y la educación, de concebir el propósito hacia el que esta última habría de dirigirse, subyace pues a partir de la tesis de la racionalidad del autor y del camino hacia la búsqueda de la verdad planteado aquí. Dadas tales premisas, ahora es necesario profundizar en la agudeza analítica requerida para tal efecto. En esto, el pragmatismo como epistemología y filosofía

---

<sup>521</sup> Cf. Holma, K. (2004). Plurealism and Education: Israel Scheffler's Synthesis and Its Presumable Educational Implications. *Educational Theory*, 54(4), 419-430.

<sup>522</sup> Cf. *op. cit.*



integral de la educación resulta fundamental aunque, para ello, será necesario superar las tensiones entre 'lo analítico' y 'lo pragmático', algo en lo que el pensamiento scheffleriano resulta especialmente iluminador.

### 3.1.3 El pragmatismo como filosofía integral

#### 3.1.3.A) 'Lo analítico' y 'lo pragmático' en la gnoseología

La vía gnoseológica de la racionalidad scheffleriana también bebe del pragmatismo, considerando la influencia de lo analítico en lo pragmático y de lo pragmático en lo analítico. Por ello, Scheffler se centró en dar respuesta al siguiente interrogante: ¿qué es el pragmatismo? Al respecto, el autor partió de lo que no podía ser esta corriente: «popularmente, se entiende por pragmatismo simplemente una actitud o un estilo, un énfasis en lo práctico o en lo social en detrimento de la reflexión teórica de los valores individuales»<sup>523</sup>(CLXXXVIII). Dicha definición era extremadamente engañosa conforme a Scheffler, al olvidar que la referencia a dicho énfasis se encontraba en la tradición filosófica y en la formulación de explicaciones sobre la realidad, la verdad y el conocimiento - considerando su valor y su significado-<sup>524</sup>. Además, conforme a Scheffler, el pragmatismo se desarrolló en un período de ferviente cambio social e intelectual que el filósofo Max H. Fisch denominó como «*the classical period in America*» y que circunscribió desde el final de la Guerra Civil hasta la víspera de la Segunda Guerra Mundial<sup>525</sup>. El mundo del siglo XIX estaba condicionado por importantes oposiciones a las que las respuestas pragmáticas trataron de hacer frente, tal y como Scheffler distinguió:

La postura característica del pragmatismo en respuesta a tales oposiciones era la de una filosofía mediadora, que intentaba tender un puente entre ciencia y religión, teoría y práctica, hechos y valores, pensamiento especulativo y análisis, temperamentos tiernos y duros (como decía James),

<sup>523</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 155 [cap. 14]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>524</sup> Cf. op. cit.

<sup>525</sup> Op. cit., p. 157.

y (con Dewey) escuela y vida. Esta postura mediadora diferencia al pragmatismo de otras tendencias filosóficas inspiradas en la ciencia. En particular, el pragmatismo contrasta con el positivismo al negarse a asimilar los intereses intelectuales generales de algún modelo simplificado de ciencia positivista. Sensible en particular al pensamiento evolucionista y a los nuevos modos estadísticos de inferencia, el pragmatismo se vio de hecho abocado a revisar concepciones heredadas de la propia ciencia. Y en lugar de utilizar la ciencia como un dispositivo para descartar o degradar otros modos de experiencia, como el arte, la historia, la moral, la religión, la filosofía y la práctica social, el pragmatismo ha tomado la ciencia principalmente como un ejemplo de conceptos generales de pensamiento crítico, en términos de los cuales podrían revelarse importantes continuidades entre todos los modelos de conocimiento y a la luz de los cuales todos ellos podrían ser refinados y aplicados inteligentemente a los problemas humanos<sup>526</sup>(CLXXXIX).

Con lo cual, según Scheffler, el marco en el que el pragmatismo se configuró como filosofía fue caracterizado por el abandono de las concepciones clásicas del conocimiento sobre la religión, la moralidad y la ciencia. Esto desencadenó en algunos problemas filosóficos generales que planteó el autor:

- 1) «¿Cómo debe asimilar nuestra teoría contemporánea del conocimiento la nueva comprensión científica del cambio, del proceso, de los factores biológicos y sociales, del razonamiento probable?».
- 2) «¿Cómo articular el nuevo énfasis en la continuidad, conectando la vida del hombre con el mundo de la naturaleza, relacionando su conocimiento y sus valores, sus cogniciones con sus sentimientos y acciones, su vida como intelecto con su carrera como organismo en un entorno biológico y evolutivo particular?».
- 3) «¿Cómo encontrar nuevas fuentes de estabilidad frente a los cambios radicales en las creencias científicas y -lo que es aún más urgente- cómo encontrar fuentes de estabilidad acordes con el hábito mental experimental que subyace de la ciencia?».

---

<sup>526</sup> *Op. cit.*, p. 157.

- 4) «¿Cómo concebir las perspectivas de la individualidad y de la comunidad democrática en las nuevas condiciones de la sociedad industrial? ¿Cómo puede institucionalizarse la formulación de políticas en las circunstancias actuales para que respondan a aquellos a quienes afectan? ¿Cómo puede conciliarse el avance tecnológico con los fines humanos, con los valores de las artes y de la vida asociada y con la primacía de la inteligencia crítica como principal ideal de la educación?»<sup>527(CXC)</sup>.

En consideración con los interrogantes previos de Scheffler, dicha corriente filosófica destacó por su agudeza analítica y por el fomento de diferentes enfoques racionales, además de promover el método científico. El pragmatismo se sumó así al racionalismo y al empirismo como un tercer enfoque de conocimiento que, según el autor, superaba las limitaciones de los dos anteriores<sup>528</sup>. No obstante, son muy variadas las maneras de pensar en esta corriente, tanto como pragmatistas hay. En lo que concierne a la concepción pragmática de Scheffler, esta se centró concretamente en tres premisas fundamentales: a) la visión de que el pensamiento es comprobable dadas sus consecuencias en la práctica; b) el rechazo de la certeza en favor de la probabilidad sobre la verdad (falibilismo); c) la idea de que nuestros puntos de vista empiezan siempre desde el medio de las cosas en lugar de desde cero<sup>529</sup>.

En efecto, de estos puntos surge la simpatía e insatisfacción del autor por los planteamientos de dos precursores del pragmatismo: Charles Sanders Peirce y William James. A continuación se expondrá qué es lo que aportaron cada uno de ellos desde el punto de vista gnoseológico, con la intención de justificar el contraste entre lo ‘pragmático’ y lo ‘analítico’ al que Scheffler se opuso.

<sup>527</sup> *Op. cit.*, pp. 158-159.

<sup>528</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 1. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>529</sup> Cf. Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-120.

*\*La concepción pragmática versus analítica de Charles Sanders Peirce y William James*

La primera parada obligada en el pragmatismo es en los planteamientos de su precursor, Charles Sanders Peirce, quien tomó este nombre de Kant como extensión de los temas kantianos al mundo científico y social del siglo XIX<sup>530</sup>. Peirce, al perfilar sus orígenes, ya concibió cierta conjunción entre ‘lo pragmático’ y ‘lo analítico’. Siguiendo la estela de este autor, el pragmatismo no podía ser una exaltación de la acción por la acción ni un mero positivismo o un principio de verificación, a pesar del énfasis en la experiencia y en el método científico<sup>531</sup>. De hecho, bajo el nombre de abducción o retroducción («*retroduction*»)<sup>532</sup> este autor añadió una categoría más a las forma conocidas de la deducción e inducción (ver nota al pie<sup>533</sup>), reconociendo así tres tipos de inferencia para la enunciación de su «*pragmaticism*» -llamado así dado su énfasis por el análisis lógico de la filosofía-. Dicho lo cual, en términos generales, desde sus orígenes el pragmatismo se ha vinculado con un futuro que está vivo, concibiendo la ciencia como un proceso creativo, cuyas implicaciones son más profundas de las que se pueden distinguir a primera vista. Pese a lo anterior, Peirce auguró unos fines hacia los que las ciencias y sus métodos debían dirigirse de los que Scheffler se distanció.

Una de las máximas con la que Peirce formuló por primera vez su pragmatismo en “How to Make our Ideas Clear” -aunque la primera enunciación de dicha corriente se dio previamente en “The Fixation of Belief”- es la siguiente: «considerando qué efectos, que pudieran tener concebiblemente repercusiones prácticas, concebimos que tiene el objeto de nuestra concepción. Entonces nuestra

---

<sup>530</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 14. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>531</sup> Cf. Peirce, C. S. (con Wiener, P. P.) (1966). *Selected Writings: Values in a Universe of Chance*. Dover Publications. (Obra original publicada en 1958). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>532</sup> *Op. cit.*, p. 230.

<sup>533</sup> Peirce intentó resolver lo que denominó el problema de la inducción, una de las cuestiones más señaladas de la filosofía de la ciencia. En síntesis, su principal propósito giró en torno a la validez de la inferencia sintética (Koehn, 1973), dada la siguiente intención: «determinar el papel dinámico de la inferencia abductiva [(para la creación de hipótesis)] en el contexto de la praxis científica» (Aguayo, 2011, p. 36).

«De acuerdo con Peirce, [...] la actividad científica no responde a un modelo cerradamente positivista que solo admita como entidades o hechos reales aquellos que sean directamente. El científico recurre constantemente a hipótesis acerca de realidades inobservables para explicar las realidades observadas, de modo que, sin perder la conexión con la experiencia sensible, la trasciende buscando su racionalidad» (Génova, 1997, pp. 42-43).

concepción de esos efectos es la totalidad de nuestra concepción del objeto»<sup>534(CXCI)</sup>. Para clarificar dicho planteamiento, supongamos que, por ejemplo, se pretende aclarar la concepción de ‘duro’ -como Scheffler propuso<sup>535</sup>-. Siguiendo el método científico -que es intrínseco al pragmatismo-, tendríamos que preguntarnos por aquellas consecuencias sensibles que surgirían como resultado de actuar sobre la roca en virtud de su dureza. Las consecuencias contingentes a la acción -como que no se pueda rayar, que sea resistente a la presión...- serían las que conforman nuestra propia concepción sobre lo ‘duro’. Desde dicho planteamiento, la introspección no nos ayudaría a aplicar ninguna idea en la práctica. Lo que se busca es el establecimiento de conexiones entre las acciones hipotéticas y las consecuencias asociadas. Entonces, tal y como distinguió Scheffler, «un objeto duro es aquel que tiene el hábito, por así decirlo, de responder a acciones de forma característica»<sup>536(CXCII)</sup>. Por ello, en términos de Peirce, toda función del pensamiento consistía en provocar hábitos de acción («*habits of action*»)<sup>537</sup> y estos determinaban lo que significa algo.

Las implicaciones de ver el ‘fin desde cerca’ de la manera que propuso Peirce serían, de hecho, contrapuestas con respecto de los planteamientos schefflerianos. Para Peirce, tal y como expuso en “The Fixation of Belief”, «hay cosas reales cuyos caracteres son totalmente independientes de nuestras opiniones sobre ellas»<sup>538(CXCIII)</sup>; esta idea se vincula con otra presente en “How to Make Our Ideas Clear”: «todos los seguidores de la ciencia están plenamente convencidos de que los procesos de investigación, si se les empuja lo suficiente, darán una solución segura a cada cuestión a la que puedan aplicarse»<sup>539(CXCIV)</sup>. Con tales planteamientos, el padre del pragmatismo «combinó una doctrina del falibilismo inspirada en la ciencia, con una noción de la verdad como límite ideal e

<sup>534</sup> Peirce, C. S. (con De Waal, C.). (2014). *Illustrations of the Logic of Science*, p. 90. Open Court. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>535</sup> Cf. Scheffler, I. (1995a). John Dewey on Work and Education. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 27-44). Peter Lang Publishing.

<sup>536</sup> *Op. cit.*, p. 28.

<sup>537</sup> Peirce, C. S. (con De Waal, C.). (2014). *Illustrations of the Logic of Science*, p. 88. Open Court. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>538</sup> Peirce, C. S. (con De Waal, C.). (2014). *Illustrations of the Logic of Science*, p. 67. Open Court. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>539</sup> *Op. cit.*, p. 98.

invariable de la investigación científica»<sup>540(CXCV)</sup>. Con lo cual, Scheffler parece coincidir con los planteamientos de Peirce en que en un momento dado tenemos una serie de ideas o creencias estimadas como verdaderas, las cuales se alteran en el curso de nuestra experiencia; la diferencia entre ellos estriba en la consideración de que si de lo anterior se deduce que la verdad en sí misma esté alterada o sea alterable. Frente a Peirce, para Scheffler los resultados de la ciencia no se mueven juntos hacia una meta preestablecida o destinada<sup>541</sup>. De este modo, Scheffler no se opuso al realismo, sino al monismo realista de Peirce. Scheffler y Peirce coincidieron en la necesidad de perfeccionar los métodos y procedimientos de las ciencias, mientras que el desencuentro entre ambos se dio en la meta para los que estos habían de dirigirse. Al respecto, cabe recordar que una única visión del mundo sería reduccionista e injustificada considerando el ‘plurrealismo’ de Scheffler.

Por otro lado, William James fue otro de los principales representantes del pragmatismo que también apuntó a la visión de Peirce. De este modo, para James, el pragmatismo se basó en la idea de que la finalidad del pensamiento es orientarnos hacia la realidad, es decir, que la verdad sucede a una idea una vez pensada y tras haber actuado con éxito<sup>542</sup>. Desde su perspectiva, lejos de preocuparse por las verdades metafísicas, la teoría pragmática dependería de cómo se definan los términos y de lo que se intente conseguir, como refleja el siguiente ejemplo que propuso James de la ardilla y el árbol en su conferencia “Lo que significa el pragmatismo”:

Imagina una ardilla viva encaramada a un lado del tronco de un árbol, mientras que por el lado opuesto se supone que está plantada una persona. Este testigo humano intenta ver a la ardilla moviéndose rápidamente alrededor del árbol, pero no importa lo rápido que lo haga, la ardilla corre igual de rápido en la dirección opuesta, y siempre mantiene el árbol entre ella y esa persona, así que nunca consigue echarle la vista encima. El

---

<sup>540</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 47. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>541</sup> Cf. Scheffler, I. (1999). A Plea for Plurealism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(3), 425-436.

<sup>542</sup> Cf. Stenham, K. R. (2014). James, William. En D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 431-433). Sage Publications.

problema metafísico resultante es este: ¿Da vueltas la persona alrededor de la ardilla o no? Indudablemente da vueltas alrededor del árbol, y la ardilla está en el árbol, pero... ¿se mueve alrededor de la ardilla? [...] Decidir qué bando tiene razón [...] depende de lo que entiendan de forma práctica por ‘dar vueltas alrededor’ de la ardilla<sup>543</sup>.

Los planteamientos de James sobre lo que significa el pragmatismo también ponen el foco en lo práctico y en las consecuencias de las acciones. Con lo cual, las críticas de Scheffler hacia los planteamientos de Peirce sobre este asunto servirían para los James. Además, James abrió la brecha entre ‘lo pragmático’ y ‘lo analítico’ a la que Scheffler se opone, considerando que el pragmatismo es contrapuesto al racionalismo:

¡Qué exquisito contraste entre tipos de mentalidad! [...]. El pragmatista se aferra a los hechos y a las cosas concretas, observa la verdad tal como funciona en casos particulares y generaliza. Para él, la verdad se convierte en una etiqueta para clasificar todo tipo de valores funcionales específicos dentro de la experiencia. Para el racionalista, la verdad persiste como una pura abstracción a la que debemos adherirnos con el solo dictado de su nombre. Cuando el pragmatista se propone mostrar en detalle exactamente por qué debemos adherirnos a su dictamen, el racionalista es incapaz de reconocer los hechos concretos de los que deriva su propia abstracción. Nos acusa de negar la verdad, mientras que nosotros solo hemos intentado indicar exactamente por qué la gente la sigue y siempre debe ser guiada por ella. El ultrarracionalista de turno se estremece ante lo concreto: sin lugar a duda, en igualdad de condiciones, prefiere lo pálido y espectral. Si se le ofrecieran dos universos, siempre preferiría el esquema desnudo en vez de la rica espesura de la realidad. Es mucho más puro, más claro, más noble<sup>544</sup>.

*\*La concepción pragmático-analítica de Scheffler*

En base a lo expuesto sobre la disyuntiva entre ‘lo pragmático’ y ‘lo analítico’ conforme a Peirce y a James, a continuación se articularán los puntos que

---

<sup>543</sup> James, W. (2000). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (Trad. R. Del Castillo), pp. 78-79. Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1907). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>544</sup> *Op. cit.*, pp. 93-94.



ofrece Scheffler para justificar lo contrario: ¿por qué lo pragmático y lo analítico se requieren mutuamente?

Un punto del que partir serían las siguientes preguntas fundamentales desde el punto de vista gnoseológico: ¿por qué el pragmatista niega la verdad al aferrarse a la generalización del funcionamiento de casos particulares y el racionalista es incapaz de reconocer los hechos concretos derivados de su propia abstracción?<sup>545</sup> ¿Hasta qué punto podríamos adherirnos a los fines, a los efectos, a los usos, a las implicaciones prácticas...? El fin ‘visto desde cerca’ impide distinguir que el pragmatismo constituye, en efecto, lo que la concepción pragmático-analítica de Scheffler auguró: una filosofía integral.

Otro argumento más en favor de la conjunción entre ‘lo analítico’ y ‘lo pragmático’ que Scheffler planteó subyace del propio curso de la filosofía. Al fin y al cabo, ¿acaso el pragmatismo se extinguió para ser sustituido por la tendencia analítica de la filosofía, como si se tratase de un grupo de bailarines que hace su pequeño baile en el escenario y vuelve a su sitio para dar la entrada a los siguientes? Por su parte, Thurman W. Arnold -liberal estadounidense del siglo XX y revolucionario en derecho- en respuesta a Sidney Hook -promotor del pragmatismo, discípulo de Dewey y profesor de Scheffler- sugirió que dicha metáfora de los bailarines aconteció con los pragmatistas: que la preeminencia de Dewey se esfumó<sup>546</sup>, una vez acabó ‘su pequeño baile’ desde los años veinte hasta los años cuarenta del siglo XX. A diferencia de dicho planteamiento, en aquel momento la tendencia analítica se hizo ferviente; de hecho, esta fue el antecedente de la revolución analítica de la filosofía de la educación que Scheffler emprendió en los años sesenta, la cual no destituyó al pragmatismo: ambas apuntaban a lo mismo conforme a este autor.

A la luz de los argumentos expuestos, considerando la conjunción plena entre ‘lo analítico’ y ‘lo pragmático’ son varios los sentidos en los que Scheffler podría ser considerado un pragmatista, pues dicha corriente filosófica podría abarcar en gran medida sus inquietudes sobre el arte, el lenguaje, el conocimiento,

---

<sup>545</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 1. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>546</sup> Cf. Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659.



los valores, la sociedad y la educación<sup>547</sup>. En este epígrafe se han destacado dos de los argumentos fundamentales de la concepción pragmática scheffleriana: a) la imposibilidad y no deseabilidad de interpretar el pragmatismo como un sistema unitario; hay tantas interpretaciones del mismo como pragmatistas<sup>548</sup>; b) la confluencia plena entre 'lo analítico' y 'lo pragmático', la cual es fundamental para plantear una filosofía que pretende ser integral conforme al autor. Principalmente, Scheffler desarrolló tales planteamientos en su obra *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead and Dewey*, donde «trató de ofrecer no solo una interpretación comprensiva, sino también una respuesta crítica, entrando en discusión con ellos en varios puntos de la doctrina»<sup>549(CXCVI)</sup>. Precisamente, algunas de las objeciones schefflerianas surgieron por la adopción de una doctrina filosófica concreta dado el rechazo de alguna tradicional o por la distinción entre las leyes más teóricas o generales de las empíricas o experimentales, entre otras cosas<sup>550</sup>. Y esto es porque el pragmatismo está conformado por un conjunto de doctrinas que se encuentran relacionadas entre sí y que han resultado muy influyentes tanto para la propia filosofía como para la educación.

A partir de las ideas aquí presentadas, ahora se profundizará en la importancia que otorga Scheffler al pragmatismo como filosofía integral de la educación.

### 3.1.3.B) 'Lo analítico' y 'lo pragmático' en la educación

#### *\*Potencialidades del pragmatismo en la educación*

La visión pragmático-educativa de Scheffler se sustenta en la conjunción entre 'lo analítico' y 'lo pragmático' antes expuesta. Según el autor, el pragmatismo es una filosofía integral para la educación por su importancia en la racionalidad, el descubrimiento, la comprobación de las razones, el fin gnoseológico de la

<sup>547</sup> Cf. Levit, M. (1976). Reviewed work: *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey* by I. Scheffler. *The School Review*, 84(4), 647-650.

<sup>548</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 2. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>549</sup> Scheffler, I. (2011). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*, p. ix. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974).

<sup>550</sup> Cf. Levit, M. (1976). Reviewed work: *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey* by I. Scheffler. *The School Review*, 84(4), 647-650.

educación.... Su perspectiva se nutre pues de algunas de las ideas fundamentales de Charles Sanders Peirce y de John Dewey, siendo el último el que más le influyó. Por ello, a continuación se analizarán algunas de las potencialidades educativas que Scheffler vislumbró en los planteamientos de ambos.

La primera potencialidad del pragmatismo en la educación es la conexión entre teoría y práctica, entre ciencia y vida. Para ello, necesitamos pensar el conocimiento como algo provisional y probabilístico que se autocorriges. En este sentido, el razonamiento científico y filosófico de Peirce resulta muy valioso para reflexionar sobre las teorías contemporáneas del aprendizaje, tal y como señaló Scheffler en la entrevista que le realizó Shaughnessy<sup>551</sup>, salvaguardando las discrepancias entre ambos anteriormente expuestas sobre los fines de los métodos y los procedimientos de las ciencias. Al respecto, destacan dos fragmentos sobre el razonamiento científico de Peirce que Scheffler destacó:

Según Peirce:

Hay que ‘confiar más bien en la multitud y variedad de los argumentos que en el carácter concluyente de uno solo’. La noción de una cadena deductiva de inferencia anclada en premisas fijas y ciertas, y capaz solo de transmitir lo que ya está contenido en esas premisas, debe ser abandonada como modelo de razonamiento filosófico. Dicho razonamiento [...] no debe interpretarse en el sentido de que ‘forma una cadena que no es más fuerte que su eslabón más débil, sino un cable cuyas fibras pueden ser siempre delgadas, siempre que sean suficientemente numerosas y estén íntimamente conectadas’<sup>552(CXCVII)</sup>.

Según Scheffler:

Al igual que Peirce argumentó anteriormente que, en general, una premisa puede determinar que una conclusión sea más cierta de lo que es en sí misma, aquí opone la metáfora del cable a la de la cadena para hacer

---

<sup>551</sup> Cf. Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-120.

<sup>552</sup> Peirce, C. S. (con Wiener, P. P.) (1966). *Selected Writings: Values in a Universe of Chance*, pp. 40-41 Dover Publications. (Obra original publicada en 1958). [\*Ver Bibliografía anotada].

entender lo siguiente: que el razonamiento científico es circunstancial, multifacético, hipotético, explicativo<sup>553(CXCVIII)</sup>.

Una vez considerado que el pensamiento de Peirce es la base del falibilismo, conviene retomar la idea de que una única visión del mundo sería reduccionista e injustificada para la educación. Se trata de un asunto que ya se ha analizado conforme al pensamiento scheffleriano, dados los dos hitos clave de la vía gnoseológica de la racionalidad: la ‘objetividad’ y el ‘plurrealismo’. A esto habría que añadir aquí que no todo lo verdadero tiene por qué servir a los fines humanos<sup>554</sup>. Al respecto, Scheffler señala que el alcance de la educación no puede pues estar fijado por los límites del pensamiento, pues no sería convincente el planteamiento de que «la escuela solo es práctica si el propio pensamiento es un instrumento práctico, y que, a la inversa, si el pensamiento es independiente de la práctica, la escuela debe estar divorciada de la vida de la comunidad circundante»<sup>555(CXCIX)</sup>.

Al pensamiento probabilístico de Peirce habría que añadir el pensamiento de Dewey sobre la experiencia activa, la criticidad de las condiciones del mundo contemporáneo desde una perspectiva democrática y la formación de hábitos básicos de inteligencia para el crecimiento de cada persona. En su conjunto, abordar esto supondría pasar a un primer plano los problemas sociales e intelectuales para desarrollar una orientación moral, así como el intercambio libre de ideas a prueba de la experiencia. Por ello, Dewey fue el autor pragmatista que más influyó a Scheffler, dado «su énfasis en relacionar la escuela y la sociedad, los estudios técnicos y los liberales, la práctica y la teoría, las ciencias y las artes, los medios y los fines»<sup>556(CC)</sup>. Sin embargo, pese a que Scheffler considerase en la

<sup>553</sup> Scheffler, I. (2011). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*, p. 54. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974).

<sup>554</sup> Se trata de la acusación con la que el filósofo y matemático Bertrand Russell criticó el pragmatismo y que Richard S. Peters retomó para evitar tautologías, la circularidad en el uso del lenguaje o el imperialismo conceptual. Por ello, también en lo que se refirió a la teoría de la educación, destacó la negativa petersiana de que pudiese haber hueco para tal ‘impiedad cósmica’ («*cosmic impiety*»).

\*Peters, R. S. (2015d). *Psychology and Ethical Development: A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*, p. 68. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>555</sup> Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 771. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>556</sup> Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 117.

entrevista de Shaughnessy<sup>557</sup> que el pensamiento deweyniano era sumamente fructífero para pensar en los problemas sociales y para la formación de hábitos básicos de inteligencia en las escuelas, este también manifestó cierta ambivalencia e insatisfacción con respecto al mismo.

Un primer aspecto a destacar sería la experimentación activa de Dewey, la cual clarifica por qué el hecho de encontrar las habilidades y los métodos adecuados para el dominio de ‘las verdades’ no sea producir un currículo. Se trata de un punto que es contrario al empirismo, pues la mente no espera a ser activada por la experiencia porque no es inicialmente pasiva, lo que supera la antítesis heredada entre razón y práctica del método experimental de la ciencia moderna<sup>558</sup>. La consecuencia de lo anterior conforme a Scheffler es que, al igual que el cálculo es indispensable para las matemáticas pero no es todo lo que son las matemáticas, las rutinas del ensayo-error dejan de ser válidas en el momento de que entra en escena la conjetura y la sorpresa inherente a los problemas<sup>559</sup>.

Además, dentro de la experiencia activa, también habría que distinguir las diferencias en cuanto a propósito. Por ejemplo, Scheffler se pregunta lo siguiente: «¿cuál es la diferencia con respecto a las doctrinas científicas del pasado, entre las actitudes del historiador de la ciencia y las del científico practicante?»<sup>560</sup>. Aunque ambos citan a sus predecesores, el primero trata de desentrañar los orígenes, influencias y desarrollo de dichas doctrinas científicas y el segundo se interesaría por las consecuencias que pudieran tener sobre los problemas de interés científico independiente. Se trata de una diferenciación crucial para el problema que nos ocupa aquí, pues, ¿a quién de los anteriores se asemeja más el profesorado? Para Scheffler, la práctica del profesor de ciencias tendría que ser distinta con respecto a la del científico y a la del historiador. Mientras que ambos podría aislarse en los muros de su especialidad científica, el docente desempeñaría un doble papel: el de comunicarse con los científicos sofisticados -comprendiendo el campo de la ciencia

---

<sup>557</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>558</sup> Cf. Scheffler, I. (1995a). John Dewey on Work and Education. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 27-44). Peter Lang Publishing

<sup>559</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 7. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>560</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. XXII. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

como un todo y considerando sus objetivos, métodos, estándares y saberes de segundo orden que ejercen una función crítica para la práctica (cerrando así el círculo)- y, además, el de introducir y facilitar lo anterior a los aprendices en el campo<sup>561</sup>.

En lo que respecta a la criticidad y a la formación de hábitos de inteligencia desde una perspectiva democrática, destacan otros dos puentes entre Dewey y Scheffler: el del valor apreciativo y el de la creatividad. Por su parte, Dewey reflexionó en su obra *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo*<sup>562</sup> sobre la creatividad y la curiosidad, entre otras alternativas, al ser los vehículos del pensamiento reflexivo. A esto habría que añadir la respuesta que dio este autor a las siguientes cuestiones: ¿por qué deben ser racionales los estudiantes? ¿«por qué el pensamiento reflexivo tiene que constituir un objetivo de la educación»?<sup>563</sup>. Desde dicha perspectiva, Dewey también destacó el «valor apreciativo», «porque la ciencia debe enseñarse para constituir un fin en sí de la vida de los estudiantes: algo que tiene valor por su propia, única e intrínseca contribución a la experiencia de la vida»<sup>564</sup>. Al igual que Dewey, Scheffler también abogó por la transmisión de «diversas tradiciones de pensamiento tal y como las poseemos ahora»<sup>565(CCI)</sup>, pero animando a los estudiantes a ser curiosos, a indagar, a crear, a expresar y a buscar problemas. Desde su concepción el aprendizaje tenía lugar mediante «la participación, la curiosidad o el puro placer de la actividad»<sup>566(CCII)</sup>.

A pesar de la influencia de Dewey en Scheffler y de los elementos compatibles en su pensamiento, la preocupación scheffleriana por la validación y el desarrollo del conocimiento como ámbito de la racionalidad contrastó con la concepción deweyniana situacional y meramente práctica del pensamiento reflexivo. Para Dewey «todo lo que la escuela puede o necesita hacer por sus

---

<sup>561</sup> Cf. Scheffler, I. (2007). The Teacher's Grasp of Subject-Matter. En R. Curren (Ed.), *Philosophy of Education: An Anthology* (pp. 347-350). Blackwell Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>562</sup> Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. M. A. Galmarini). Paidós Transiciones. (Obra original publicada en 1933).

<sup>563</sup> *Op. cit.*, p. 33.

<sup>564</sup> *Op. cit.*, p. 206.

<sup>565</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*, p. 372. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>566</sup> *Op. cit.*, p. 372.

alumnos [...] es desarrollar su capacidad de pensar [...]. Pero este reconocimiento no es tan grande en la práctica como en la teoría»<sup>567</sup>. Por consiguiente, aunque en cierto modo el equivalente del ‘pensamiento reflexivo deweyniano’ sea la ‘racionalidad scheffleriana’, ambas concepciones fueron diferentes. Dewey planteó que la reflexión tenía como objetivo final la acción, por lo que su perspectiva se centró en la experiencia activa de la resolución de problemas; solo se ocupó incidentalmente en el uso y el desarrollo del conocimiento, en la medida de que se relacionara con la acción. En cambio, Scheffler consideraba que la racionalidad era predominantemente cognitiva y en gran medida tenía que ver con las condiciones de conocimiento, siendo esencial el papel de las pruebas y las razones para la transmisión de las creencias<sup>568</sup>.

Profundizando más en las diferencias entre Dewey y Scheffler, los dos filósofos coincidieron parcialmente en la consideración de que «la ciencia es una empresa moral que sirve de modelo para la educación moral»<sup>569(CCIII)</sup>. Para Dewey, la educación moral comprendía unos criterios que iban más allá de implicaciones morales del método científico. El autor partió de que «la ciencia [...] significa una comprensión de las implicaciones lógicas de todo conocimiento»<sup>570</sup>. Si bien, más adelante sigue diciendo: «sin embargo, esta forma perfeccionada es un bloque obstaculizador. Precisamente porque el material se formula con referencia al conocimiento como un fin en sí, quedando ocultas sus conexiones con el material de la vida diaria»<sup>571</sup>. Por ello, según Scheffler, el enfoque deweyniano sobre el pensamiento reflexivo y el conocimiento como revelación de la realidad -algo que no es fijo- «insiste más bien en el origen problemático de todo pensamiento, en las consecuencias de la reflexión dentro de situaciones concretas, en el funcionamiento del conocimiento en la vida»<sup>572(CCIV)</sup>. Así, pese al valor del holismo

---

<sup>567</sup> Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.) (Trad. L. Luzuriaga), p. 135. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

<sup>568</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>569</sup> Arnstine, D. y Arnstine, B. (1993). Rationality and Democracy: A Critical Appreciation of Israel Scheffler's Philosophy of Education. *Synthese*, 94(1), 34.

<sup>570</sup> Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.) (Trad. L. Luzuriaga), p. 189. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

<sup>571</sup> *Op. cit.*, p. 189.

<sup>572</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 156 [cap. 12]. Routledge Revivals. [\*Ver Bibliografía anotada].

deweyniano, de su énfasis por la continuidad -donde otros daban por sentado brechas- y de su sensibilidad por los valores críticos, tales planteamientos tenían lagunas fundamentales conforme a Scheffler.

Por una parte, como Scheffler distinguió, la abrumadora preocupación moral y social llevaron a Dewey a subestimar el valor de las condiciones sociales circundantes para argüir contra el divorcio entre la teoría y la práctica, entre la escuela y la vida. Por otro lado, su énfasis por la evidencia y por la acción desembocaron en un control empírico que no podría lograr una conjunción plena entre tales escisiones. Consecuentemente, para Scheffler, la tesis deweyniana de «la naturaleza del control empírico es [...] excesivamente estrecha y no hace justicia de las consideraciones abstractas y teóricas en la evaluación científica de las evidencias»<sup>573(CCV)</sup>. Frente a dicho punto de vista, el precursor de la filosofía analítica de la educación reivindicó los aspectos morales de la ciencia en sus diversos lenguajes, a lo que habría que añadir su planteamiento de que «las ideas en la ciencia no son todas del mismo tipo y solo ciertos tipos simples pueden ser analizados como instrumentos para transformar el mundo»<sup>574(CCVI)</sup>.

Otra diferencia entre Scheffler y Dewey surgió en torno a la consideración del pensamiento de los artistas e historiadores<sup>575</sup>. En el pensamiento deweyniano las artes «revelan una profundidad y amplitud del sentido de las experiencias que de otro modo podrían ser mediocres y triviales [...]. No son lujos de la educación, sino expresiones enfáticas de lo que hace a toda educación valiosa»<sup>576</sup>. Las preguntas que generan las artes «proporcionan, por decirlo así, órganos de visión»<sup>577</sup>. El caso es que Scheffler no concibió que el modelo de pensamiento reflexivo de Dewey pudiese responder a las preguntas a las que se enfrentaba. Entre

---

<sup>573</sup> *Op. cit.*, p. 154 [cap. 12].

<sup>574</sup> *Op. cit.*, p. 154 [cap. 12].

<sup>575</sup> Arnstine, D. y Arnstine, B. (1993). Rationality and Democracy: A Critical Appreciation of Israel Scheffler's Philosophy of Education. *Synthese*, 94(1), 25-41.

<sup>576</sup> Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.) (Trad. L. Luzuriaga), p. 204. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

<sup>577</sup> *Op. cit.*, p. 204.



otras cosas, esto era debido a que sus problemas eran diferentes, al ser creados por los individuos mismos y, en general, no ser articulados en el lenguaje<sup>578</sup>.

Además, los planteamientos de Dewey también contrastan con los de Scheffler en lo que respecta al siguiente interrogante: ¿habría que oponer los estudios prácticos a los puramente intelectuales?<sup>579</sup>. Si la escuela tiene que ser concebida como un entorno activo para el aprendizaje de forma que promueva una mayor comprensión de uno mismo y del entorno, entonces, Dewey fue uno de los filósofos que más atención dio al «conflicto de las teorías filosóficas [...] sobre el lugar y la función más adecuados de los factores vocacionales en la educación»<sup>580</sup>. Ahora bien, en lo que se distanciaron ambos autores no fue en la oposición de lo práctico frente a lo intelectual, de la formación profesional frente a la educación en general; sino en cómo habría que educar.

Al respecto, Dewey definió la ‘vocación’ de una forma tan amplia que evitó las connotaciones de practicidad, refiriéndose a esta como el conjunto de llamadas que proporcionan «una dirección tal de las actividades de la vida [...] que las haga perceptiblemente significativas a una persona por las consecuencias que producen y, también, útiles a sus asociados»<sup>581</sup>. Por ende, su concepción de vocación contrasta con «las ocupaciones en las que se producen mercancías inmediatamente tangibles»<sup>582(CCVII)</sup>. Para el filósofo, la especialización no produciría más que logros técnicos y una ‘especie de monstruosidad’ a la que la educación debe rehuir. Con lo cual, no se podría enfatizar en la habilidad a expensas del significado. Si bien, al mismo tiempo, la variedad de ‘ocupaciones’ supondría una dificultad para que nos encontráramos a nosotros mismos en nuestro trabajo. Entonces, tal y como planteó Dewey, ¿Platón tenía o no razón al afirmar que la educación debía tener como objetivo «descubrir para qué era buena cada persona y prepararla para dominar

---

<sup>578</sup> Cf. Arnstine, D. y Arnstine, B. (1993). *Rationality and Democracy: A Critical Appreciation of Israel Scheffler's Philosophy of Education*. *Synthese*, 94(1), 25-41; Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 12. Routledge Revivals. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>579</sup> Cf. Scheffler, I. (1995a). John Dewey on Work and Education. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 27-44). Peter Lang Publishing.

<sup>580</sup> Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.) (Trad. L. Luzuriaga), p. 258. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

<sup>581</sup> *Op. cit.*, p. 258.

<sup>582</sup> Scheffler, I. (1995a). John Dewey on Work and Education, p. 32. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 27-44). Peter Lang Publishing.



aquel género de excelencia propia»?<sup>583</sup> Para Dewey, Platón erró en «su limitada concepción de la esfera de vocaciones necesitadas socialmente; una limitación de visión que reaccionó para oscurecer su percepción de la infinita variedad de capacidades que se encuentran en los diferentes individuos»<sup>584</sup>. Aunque la vocación es como una especie de imán que atrae y, después, sujeta como si empleara firme pegamento, tal y como Scheffler distinguió<sup>585</sup>, conforme a Dewey, la educación no podría interpretarse como predeterminación de la ocupación a desempeñar pues, en tal caso, limitaría las oportunidades de aprendizaje constriñendo el desarrollo libre de los sujetos.

A la luz de lo expuesto, para Scheffler, la preparación para las vocaciones de Dewey debería ser indirecta en vez de directa. Por esta misma razón, para el precursor de la filosofía analítica de la educación «la expresión de ‘formación vocacional’ es pura redundancia»<sup>586(CCVIII)</sup>. Al respecto, el autor parece preguntarse lo siguiente: ¿por qué una persona educada estaría mal equipada para dedicarse a una vocación o a una actividad con un propósito? Según Scheffler, el problema no surgiría en torno a las características especiales de la formación profesional, sino en cómo habría que educar; y, esto, teniendo en cuenta que la inteligencia, la habilidad y la cultura irían más allá de las exigencias del trabajo<sup>587</sup>. Así, conforme al pensamiento scheffleriano, se podrían plantear interrogantes como los siguientes: ¿los contenidos de la educación tendrían que brindar a los alumnos los instrumentos o requisitos técnicos que amparasen sus decisiones?; ¿esto no supondría imponer unas enseñanzas que obstaculizaran sus intereses y su autosuficiencia futura?<sup>588</sup>. Precisamente, Scheffler se centró en justificar por qué el maestro no puede ser solo un pedagogo, por qué el científico de laboratorio no puede centrarse solo en lo que hay en el laboratorio, por qué el artista no puede ser solo un escultor dedicado a la piedra...

<sup>583</sup> Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.) (Trad. L. Luzuriaga), p. 260. Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

<sup>584</sup> *Op. cit.*, p. 260.

<sup>585</sup> Cf. Scheffler, I. (1995b). *Reflections on Vocational Education*. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 45-58). Peter Lang Publishing.

<sup>586</sup> *Op. cit.*, p. 45.

<sup>587</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>588</sup> Scheffler, I. (1958b). *Justifying Curriculum Decisions*. *The School Review*, 66(4), 461-472. [\*Ver Bibliografía anotada].

Llegado a este punto sobre la noción de ‘vocación’ y sobre cómo habría que educar en base al pensamiento deweyniano y scheffleriano, entonces, ¿habría buenas razones para adoptar la postura de preparar a los alumnos en los valores de la sociedad que vaticina la formación profesional? Conforme a Scheffler, «una educación que no aportase nada a la resolución de los problema de la sociedad es un lujo que la sociedad ni puede ni debe permitirse»<sup>589(CCIX)</sup>. Si bien, según este autor, el hecho de considerar la escuela como un instrumento social sería inadecuado, lo que se contrapuso a los planteamientos deweynianos. El caso es que para Dewey, la escuela era un medio cuyo fin no era la sociedad, sino lograr una sociedad iluminada por una inteligencia crítica y una educación ideal<sup>590</sup>. Entonces, una cosa sería decir que el contenido de la educación debe ser llevado a la práctica, poniéndolo en comunicación con ella -que es por lo que aboga Scheffler-, y otra bien distinta sería considerar que la escuela tendría que ser un instrumento para la aplicación de valores sociales últimos -que es lo que se sustrae de Dewey-.

En suma, una vez señaladas algunas de las potencialidades educativas que Scheffler distinguió con respecto al pensamiento de Peirce y de Dewey, ahora se profundizará en la visión scheffleriana propiamente. Para ello, se abordarán las limitaciones que, en general, habría que superar conforme a Scheffler para que el pragmatismo fuera una filosofía integral de la educación.

#### *\*Límites del pragmatismo en la educación*

Uno de los límites en los que se centra la visión pragmático-educativa de Scheffler subyace entre ‘el hacer’ y ‘el entender’. Al respecto, el autor se planteó el siguiente interrogante: ¿«por qué deberíamos estar interesados en recrear el proceso teleológico del creador»?<sup>591(CCX)</sup>; ¿acaso el proceso determina completamente el producto? Para este autor, en buena parte de la práctica educativa parece subyacer la idea de que «si lo hice debo entenderlo [...]; métete debajo o detrás del producto y lo apreciarás»<sup>592(CCXI)</sup>. Sin embargo, como reivindicó

---

<sup>589</sup> Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 770.

<sup>590</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>591</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 39 [cap. 3]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>592</sup> *Op. cit.*, p. 30.

el propio Scheffler, un producto es opaco si no se ve como una encarnación tanto del plan como de la habilidad del creador. Con lo cual, este no dejará de ser un artefacto que requiere de comprensión, en vez de reproducción.

Un ejemplo de que la mera causalidad no implica la apreciación del producto sería el de aprender a pensar como un artista o como un físico; ¿esto requeriría de la capacidad de pintar un Guernica o de generar una nueva teoría física actual? La respuesta sería negativa conforme a Scheffler pues la comprensión no es un proceso, es decir, no es el resultado de reconstruir los pasos mediante los que el artefacto fue creado, desmembrándolo en sus elementos y reviviendo uno a uno en el tiempo y en el lugar correspondientes. Esto también se ilustra con los ejemplos que Scheffler propuso sobre la lectura con y sin comprensión - considerando los propósitos del texto y lo que esconden las palabras o, simplemente, concibiéndolo como un artículo de fabricación-, entre la historia como acción y como algo escrito -reconstruyendo su razón de ser y el proceso de recreación o, simplemente teniendo en cuenta lo segundo – y entre la comprensión de una prueba matemática y su justificación *ex post facto* siguiendo la línea lógica -teniendo en cuenta que solo lo segundo no sería suficiente-. En los anteriores casos, ¿qué es lo que falta? Según el pensamiento scheffleriano, el vacío subyace en las motivaciones vinculadas con cada uno de los asuntos anteriores, considerando el sentido que ubica cada una de las posibles líneas de comprensión dentro del marco general de principios estratégicos en los que tuvo lugar<sup>593</sup>. De no ser así, de no ser por ‘el fin visto desde lejos’, el resultado sería el de un escritor desprovisto de ideas pero con mucha gramática, en términos del prestigioso polímata Henri Poincaré<sup>594</sup>.

El problema de fondo del ‘hacer y comprender’ es para Scheffler el del propósito del pensamiento. Si el pensamiento no fuese relevante para el problema o dificultad que le dio origen, entonces, ¿tendría propósito? Según el autor, esto lleva a pensar erróneamente que la motivación del pensar vaya unida a problemas. Para ilustrar tales planteamientos schefflerianos se podrían considerar algunos ejemplos: ¿de qué problema es el Guernica la solución? O, al atender a mis palabras, ¿usted está pensando, aunque no haya experimentado ninguna ruptura

---

<sup>593</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>594</sup> Cf. *op. cit.*

del hábito? Parece que al imaginar o reflexionar uno no tiene por qué estar necesariamente resolviendo problemas. De aquí subyace la justificación de Scheffler sobre por qué es errónea la interpretación descriptiva y superficial del pensamiento con la que es fácil leer la doctrina pragmática.

Frente al ‘hacer y comprender’, Scheffler plantea que el pensamiento genuino de la doctrina pragmática requiere de la mezcla continua entre el hacer y el pensar. Esto es debido a que «confinando el pensamiento a la inmediatez de la práctica, se eliminaría su influencia en la práctica»<sup>595(CCXII)</sup>. El pensamiento no desaparece cuando deja de haber dudas ni, tampoco, cuando las hay. Claro que, a la luz de lo expuesto anteriormente, el fruto final del conocimiento es su uso en la vida o el potencial que tiene para la consecución de objetivos -sociales, científicos, educativos-, razón por la cual las artes de aplicación son igualmente importantes para el autor. El caso es que, para ello, lo que requerimos es de la investigación teórica, que es la que puede transformar la práctica en mayor medida en base al pensamiento scheffleriano. Así, para el autor, la importancia fundamental del pragmatismo es más normativa que descriptiva aunque, pese a ello, cualquier teoría sobre los problemas del pensamiento tendría que apoyarse en cuestiones de hecho. Por ello, para Scheffler, la investigación científica es el principal paradigma de la actividad intelectual que promueve la función adaptativa del pensamiento. Pero, además, por la misma razón, tampoco podría sostenerse que la ciencia fuese el principal ejemplo de pensamiento eficaz, es decir, que solo sirviera a los problemas prácticos y a las aplicaciones tecnológicas. Según el autor, lo anterior no haría justicia de la ciencia como esfuerzo teórico autónomo<sup>596</sup>. Esto desemboca en la premisa de Scheffler de que el pensamiento ni es un instrumento para la práctica ni, tampoco, es independiente de la práctica.

Otro de los límites del pragmatismo en la educación que deriva de los anteriores surge del debate sobre ‘la ciencia y el arte’ de la enseñanza. Se trata de una discusión que se remonta a la primera convención anual de directores de escuelas normales de Estados Unidos celebrada en 1859. En ella, se aprobó la

---

<sup>595</sup> Cf. Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 769. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>596</sup> Cf. *op. cit.*

resolución que proclamó que la educación era una ciencia<sup>597</sup>. Años después, el presidente de *Illinois Normal University*, Richard Edwards, declaró que la investigación daría lugar a esa ciencia, aunque las ciencias no se proclaman sino que se construyen mediante la investigación. Sin embargo, el rechazo hacia esta idea se ha ido incrementando y no se ha desarrollado una ciencia distintiva de la educación. Esto es porque, conforme a Scheffler, «el acto de enseñar no puede explicarse como un tipo caracterizable de movimientos ejecutados por un maestro»<sup>598</sup>. Además, según este autor, las doctrinas operativas tampoco serían pertinentes en lo que se refiere a la manera en la que habría de producirse el aprendizaje.

Al respecto, según Scheffler, cualquier lema, metáfora o formulación que se convierta en doctrina operativa tendría que ser reprobada<sup>599</sup>. Las limitaciones de lo anterior se distinguen, por ejemplo, en tres metáforas educativas recurrentes que Scheffler analizó: a) la del crecimiento, en la que el profesor es el jardinero y el alumno es una planta; b) la de la alfarería, en la que el docente es el alfarero y el estudiante es una vasija de barro; c) la del organismo, la cual parte de que la educación es un proceso mediante el que asimilamos la cultura del medio. En su conjunto, cada una de las analogías propuestas incurrirían en el mismo problema de fondo conforme a Scheffler: que las personas siguen madurando con o sin el cuidado del maestro; que la educación no puede atender a los moldes que el alfarero utiliza para confeccionar su vasija; que comparar la continuidad de las culturas con la de las vidas individuales -como proceso de regeneración del organismo- no atiende a cuestiones de orden moral y práctico ni a su posibilidad de control.

A las limitaciones expuestas sobre las doctrinas operativas, Scheffler también añade lo siguiente: «los intentos de pensar acerca de la enseñanza según esquemas excesivamente conductistas son, en el mejor de los casos ambiguos, y en el peor, totalmente erróneos»<sup>600</sup>. Así pues, para el autor, el hecho de aprender a

---

<sup>597</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>598</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 67. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>599</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>600</sup> *Op. cit.*, p. 67.

enseñar algo no podría concebirse como «un dominio de ciertas formas características de movimiento»<sup>601</sup>. Esto significa que, en ocasiones, el docente necesitará hablar o guardar silencio, escribir y preguntar o no hacerlo, utilizar los medios tecnológicos y materiales especiales o prescindir de ellos... La acción de enseñar requiere, pues, de otras muchas como la de meditar, criticar, imaginar, argüir, empatizar, cavilar, entretener, entusiasmar... Para lograr lo anterior, como en todo arte, el profesorado tendría que afrontar varios retos centrales del pensamiento scheffleriano: el de ejercer el juicio, el de perfeccionar su comprensión, el de sacrificarse en la búsqueda de la excelencia, el de prever e improvisar con paciencia y el de consagrarse en el amor por la verdad<sup>602</sup>.

Por otra parte, Scheffler también afrontó el desafío de la eficacia. El propio autor relata que, durante los años sesenta del siglo XX, la educación estadounidense se encontraba en pleno retorno al formalismo, es decir, de vuelta al énfasis por los valores académicos y por la distribución más eficiente del conocimiento. La insensible amnesia característica de las reformas educativas parecía imperar al pasar por alto las preocupaciones anteriores sobre el crecimiento de los educandos. Tras el giro opuesto hacia el progresismo a finales de la década de los 60 y principios de los 70, pasaron a un primer plano las motivaciones económicas y la rivalidad internacional. Fuera de Estados Unidos se vivió una tendencia similar, dado el influjo de una de las grandes potencias en el mundo<sup>603</sup>. Esta tendencia podría, de hecho, prolongarse hasta la actualidad, teniendo en cuenta que parecen haberse consolidado los lemas sobre la excelencia, los fundamentos, las competencias y los estándares bajo incentivos tecnológicos.

La lógica de la eficacia en la educación se manifiesta de maneras diversas conforme a Scheffler. El autor desarrolló un planteamiento que esclarece los orígenes de esta problemática: «partiendo de la premisa razonable de que todo lo que es necesario para una enseñanza eficaz se justifica como elemento de formación, el escéptico ha concluido de forma inválida que solo puede justificarse

---

<sup>601</sup> *Op. cit.*, p. 112.

<sup>602</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>603</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 5.

lo que es así necesario»<sup>604(CCXIII)</sup>. Según Scheffler, una de las implicaciones de la eficacia es que «al chico que nos dice: ‘sé la respuesta, pero no puedo decir cuál es’, lo tratamos como prácticamente idéntico a aquel que no sabe absolutamente nada de la respuesta»<sup>605(CCXIV)</sup>. Al respecto, Scheffler señaló que los comentarios de James siguen siendo frescos hoy y somos propensos a medir los logros de nuestros estudiantes de forma equivocada. Aquí también conviene añadir una idea de Peters que es fundamental: «hablar de desarrollar un ‘pensamiento eficaz es como hablar de desarrollar ‘el arte de jugar bien las cartas’; es obvio que ese marbete unificador es del todo engañoso»<sup>606</sup>. En general, en el pensamiento scheffleriano, las consecuencias educativas de la eficacia fueron proyectadas en base a la tecnología educativa y al frenesí tecnológico en “Computers at school?”<sup>607</sup>. De ellas, se pueden destacar tres puntos fundamentales:

- 1) Requerimos adoptar una actitud crítica frente a las presiones que las nuevas tecnologías ejercen sobre la educación. Por consiguiente, sería fundamental justificar aquellas buenas razones para incorporarlas, que las hay, partiendo de que estas habrían de ser de ‘tipo educativo’.
- 2) A partir de lo anterior, sería posible plantear tanto los fines como los medios, las cuestiones de eficacia y las de valor; lo cual es ineludible para hablar de pertinencia del conocimiento. Así mismo, los usos que hacemos de las nuevas tecnologías circunscriben preocupaciones educativa generales en mayor medida que las que solo se refieren a aspectos técnicos, por lo que es fundamental su reconsideración.
- 3) El tercero de discordia lo marca la posibilidad de transferir el lenguaje informático a la educación. Aquí resulta indispensable

---

<sup>604</sup> Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 103. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>605</sup> *Op. cit.*, p. 110.

<sup>606</sup> Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo), p. 173. Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>607</sup> Cf. Scheffler, I. (1986). Computers at School? *Teachers College Record*, 87(4), 513-528. [\*Ver Bibliografía anotada].



atender a los posibles peligros derivados de que los fines educativos se constriñan para encajar en la lógica de las nuevas tecnologías<sup>608</sup>.

En suma, los planteamientos sobre la eficacia de Scheffler podrían hacer peligrar la comprensión necesaria para controlar la naturaleza y para lograr y mejorar la vida civilizada, pues no habría contemplación, absorción y apreciación como fines para alcanzarla<sup>609</sup>. Además, de ser así, tampoco se podría concebir que «la educación se ocupa de transmitir no solo lo que sabemos, sino nuestra manera de conocer, es decir, nuestras normas aprobadas de competencia en el desempeño, en la investigación y en la crítica intelectual»<sup>610(CCXV)</sup>. En contra de la eficacia, se podrían revitalizar los postulados de Dewey abogando por la lentitud, por el pensamiento reflexivo y el creativo en vez de por el *machine learning*, la instantaneidad y el rendimiento acelerado<sup>611</sup>. Lo que para este autor era un ‘profesor máquina’ o incluso una máquina, tampoco era deseable para Scheffler. Y esto es por una idea del filósofo Richard Rorty: «los estudiantes necesitan que la libertad sea representada ante sus ojos por seres humanos reales»<sup>612(CCXVI)</sup>. Concretamente, para Scheffler, un docente no influye a sus alumnos ni por lo que dice -por los hechos que proporciona- ni por lo que hace, sino por lo que es y por las preguntas que provoca<sup>613</sup>. A pesar de lo anterior, el pensamiento scheffleriano no desacreditó la importancia de la eficacia pues, ni podemos eludir las controversias sobre cómo transmitir las materias con eficacia a las mentes de los alumnos<sup>614</sup> ni, tampoco, habríamos de renunciar a la búsqueda de «la máxima autosuficiencia de la forma más económica posible»<sup>615(CCXVII)</sup>. La eficacia para

---

<sup>608</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>609</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, introduction. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>610</sup> *Op. cit.*, p. 2.

<sup>611</sup> Cf. Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. M. A. Galmarini). Paidós Transiciones. (Obra original publicada en 1933).

<sup>612</sup> Hare, W. (1997). Reason in Teaching: Scheffler's Philosophy of Education ‘A Maximum of Vision and a Minimum of Mystery’, p. 92. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 89-101). Kluwer Academic Publishers.

<sup>613</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 5. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>614</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>615</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 470. [\*Ver Bibliografía anotada].



Scheffler era, pues, fundamental en el contexto educativo para la conjunción entre la tradición y la habilidad, el control tecnológico, las experiencias y las artes intelectuales que tienen un valor intrínseco.

Conforme a Scheffler, el hecho de reconocer que la educación no es instrumental y que su responsabilidad no es servir sino crear, iluminar y criticar, supone dotar a las diferentes técnicas de personas críticas y humanas en vez de dotar a las personas de meras técnicas<sup>616</sup>. Con lo cual, para el autor, las personas no serían meros instrumentos para la realización de un plan preconcebido, sino sujetos activos; de modo que no se las podría concebir como un campo de aplicación de la ciencia, de la educación, de la política... «Una burda exigencia de eficacia se traduce fácilmente en un desastroso énfasis externo»<sup>617(CCXVIII)</sup>, que no atiende a los logros de la comprensión y la apreciación inherentes a la teleología gnoseológica y al ideal educativo de la racionalidad de Scheffler, siendo esto último objeto del siguiente análisis.

---

<sup>616</sup> Cf. Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 764-773. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>617</sup> Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 109. [\*Ver Bibliografía anotada].

### **3.2) Fundamentación del ideal educativo de la racionalidad scheffleriano: ¿cuáles son las conexiones entre la evaluación de los principios de la racionalidad y la educación?**

La racionalidad no solo constituye una vía de conocimiento conforme a Scheffler, sino, también, un ideal educativo fundamental. En esta segunda idea - que parte de la primera- se centrará el presente análisis. Esto justifica que, en su conjunto, la presente tesis doctoral constituya un todo coherente, partiendo de la gnoseología para llegar a la discusión sobre los principios morales y educativos de la racionalidad. La manera en la que se pretende articular lo anterior es apuntando a las implicaciones educativas del pensamiento scheffleriano y a sus planteamientos filosófico-educativos. Para ello, el punto de partida será la obra *El lenguaje de la educación* de Scheffler. Se trata de su primera obra, que, además, es de índole educativo, lo que demuestra la preocupación de Scheffler por el análisis de los conceptos de este campo. A ella se sumaron multitud de contribuciones, aunque, lo más importante es que consolidó la vertiente principal de su legado sobre el pensamiento educativo.

En base a lo expuesto, con la intención de articular la idea de Scheffler de que la racionalidad sea el principio rector de la educación, primero se analizarán las posibles relaciones entre los conceptos de ‘saber’ y ‘enseñar’. Aquí se profundizará en los tipos de conocimiento que distingue Scheffler y en sus implicaciones para la enseñanza. Partiendo de estas bases conceptuales, el foco se desplazará hacia las orientaciones pedagógicas que brinda el pensamiento scheffleriano. Se examinará de qué manera entiende Scheffler la teoría de la educación, dada la combinación de la teoría y la práctica mediante la ‘teoría práctica’. Se estudiarán los límites de que, en términos de Randall Curren, «la teoría de la educación no es más empírica que normativa, ni más competencia de la ciencia que de la filosofía»<sup>618(CCXIX)</sup>. A los dilemas derivados de lo anterior se añadirán los relativos a la intelección de las respectivas asignaturas como cuerpos de conocimiento interdependientes, para lo que resultarán especialmente valiosas ‘las filosofías de’. Finalmente, se profundizará en las posibles conexiones entre el compromiso, la justificación y los interrogantes gnoseológicos en la educación. Con

---

<sup>618</sup> Curren, R. (Ed.). (2003). *A Companion to the Philosophy of Education* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 3. Blackwell Publishing.

estos precedentes, se llegará a las discusiones más controvertidas sobre las dimensiones morales de la búsqueda de razones. Para ello, se examinará la concepción de Scheffler sobre la educación moral, así como las dimensiones morales de la cognición-emoción y de las potencialidades humanas. En su conjunto, todo ello desembocará en unas reflexiones finales sobre la visión racional-moral de la filosofía y de la enseñanza con la que se finalizará el análisis de su pensamiento.

### **3.2.1) Bases conceptuales: diferencias entre ‘enseñar qué’, ‘enseñar a’ y ‘enseñar cómo’ en relación con ‘saber qué’ y ‘saber cómo’**

Las relaciones entre la gnoseología y la educación que plantea Scheffler ponen de manifiesto que las acciones de ‘enseñar’ y ‘conocer’ se encuentren estrechamente relacionadas. Esto ha quedado reflejado en dos aspectos que se han desarrollado previamente: a) la distinción entre ‘educar’ y ‘enseñar’ que realiza Scheffler, la cual tiene una influencia implícita de la tendencia analítica británica de la filosofía de la educación -siendo la primera acción más amplia y menos descriptiva que la segunda-; b) la concepción scheffleriana del conocimiento, que es la base de su visión gnoseológica de la racionalidad. Dado lo anterior, aquí se articularán las bases conceptuales sobre los usos de la ‘enseñanza’ y del ‘conocimiento’ desarrollados por Scheffler, pues de ellos depende la fundamentación de su ideal educativo de la racionalidad.

#### *3.2.1.A) Las condiciones del término ‘enseñanza’*

El punto del que partir aquí es, pues, el análisis del concepto ‘enseñanza’ que articula Scheffler desde un triple plano: el gnoseológico, el lingüístico y el normativo. Lo que hizo el autor fue examinar los distintos usos del término, haciendo hincapié en las formas en las que estos se aplican, así como en los hechos y en las acciones a las que se refieren. Para consolidar convicciones coherentes sobre ‘qué es enseñar’ y ‘cómo hacerlo’ es necesario distinguir entre los dos aspectos cruciales sobre la noción de ‘enseñanza’ que Scheffler distinguió: el de ‘intención’ y el de ‘éxito’.

La enseñanza es para Scheffler una actividad con propósito, esto es, se dirige hacia alguna meta de la que uno se ocupa. Así, es necesario ocuparse de algo para enseñar y, en consecuencia, podríamos responder a lo siguiente: ¿qué he estado haciendo? Esto posibilita distinguir la acción de enseñar de otras acciones, lo que se puede ilustrar con varios ejemplos de Scheffler<sup>619</sup>. Se puede decir que alguien «haya llegado a la edad de 57 años», pero «no podrá afirmarse usualmente que estuvo ocupado en llegar a la edad de 57 años»<sup>620</sup>. El caso es que sí que se podría decir que alguien «está caminando», «está respirando» o «está sentado»<sup>621</sup> aunque, en general, todas estas acciones no irían dirigidas hacia la obtención de metas específicas ni, tampoco, podríamos hablar de medida de éxito logrado. Sin embargo, a diferencia de la posesión de propiedades como la edad, Scheffler señala que sí que podría tener una meta y posibilidad de éxito o no «tratar de sentarse (en una determinada silla), respirar (en una habitación donde hay poco oxígeno, o con un pulmón afectado) o dar un paseo (pero ser interrumpido por visitantes inesperados)»<sup>622</sup>. No obstante, ninguno de los casos anteriores constituirían realmente intentos de hacer algo para el autor, pues, simplemente, los hacemos sin más.

Entonces, frente a aquellas actividades que pese a que las hacemos no nos ocupamos de ellas, ¿en qué consistiría tratar de hacer algo en particular, como requiere la enseñanza, conforme a Scheffler? Un elemento a considerar sería la referencia temporal, lo que realza el esfuerzo dedicado. Esto podría ser reflejado del siguiente modo: ¿durante cuánto tiempo estuvo un profesor ocupado en enseñarle algo a alguien? Dicho profesor podría dedicar X tiempo en tal labor, lo que no significa que este emplease todo ese tiempo para eso mismo. Según Scheffler, «si Gómez estuvo enseñando a Pérez a manejar un automóvil durante tres semanas, no lo hizo, evidentemente durante todo ese tiempo; por ejemplo, durante las horas en que Pérez estaba comiendo, trabajando, durmiendo o visitando a amigo»<sup>623</sup>. Esto solo refleja que hubo un ‘período de enseñanza’

---

<sup>619</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), cap. 4. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>620</sup> *Op. cit.*, p. 60.

<sup>621</sup> *Op. cit.*, p. 61.

<sup>622</sup> *Op. cit.*, p. 61.

<sup>623</sup> *Op. cit.*, p. 64.

continuo y complejo, teniendo en cuenta que la actividad de enseñar podría comprender espacios de tiempo relativamente cortos como media hora, dos días, tres semanas...

Ahora bien, en cualquier caso, las determinaciones de orden temporal se vincularían con la forma y la medida del intento, pero no con la meta de la actividad. Esto significa que una cosa es el tiempo -y esfuerzo- que dediquemos a una acción, como la de ‘enseñar’, y otra bien distinta es el intento o propósito que nos marquemos. Se trata de un asunto que se podría ilustrar así: el hecho de que un profesor enseñe durante tres días el teorema de Pitágoras a sus estudiantes no implica que tuviera la intención de tener éxito en la enseñanza de eso mismo. Se trata de un caso similar al de resolver rompecabezas que plantea Scheffler: «trabajar en la solución del rompecabezas durante la tarde entera no significa que uno intenta resolverlo durante esa tarde»<sup>624</sup>. Independientemente de los esfuerzos que dediquemos a la enseñanza del teorema y al trabajo en el rompecabezas, necesitamos de la noción de ‘éxito’ para lograr enseñarlo y resolverlo, respectivamente.

¿Qué es el éxito para Scheffler y cómo se vincula con la intención de enseñar algo a alguien? La relación entre ambas categorías en la enseñanza se puede distinguir así: la enseñanza es una actividad ‘con propósito de éxito’ aunque este no está garantizado -del mismo modo que el caso de pretender resolver el rompecabezas que se acaba de plantear-. En términos de Scheffler, «su logro, generalmente, requiere de atención y esfuerzo, presentando al mismo tiempo una definición pertinente de éxito, según el caso»<sup>625</sup>. De este modo, si perdiésemos la esperanza de resolver el rompecabezas porque, por ejemplo, fuésemos conscientes de su dificultad en algún momento, abandonaríamos el propósito de resolverlo, aunque siguiésemos trabajando en él<sup>626</sup> -al menos mientras permanezca dicho sentimiento-. En lo que se refiere a la enseñanza, tales planteamientos justifican que a pesar de «los esfuerzos que tienen por objeto lograr el aprendizaje de algo por alguien no puede, generalmente, afirmarse que implican enseñanza»<sup>627</sup>. De

---

<sup>624</sup> *Op. cit.*, p. 62.

<sup>625</sup> *Op. cit.*, pp. 60-61.

<sup>626</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>627</sup> *Op. cit.*, p. 63.

este modo, proyectando el ejemplo de Scheffler sobre los rompecabezas, si un profesor fuese consciente de la dificultad de enseñar algo a alguien y se rindiera en su intención de tener éxito, entonces, nunca lo tendrá, al haber perdido la intención de que así sea. Consecuentemente, a la luz de lo expuesto, las expectativas del profesorado resultan fundamentales.

Una de las preguntas que subyacen de la intención de tener éxito y de que el éxito no esté garantizado sería la siguiente: ¿alguien se puede ocupar en tener éxito? Ya se ha expuesto que tratar de hacer algo no significa lograrlo conforme a Scheffler. Consecuentemente, según el autor, para reflexionar sobre qué estuvo haciendo un profesor podríamos señalar que ‘estuvo enseñando’, pero nunca que ‘estuvo teniendo éxito’ en enseñar a alguien algo. Según Scheffler, «el éxito depende de factores ajenos a la intención del que enseña»<sup>628</sup>. Al respecto, Scheffler ofreció el ejemplo de cazar leones: una cosa es ‘estar cazando’ y otra bien distinta es ‘traer alguno a casa’<sup>629</sup>. Lo que está claro es que si decimos que un profesor ha enseñado a alguien algo, esto implicaría dos cosas: 1) que el docente se ocupó de dicha actividad y 2) que alguien aprendió eso mismo. Se trata de una declaración que hace una referencia tácita al éxito de la actividad emprendida, lo que es incompatible con el hecho de no conseguir el propósito planteado. De este modo, para Scheffler el éxito no sería una «especie de hacer»<sup>630</sup>, sino que, tal y como subrayó el filósofo Gilbert Ryle, sería la resultante apropiada de actividades<sup>631</sup>. Con lo cual, el fracaso siempre sería posible, pues, al intentar algo, siempre nos arriesgamos a esto.

Por todo lo anterior, el concepto de ‘enseñanza’ conforme a Scheffler requeriría de severas restricciones de modo, es decir, de la manera más adecuada tanto en lo que respecta a la intención de tener éxito como a lograrlo<sup>632</sup>. Esto justifica el requerimiento de algún tipo de reglas que nos indicasen cómo debemos proceder para intentar tener éxito. El caso es que, para enseñar algo a alguien, el

---

<sup>628</sup> *Op. cit.*, p. 69.

<sup>629</sup> *Cf. op. cit.*, cap. 4.

<sup>630</sup> *Op. cit.*, p. 70.

<sup>631</sup> Ryle, G. (con Dennett, D. C.). (2005). *El concepto de lo mental* (Trad. E. Rabossi). Paidós Surcos. (Obra original publicada en 1949).

<sup>632</sup> *Cf. Scheffler, I. (1970). El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), cap. 4. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

profesorado no tendría por qué seguir un modo exhaustivo que, supuestamente, garantizara su éxito. Tomando algunos ejemplos de Scheffler, se podrían plantear unas reglas para enseñar a deletrear a alguien una palabra -primero va la ‘h’, después le sigue la ‘o’, a continuación...-. No obstante, esas reglas exhaustivas no funcionarían en absoluto para alcanzar la solución de un problema geométrico, entre otras cosas -«encuentra una secuencia, ordenada lógicamente, de afirmaciones que culmine en el teorema que usted está tratando de resolver, de tal modo que todas las afirmaciones sean de tipo axiomático o derivables lógicamente de sus predecesoras en la secuencia»<sup>633</sup>-. Además, según Scheffler, el conjunto de movimientos necesario para la resolución de un problema es muy variado: pasear por la habitación, mirar por la ventana, fruncir el ceño, observar un diagrama... Igualmente, por considerar otros ejemplos del autor, tampoco resultaría provechoso decirle a un cazador que ‘matara al león’ o a un jugador de ajedrez que ‘ganara la partida’; aunque ambos siguiesen al pie de la letra las reglas de la caza - «apunte al león con el rifle cargado; entonces, cuando la distancia y otras consideraciones similares se hayan tomado en cuenta, apriete el gatillo»<sup>634</sup>- y las del ajedrez -a saber, muévase a una casilla segura, proteja a su rey y de jaque mate al del adversario- no habría garantías para cazar y vencer la partida, respectivamente<sup>635</sup>.

En su conjunto, los planteamientos previos de Scheffler constituyen las bases desde las que se puede profundizar en cuatro conceptos fundamentales de su pensamiento: ‘aprendizaje’, ‘enseñanza’, ‘creencia’ y ‘conocimiento’.

### 3.2.1.B) Relaciones entre ‘aprendizaje’, ‘enseñanza’, ‘creencia’ y ‘conocimiento’

Para profundizar en la noción de ‘enseñanza’ es necesario clarificar las diferencias entre ‘aprender qué’ y ‘saber qué’. El planteamiento central de

<sup>633</sup> *Op. cit.*, p. 71.

<sup>634</sup> *Op. cit.*, p. 71.

<sup>635</sup> *Cf. op. cit.*, cap. 4.

Scheffler<sup>636</sup> fue simplificado por Simpson<sup>637</sup> del siguiente modo: «‘X aprendió que [Q]’ implica ‘X cree que [Q]’ pero no ‘X conoce que [Q]’». Para ilustrar esto se podría poner un ejemplo: Juan aprendió que Madrid es la capital de España implica que Juan cree que Madrid es la capital de España, pero no que Juan conoce eso mismo. Con la intención de clarificar este supuesto, tendríamos que clarificar la siguiente incógnita: entonces, por definición, ¿el aprendizaje solo tendría que poner su punto de mira en la creencia<sup>638</sup>?

El supuesto previo parte, en efecto, de que ‘X aprendió que Q’ no tiene que implicar que ‘X conoce que Q’. De aquí subyace la paradoja que estudió George Pollack en su análisis sobre “Scheffler and the cognitive ends of teaching”. Para articularla, el autor se basó en dos premisas inherentes al pensamiento scheffleriano: «(a) que el conocimiento tiene una condición de verdad y (b) que atribuimos el aprendizaje a alguien incluso cuando no tomamos la proposición supuestamente aprendida como verdadera»<sup>639(CCXX)</sup>. Según Pollack, la anomalía de los planteamientos de Scheffler surge al «bloquear la identificación analítica del aprendizaje con la búsqueda del conocimiento»<sup>640(CCXXI)</sup>. En efecto, esto resultaría contrario a las aspiraciones gnoseológicas de la educación, tan arraigadas en el propio pensamiento filosófico-educativo del autor; de ahí, la supuesta incongruencia que distinguió Pollack.

No obstante, de no ser por la aparente contradicción entre ‘aprender’ y ‘conocer’ que Pollack analizó, parece que Scheffler no hubiese podido articular su ideal educativo de la racionalidad. A fin de cuentas, Scheffler parte del planteamiento de que la enseñanza tendría que tratar que el discente aprenda ‘Q’ en un sentido que sea equivalente al de conocer; pero esto no es lo mismo que lo que implica en sí el concepto de ‘enseñanza’, que es solo un sentido débil del conocimiento. Al respecto de lo anterior cabe señalar que, conforme a Scheffler, al haber diferentes criterios de verdad, sería necesario distinguir entre dos sentidos

---

<sup>636</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, pp. 7-13. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>637</sup> Simpson, T. M. (1968). Reviewed Work: *Conditions of Knowledge. (An Introduction to Epistemology and Education)* by Israel Scheffler. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 2(5), 103.

<sup>638</sup> Cf. Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 229-248.

<sup>639</sup> *Op. cit.*, pp. 236-237.

<sup>640</sup> *Op. cit.*, p. 237.



del conocimiento: a) el débil («*weak sense*»), si este depende únicamente de tener una creencia verdadera; b) el fuerte («*strong sense*»), si hay y se consideran las pruebas para el apoyo de la creencia en cuestión<sup>641</sup>. Por lo tanto, el sentido fuerte de conocer que Scheffler distingue supera la mera creencia verdadera y, aunque hacia esto es hacia donde tendría que apuntar la enseñanza, en verdad, esta solo implica que haya creencia y no conocimiento en un sentido fuerte. En otras palabras, para Scheffler, no siempre se cumple que si un estudiante aprende algo sabe realmente eso mismo; dependerá de las razones que le hayan llevado a tal afirmación. Concretamente, Scheffler hace alusión a esto en los siguientes términos:

Dado que enseñar que ‘Q’ presupone que el profesor considera que ‘Q’ es verdadera (o al menos dentro del rango legítimo de aproximación a la verdad permitido a efectos de simplificación y facilitación pedagógica) y dado que la actividad de enseñar apela al libre juicio racional del alumno, podríamos decir que el profesor está tratando de producir conocimiento en el sentido fuerte<sup>642(CCXXII)</sup>.

Además de la crítica de Pollack hacia los planteamientos de Scheffler sobre ‘X aprendió que Q’ y ‘X conoce que Q’, este también realizó otra réplica sobre la siguiente idea: «el mero hecho de que un profesor considere que algo es cierto no garantiza que no sea, de hecho, falso»<sup>643(CCXXIII)</sup>. El punto de Pollack expuesto constituye un riesgo que ocurre de forma inconsciente para simplificar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por ofrecer un ejemplo propio que clarifique esta idea, a partir de los planteamientos de Scheffler<sup>644</sup>, podría ocurrir que un profesor de matemáticas considerase que ‘los cuadriláteros pueden ser circunscritos en una circunferencia’ para facilitar a sus alumnos su distinción con respecto de otras figuras geométricas; claro que, para que esto fuese verdad, se requeriría de una condición añadida: si la sumas de los lados opuestos son iguales ( $a + c = b + d$ ). En consecuencia, solo con el primer planteamiento, los estudiantes difícilmente

<sup>641</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 9. Scott, Foresman and Company. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>642</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>643</sup> Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 237.

<sup>644</sup> Para articular este ejemplo se ha tomado como referencia el que propuso Scheffler en la página 12 de *Conditions of Knowledge*: el de un maestro del pasado que se esforzó en enseñar que los espíritus malignos causan enfermedades, cuando esa doctrina es falsa.

podrían señalar que un trapecio escaleno es un cuadrilátero. Claro que esto constituye lo que es más fácil de imaginar, porque, ¿y si el profesor estuviese equivocado? En este último caso, el profesor también se acreditaría a sí mismo con el conocimiento de los cuadriláteros pues, de no ser así, no se podría esperar que sus discentes se convirtieran en conocedores de eso mismo. Ahora bien, según Scheffler, es incompatible estar equivocado cuando describo a alguien como ‘sabiendo’; si el profesor sabe algo, se compromete a no equivocarse. Por ello, no podríamos admitir que el docente supiera lo anterior porque el planteamiento que ofreció es falso<sup>645</sup>.

De este modo, Scheffler justifica el requerimiento de que los docentes supieran de lo que están tratando de enseñar, pues, de lo contrario, estarían equivocados y no podrían enseñar eso mismo. No obstante, como señala el autor, también habría diferencias de opinión en cuanto al fracaso o éxito de toda enseñanza. Para superar esta dificultad, Scheffler distingue una noción secundaria o subjetiva de éxito que dependía de «juzgar el respaldo adecuado conforme a los estándares predominantes y a los datos disponibles en la cultura en cuestión»<sup>646(CCXXIV)</sup>. El caso es que, a pesar de estas dos aproximaciones hacia el ‘éxito’ de la enseñanza, Scheffler no parece discrepar con respecto del planteamiento antes citado de Pollack sobre que «el mero hecho de que un profesor considere que algo es cierto no garantiza que no sea, de hecho, falso»<sup>647(Id. CCXXIII)</sup>. Se trata de una idea que es también inherente a su ideal educativo de la racionalidad y que planteó en los siguientes términos:

«Si el empleo mismo del diálogo racional -sobre todo si se combina con la determinación del profesor de transmitir la verdad-, puede considerarse suficiente para excluir la posibilidad de que el contenido de la enseñanza sea falso (o para acercarse razonablemente a ello)»<sup>648(CCXXV)</sup>.

Por otra parte, también se podría discutir sobre por qué las creencias de los estudiantes tendrían que ser menos relevantes que las del profesorado. Tales

---

<sup>645</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 2. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>646</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>647</sup> Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 237.

<sup>648</sup> *Op. cit.*, p. 237.

reprobaciones de Pollack derivaron, fundamentalmente, en la siguiente consecuencia: que se necesita de un enfoque más modesto que el de Scheffler, pues «incorporar la racionalidad a la enseñanza de forma estrictamente conceptual parece, pues, incurrir en un esquema [...] bastante excluyente»<sup>649(CCXXVI)</sup>. Por ello, Pollack se centró en justificar por qué tendría que ser más profunda la convicción de Scheffler sobre los propósitos de la enseñanza para la adquisición de conocimientos. No obstante, aunque este autor trató de disipar las preocupaciones excesivamente formales sobre la racionalidad en los asuntos prácticos de la educación, para lograrlo, parece haber pasado por alto cualquier preocupación sobre la misma. De hecho, las consideraciones de Pollack ubicaron erróneamente la postura de Scheffler en el bando relativista, en contraposición con el absolutista en el que situó a Catherine Elgin. Si bien, por un lado, a la luz de lo estudiado previamente, Scheffler no adoptó esa supuesta lealtad gnoseológica a medias que confinaba la carga de la verdad a la enseñanza del profesor. Además, por otro lado, Elgin tampoco anuló la posibilidad de que el conocimiento esté en constante devenir al señalar que este ha de basarse en criterios independientes al individuo y que el contenido de la enseñanza de un profesor esté en perpetuo peligro de fracaso gnoseológico<sup>650</sup>. Más bien, ambos apuntaron a lo mismo: al falibilismo, al reconocimiento de los problemas que quedan por resolver y a sistemas de pensamiento que se apoyan mutuamente para avanzar.

De esta manera, a partir de los planteamientos previos, se han justificado las relaciones que estableció Scheffler entre los cuatro conceptos fundamentales que se pretendían articular aquí: ‘aprendizaje’, ‘enseñanza’, ‘creencia’ y ‘conocimiento’. La conclusión que se deriva se puede articular en base a las siguientes palabras del propio autor:

Aprender que Q implica llegar a creer que Q. Bajo ciertas condiciones adicionales (verdad de ‘Q’ y, para el sentido fuerte de saber, respaldo adecuado de ‘Q’), también implica llegar a saber que Q.

---

<sup>649</sup> *Op. cit.*, p. 232.

<sup>650</sup> Cf. Elgin, C. (2007). Education and the Advancement of Understanding. En R. Curren (Ed.), *Philosophy of Education: An Anthology* (pp. 417-422). Randall Curren. Blackwell Publishing.

Enseñar que Q implica intentar que se aprenda que (y se crea que) Q, bajo restricciones características de modo, y, además, saber que Q, tal como lo juzga el profesor desde su propio punto de vista<sup>651(CCXXVII)</sup>.

Toda enseñanza está orientada a lo que el profesor considera verdadero y su objetivo no es simplemente que su alumno aprenda lo que él considera verdadero, sino que sea capaz de apoyarlo en criterios de respaldo apropiados que se consideran autorizados. En la medida en que el profesor enseña, está, en cualquier caso, arriesgando sus propios juicios de verdad particulares, ya que los está exponiendo a la crítica general de estos criterios y al libre juicio crítico de la mente del alumno<sup>652(CCXXVIII)</sup>.

### 3.2.1.C) El 'saber qué' / 'conocimiento proposicional' y el 'saber cómo' / 'conocimiento procedimental' en la enseñanza

*\*Diferencias entre estos dos saberes a propósito de la discusión con Gilbert Ryle*

El análisis realizado hasta el momento se ha referido al conocimiento proposicional. Scheffler distinguió entre el conocimiento proposicional o 'saber qué' («*propositional knowledge*», «*knowing that*») del conocimiento operacional, procedimental o 'saber cómo' («*procedural knowledge*», «*knowing how*»). El propio autor apenas se detuvo en el 'saber cómo', al que solo dedicó una parte del quinto capítulo de su obra *Conditions of knowledge*<sup>653</sup>. Frente al saber hacer vinculado con la destreza, el énfasis proposicional del 'saber qué' impregnó la mayor parte del libro. Esto es debido a que, conforme a Scheffler, el conocimiento proposicional es el que posibilita el conocimiento en sí, dadas las condiciones antes estudiadas de la 'creencia', la 'evidencia' y la 'verdad'<sup>654</sup>; esto es, se trata de un logro. El caso es que, como señala el propio autor, «desde la época de los sofistas (al menos), se ha reconocido que la enseñanza podría orientarse no hacia el conocimiento de proposiciones tomadas como verdaderas, sino más bien hacia la

---

<sup>651</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 13. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>652</sup> *Op. cit.*, pp. 12-13.

<sup>653</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>654</sup> *Op. cit.*, p. 21.

adquisición de habilidades para manejar las manifestaciones externas de conocimiento»<sup>655(CCXXIX)</sup>. Esto último requeriría pues concebir que el conocimiento es procedimental, lo cual supondría a su vez distinguir que se trata de una capacidad. En efecto, de aquí surge el dilema sobre la interpretación del conocimiento como proposicional y procedimental, considerando la confrontación entre el conocimiento como logro y el conocimiento como capacidad.

Entonces, ¿el conocimiento es un logro o es una capacidad? A la luz de lo expuesto, para Scheffler, el conocimiento sería un logro si nos referimos al ‘saber qué’ o conocimiento proposicional. Sin embargo, los planteamientos schefflerianos sobre este asunto surgieron a partir de los del filósofo Gilbert Ryle. Las razones de lo anterior son fundamentalmente dos: a) Scheffler tomó la justificación de Ryle sobre por qué el conocimiento es un logro, dada su distinción entre los verbos de ‘tarea’ y los de ‘logro’; b) además de lo anterior, para Ryle el conocimiento no tendría que ser o un logro o una capacidad, que es la disyuntiva que Scheffler planteó, sino ambas cosas al mismo tiempo. A continuación se analizará cada una de estas asunciones con ejemplos que clarifican sus implicaciones para la enseñanza.

En lo que se refiere a la justificación de que el ‘saber qué’ es un logro, cabe señalar que esto surge a la luz de los planteamientos que Ryle desarrolló en su obra *El concepto de lo mental*<sup>656</sup>. En ella, el filósofo se centró en la correcta categorización de las facultades y operaciones mentales. Su propósito fue refutar el mito de Descartes -su dualismo mente cuerpo-, el cual denominó ‘el dogma del Fantasma en la Máquina’<sup>657</sup>, dado un error categorial: «presentar los hechos de la vida mental como si pertenecieran a un tipo o categoría lógica (o conjuntos de tipos o categorías) cuando en realidad pertenecen a otra»<sup>658</sup> -tal y como se ejemplifica en

---

<sup>655</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>656</sup> Ryle, G. (con Dennett, D. C.). (2005). *El concepto de lo mental* (Trad. E. Rabossi). Paidós Surcos. (Obra original publicada en 1949).

<sup>657</sup> *Op. cit.*, p. 29.

<sup>658</sup> *Op. cit.*, pp. 29-30.

nota al pie de página<sup>659</sup>-). En términos de Ryle, «el dogma es un mito filosófico»<sup>660</sup>. Aunque Ryle no ofreció una definición de categoría, «su principio rector parece ser que las cosas que pertenecen a la misma deberían estar sujetas a los mismos principios de calificación y ser accesibles mediante los mismos tipos de preguntas»<sup>661(CCXXX)</sup>. Precisamente, Ryle proyectó tales planteamientos para distinguir entre los ‘verbos de tarea’ y los ‘verbos de logro’, negando que el ‘saber qué’ fuese una actividad:

La distinción entre los verbos de tarea [(*task verbs*)] y los verbos de logro [(*achievement verbs*)], o sea entre los verbos de ‘intento’ y los de ‘obtención’, nos libera de otro malestar teórico. Hace tiempo se ha advertido que verbos tales como ‘saber’, ‘descubrir’, ‘resolver’, ‘probar’, ‘percibir’, ‘ver’ y ‘observar’ (por lo menos en los usos típicos de ‘observar’) no son, de una manera importante, susceptibles de ser calificados por adverbios tales como ‘erróneamente’ e ‘incorrectamente’. Interpretando de forma automática estos verbos y otros emparentados con ellos como verbos que representan clases especiales de operaciones o experiencias, algunos teóricos del conocimiento se han sentido obligados a postular que los hombres poseen ciertos procedimientos especiales de investigación que, cuando son seguidos, eliminan el riesgo del error. [...] Muchos de los verbos de realización (*performance-verbs*) [...], a veces, [...] no significan la mera ocurrencia de acciones, sino la de acciones adecuadas o correctas. Significan logros. Verbos como ‘deletrear’, ‘atrapar’, ‘hallar’, ‘ganar’, ‘curar’, ‘engañar’, ‘persuadir’, ‘llegar’ [...]. Ahora bien, a veces los éxitos se deben a la suerte. Pero cuando decimos que una persona puede hacer cosas de cierto

---

<sup>659</sup> Ryle ilustró lo que significa un error categorial con el siguiente ejemplo de la página 30 de su obra *El concepto de lo mental*:

A un extranjero que visita Oxford o Cambridge por primera vez, se le muestran los *colleges*, bibliotecas, campos de deportes, museos, departamentos científicos y oficinas administrativas. Pero luego pregunta: ‘¿dónde está la universidad? He visto dónde viven los miembros de los *colleges*, dónde trabaja el registrador [...], dónde hacen experimentos los científicos, pero aún no he visto la universidad donde residen y trabajan sus miembros’. Se le tiene que explicar, entonces, que la universidad no es otra institución paralela o una especie de homólogo de los *colleges*, laboratorios y oficinas. La universidad es la manera en que todo lo que ha visto se encuentra organizado.

<sup>660</sup> *Op. cit.*, p. 30.

<sup>661</sup> Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 725.

tipo, queremos decir que se puede confiar en que tendrá éxito con razonable frecuencia, aun sin la ayuda de la suerte<sup>662</sup>.

Con lo cual, a la luz de los planteamientos expuestos de Ryle, la no distinción entre los ‘verbos de tarea’ y los ‘verbos de logro’ sería un error de categoría que tendría consecuencias gnoseológicas nefastas, tal y como el que filósofo distinguió para descartar el dualismo cartesiano<sup>663</sup>. De aquí surge la justificación que ofreció Ryle de que ‘saber’ sea un logro, el punto en el que Scheffler coincidió con él. Para clarificar dicha distinción, Scheffler utilizó ejemplos como el de la investigación o el de la medicina. Según el autor, «la investigación es una cuestión de nuestros esfuerzos por alcanzar el conocimiento, mientras que el conocimiento requiere la satisfacción de condiciones independientes que se sostienen como una cuestión de hecho»<sup>664(CCXXXI)</sup>. Al igual que no hay razones para suponer que existe un procedimiento de investigación infalible, tampoco habría una estrategia médica que nunca falla, aunque los médicos no puedan curar sin éxito<sup>665</sup>. Así, pese a que ‘conocer’ y ‘curar’ constituyen un logro que no puede fallar, esto no implica que haya algún procedimiento médico o de investigación que no pueda fallar.

Sin embargo, otro aspecto que deriva de la teoría de lo mental de Ryle es la preocupación por emancipar la actuación inteligente de la dependencia de aferrarse a las verdades, lo que le llevó a poner el énfasis en el ‘saber cómo’ frente al ‘saber qué’. De este modo, Ryle se opuso a la leyenda intelectualista de que las acciones inteligentes van precedidas por el conocimiento intelectual de criterios y reglas. Contrariamente, las acciones inteligentes dependerían de ‘la capacidad de’ y de ‘las habilidades’ tanto para ‘saber eso’ como para ‘saber cómo hacerlo’. Por consiguiente, conforme a Scheffler, Ryle equiparó la noción de ‘acción inteligente’ con ‘saber hacer’ y, para ello, excluyó las capacidades mecanizables que no eran

<sup>662</sup> Ryle, G. (con Dennett, D. C.). (2005). *El concepto de lo mental* (Trad. E. Rabossi), p. 175, 151. Paidós Surcos. (Obra original publicada en 1949).

<sup>663</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>664</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 28. Scott, Foresman and Company. [\*Ver *Bibliografía anotada*]; Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 726.

<sup>665</sup> Cf. *op. cit.*

críticas y los logros en las capacidades críticas que no eran mecanizables<sup>666</sup>. Los planteamientos de Ryle al respecto fueron desarrollados principalmente en su conferencia “Knowing How and Knowing That: The Presidential Address”<sup>667</sup>, en donde señaló lo siguiente:

Los filósofos no han hecho justicia a la distinción que todos conocemos entre saber que algo es cierto y saber cómo hacer las cosas. En sus teorías del conocimiento se concentran en el descubrimiento de verdades o hechos, e ignoran el descubrimiento de modos y métodos de hacer las cosas o intentan reducirlo al descubrimiento de hechos. Suponen que la inteligencia equivale a la contemplación de proposiciones y se agota en esta contemplación. Quiero dar la vuelta a la tortilla y demostrar que el saber-cómo no puede definirse en términos de saber-eso y, además, que el saber-cómo es un concepto lógicamente anterior al concepto de saber-eso. [...] El alumno [...] acepta las reglas en teoría, pero esto no le obliga a aplicarlas en la práctica. Considera las razones, pero no razona. [...] Conocer una regla de inferencia no es poseer un poco de información extra, sino ser capaz de realizar una operación inteligente. Conocer una regla es saber cómo. Se realiza en actuaciones que se ajustan a la regla, no en citas teóricas de la misma. [...] Siempre se repite el mismo quid de la cuestión: un necio puede tener todo ese conocimiento sin saber cómo actuar y una persona sensata o astuta puede saber cómo actuar sin haber sido introducida en esos hechos postulados<sup>668(CCXXXII)</sup>.

Dada la justificación de Ryle sobre la confluencia entre el ‘saber qué’ y ‘el saber cómo’, esto es, que el conocimiento fuera tanto una capacidad como un logro, Scheffler distinguió la siguiente inconsistencia: «tanto las capacidades como las propensiones son disposicionales y es incongruente ofrecer cualquier tipo de explicación disposicional del conocimiento y considerar que conocer es un logro»<sup>669(CCXXXIII)</sup>. El problema de la interpretación de Ryle en este punto fue

---

<sup>666</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 5. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>667</sup> Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(1), 1-16.

<sup>668</sup> *Op. cit.*, pp. 4-8.

<sup>669</sup> Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 728.



ampliamente discutido por Scheffler desde su concepción episódica de logro en contra de la infalibilidad. Primero, influido por sus propios planteamientos, Scheffler sugirió erróneamente que el conocimiento para Ryle era como un estado abstracto<sup>670</sup>, algo que después objetó<sup>671</sup>. Más adelante, Scheffler justificó este dilema en lo que concierne al vínculo entre la gnoseología y la educación, que es el foco del presente análisis. Así pues, conviene esclarecer los argumentos expuestos previamente sobre ‘el saber qué’ y ‘el saber cómo’ con algunos ejemplos educativos que subyacen del pensamiento de Scheffler y de Ryle.

En primer lugar, según Scheffler, no tendría sentido señalar que alguien esté ‘sabiendo algo’ -logro- como sí lo tendría que ‘esté deletreando’ una palabra -actividad-<sup>672</sup>. La apreciación y la comprensión no derivan de un proceso. Por esta misma razón, un niño podría mejorar mediante la práctica el deletreo de palabras e, incluso, se podría convertir en un competente deletreador si no fuese interrumpido en su tarea, pero no podría decidir si saber que siete más cuatro son once, como tampoco podría practicar o ser interrumpido sabiendo eso mismo.

Además, Scheffler no equipara el ‘saber cómo’ con ‘ser capaz de’, puesto que podría haber límites que no posibilitaran demostrar las habilidades en cuestión o diferencias en el grado de desarrollo de las mismas, entre otras cosas<sup>673</sup>. Lo que sí que requeriría el ‘saber cómo’ es de habilidades: «decir que una persona sabe cómo hacer algo es hacer un cierto tipo de atribución contextual de habilidad»<sup>674(CCXXXIV)</sup>. Esto deriva en otro planteamiento scheffleriano: «si bien tiene sentido describir a una persona como alguien que conoce cómo hacer algo, también tiene sentido describirla como capaz de hacerlo (por lo menos en determinadas circunstancias), pero no al revés»<sup>675(CCXXXV)</sup>. Se trata de un argumentario que se puede ilustrar con la acción de jugar al ajedrez. Por su parte, Scheffler diferencia entre ‘saber jugar al

<sup>670</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>671</sup> Cf. Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 725-732.

<sup>672</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), cap. 4. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>673</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 5. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>674</sup> *Op. cit.*, p. 94.

<sup>675</sup> *Op. cit.*, p. 94.

ajedrez', que se vincularía con el 'saber cómo' (reglas, normas, movimientos...), y 'jugarlo de manera inteligente'<sup>676</sup>, que se vincularía con el 'saber qué' (apreciación y comprensión), pues la pericia no aumentaría con la rutina de realizar los movimientos permitidos y evitar los prohibidos<sup>677</sup>. Frente a lo anterior, para Ryle sería lo mismo 'saber jugar al ajedrez' y 'jugarlo de manera inteligente': «el buen ajedrecista observa las reglas y los principios tácticos, pero no piensa en ellos; simplemente juega de acuerdo con ellos»<sup>678(CCXXXVI)</sup>. El caso es que, tal y como señaló Scheffler<sup>679</sup>, sus planteamientos reivindicarían supuestamente lo contrario, es decir, que el agente piensa y actúa a la vez, considerando la importancia del juicio en la ejecución frente a la mera mecanización. A fin de cuentas, en eso consistía la unión que Ryle plantea entre capacidades y logros, algo en lo que, además, la educación desempeñaba un papel fundamental:

Las repeticiones tienen como resultado la producción de automatismos, es decir, actuaciones que se pueden realizar perfectamente sin ejercer la inteligencia. Esto es habituación, la formación de hábitos ciegos. Pero la educación o el adiestramiento no producen hábitos ciegos, sino facultades inteligentes. Al inculcar una habilidad, no estoy entrenando a un alumno para que haga algo a ciegas, sino para que lo haga inteligentemente. El adiestramiento prescinde de la inteligencia, la formación la amplía<sup>680(CCXXXVII)</sup>.

A la luz de lo expuesto, parece que los planteamientos de Ryle entrarían en conflicto entre sí, lo cual llevó a Scheffler a considerar que son arriesgados en la práctica y que generan dilemas sobre la educación de habilidades. A partir de lo anterior, la cuestión a plantear sería la siguiente: ¿hacia qué tendría que apuntar la 'enseñanza' y el 'aprendizaje': hacia el 'conocimiento proposicional' o 'saber qué' y/o hacia el 'conocimiento procedimental' o 'saber cómo'? Al respecto, posiblemente, Scheffler y Ryle ofrecerían la misma respuesta: hacia ambos saberes;

---

<sup>676</sup> *Op. cit.*, p. 99.

<sup>677</sup> *Op. cit.*, p. 100.

<sup>678</sup> Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(1), 14.

<sup>679</sup> Cf. Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 5. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>680</sup> Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(1), 15.

según el primero, porque ambos son necesarios y, según el segundo, porque los dos se requieren mutuamente. Esto también se podría ilustrar con algunos ejemplos. Tanto Scheffler como Ryle coincidirían en que para enseñar y aprender a deletrear o a utilizar el compás necesitaríamos de las habilidades y procedimientos del ‘saber hacer’. Pero si el profesor hubiera enseñado a alguien a deletrear o a utilizar dicho instrumento, esto tendría implicaciones diferentes: para Scheffler, la intención del docente se tendría que haber llevado a cabo con éxito, aunque en algún momento dado el estudiante no demostrase su técnica -no negaríamos que lo sabe en cualquier caso, aunque su técnica esté oxidada o no se disponga a utilizarla-; mientras que, para Ryle, de no ser por la capacidad o la aplicación en la práctica -fruto de un ‘entrenamiento inteligente’- no habría logro. A diferencia de lo anterior, si el docente enseñara a un niño ‘el Teorema de Pitágoras’ o ‘que la honestidad es la mejor de las actitudes’, entonces: Ryle ofrecería el mismo argumento que antes; mientras que, Scheffler diría que la intención del docente podría fracasar al depender de los logros del ‘saber qué’ -apreciación y comprensión-<sup>681</sup>.

Con lo cual, los planteamientos de Scheffler expuestos desembocarían en, al menos, dos asuntos: a) la idea de que aprender una teoría solo implica conocerla en un sentido débil, como se analizó previamente; b) los propios límites del ‘conocimiento proposicional’ o ‘saber qué’, en los que se profundizará a continuación.

*\*Límites e implicaciones del ‘saber qué’ / ‘conocimiento proposicional’ en la enseñanza*

En general, son cuantiosas las limitaciones del conocimiento proposicional que Scheffler desarrolló en dos de sus obras: *Conditions of knowledge*<sup>682</sup> y *El lenguaje de la educación*<sup>683</sup>. A continuación se pretende analizar algunas de ellas, poniendo el foco en las implicaciones que tienen para la enseñanza. Para ello, se tomará como referencia tres ejemplos de elaboración propia que han sido

---

<sup>681</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), cap. 4. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>682</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>683</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

formulados a partir de la multitud de casos propuestos por el autor, dada la conveniencia de simplificar y clarificar sus planteamientos originales. Tales ejemplos se presentan a continuación, siguiendo el esquema del ‘saber qué’ de Scheffler<sup>684</sup>.

**Figura 2.** Limitaciones del ‘saber qué’ o conocimiento proposicional considerando las condiciones de conocimiento de Israel Scheffler

|                                               |                                                                                                                                                              |                                                                                                                      |                                                                                                                                     |
|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| X Knows<br>that Q                             | El profesor conoce<br>que la Luna es<br>esférica (y ofrece a<br>Juan este ejemplo<br>para que comprenda<br>las propiedades de<br>dicho cuerpo<br>geométrico) | Juan conoce que<br>son las 9:00 de la<br>mañana (la hora a la<br>que comienza la<br>clase de<br>matemáticas)         | Juan conoce que<br>‘la honestidad es<br>la mejor de las<br>actitudes’                                                               |
| if and<br>only if                             | si y solo si                                                                                                                                                 | si y solo si                                                                                                         | si y solo si                                                                                                                        |
| (i) X<br>believes<br>that Q,                  | (i) El profesor cree<br>que la Luna es<br>esférica.                                                                                                          | (i) Juan cree que son<br>las 9:00 de la<br>mañana y, por lo<br>tanto, que tiene que<br>ir a clase de<br>matemáticas. | (i) Juan cree que<br>‘la honestidad es<br>la mejor de las<br>actitudes’.                                                            |
| (ii) X has<br>adequate<br>evidence<br>that Q, | (ii) El profesor posee<br>los elementos de<br>juicio adecuados<br>como la observación<br>y el estudio de<br>fuentes fiables.                                 | (ii) Juan posee los<br>elementos de juicio<br>adecuados como la<br>observación de su<br>reloj.                       | (ii) Juan<br>evidencia haber<br>adquirido las<br>normas o pautas<br>de acción para<br>comportarse<br>honestamente o<br>ser honesto. |
| and (iii) Q.                                  | y (iii) la Luna es<br>esférica, o sea, que la<br>creencia del profesor<br>es verdadera.                                                                      | y (iii) son las 9:00<br>de la mañana, o sea,<br>la creencia de Juan<br>es verdadera y la<br>clase va a comenzar.     | y (iii) Juan es<br>honesto, o sea, su<br>que su propia<br>creencia es<br>verdadera.                                                 |

*Nota.* La figura representa tres ejemplos de elaboración propia formulados a partir del esquema que plantea Scheffler en *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education* (p. 21), por I. Scheffler, 1965a, Scott, Foresman and Company.

En general, el esquema previo pone de manifiesto diferentes declaraciones de verdad, colocadas de izquierda a derecha en función de su posibilidad de tomar

<sup>684</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 21. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

referencias fijas. Todas ellas son susceptibles de cambiar con el curso de la investigación. En lo que se refiere al primer ejemplo, podría ser que aún no hubiésemos podido determinar con precisión la forma de la Luna o que impactara contra ella un meteorito y esta cambiase. Pero, es más, un astrólogo probablemente no estaría de acuerdo con la imprecisa convicción de un profesor de que ‘la Luna es esférica’. Lo que está claro, dada la ley de la contradicción, es que ninguna afirmación puede ser simultáneamente verdadera y falsa. Aquí habría que puntualizar también una idea de Scheffler: «el cambio en el grado de confirmación de una idea»<sup>685(CCXXXVIII)</sup>. Para el autor, una ‘teoría científica’ predictivamente adecuada que se desconfirma no es primero verdadera y luego falsa; la verdad no es mutable y la naturaleza no cambia conforme a nuestras teorías, lo que varía son los juicios que nosotros emitimos sobre lo verdadero y lo falso<sup>686</sup>. Claro que, «algunas afirmaciones se confirman para algunas personas en determinadas circunstancias y no para otras en las mismas u otras circunstancias»<sup>687(CCXXXIX)</sup>. Este último caso se puede clarificar con el ejemplo que propuso el autor de un joven con dolor de muelas que, pese a sus dolorosas razones, no da indicio del sufrimiento; por lo tanto, su familia podría tener también buenas razones para negar dicho dolor.

Otro de los desafíos del conocimiento proposicional se manifiesta en el segundo ejemplo propuesto en la tabla: ‘Juan conoce que son las 9:00’. Pero, a lo mejor, Juan cree que son las 9:00 porque su reloj se ha parado, mientras que realmente son las 10:00. Entonces, como plantea el autor, «¿qué interpretación debemos dar a la capacidad de decir verdaderamente?»<sup>688(CCXL)</sup>; ¿Juan tendría la capacidad de decir verdaderamente que son las 9:00? Si Juan no cree que sea esa hora, por consiguiente, no lo sabe. Scheffler reflexionó sobre un ejemplo parecido a este, el cual propuso a partir de los planteamientos de Bertrand Russell -y que Simpson tradujo-:

Un hombre ‘mira un reloj que no funciona, aunque cree que sí y resulta que lo mira en el momento en que marca la hora exacta’. Este adquiere una

---

<sup>685</sup> *Op. cit.*, p. 47.

<sup>686</sup> *Op. cit.*, cap. 2.

<sup>687</sup> *Op. cit.*, p. 47.

<sup>688</sup> Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 732.

creencia verdadera en cuanto a la hora, que además está justificada, si asumimos que tiene buenas razones para suponer que el reloj está en marcha. Sin embargo, parece erróneo sostener que conoce lo que son (digamos) las tres en punto. ¿Deberemos quizás fortalecer los requerimientos y exigir que también sea verdadera su suposición intermedia de que el reloj funciona, o diremos que el hombre conoce que son las tres en punto pero negando, simplemente, la presuposición normal de que también conoce que el reloj funciona adecuadamente? ¿O es preferible alguna otra interpretación?<sup>689</sup>(CCXLI).

El caso del reloj pone sobre la mesa varios aspectos especialmente relevantes para el presente análisis. En primera instancia, este esclarece que cuantas más evidencias, mayor será la probabilidad en favor de la verdad. Por ejemplo, si Juan o el hombre del ejemplo preguntaran a alguien y comprobasen la hora en otro momento con un instrumento de medida del tiempo diferente, entre otras cosas, podrían estar más seguros de saber qué hora es.

Así mismo, sería necesario señalar que, para Scheffler, no es lo mismo ‘saber la hora’ que ‘poder decirla’<sup>690</sup>. Prácticamente, toda enseñanza incluye ‘decir’ algo, aunque de ello no se infiere que el alumno haya aprendido eso mismo. Alguien podría contar correctamente el tiempo, repitiendo lo que le ha dicho su profesor, pero que no lo conozca en un sentido fuerte. Otra de las ambigüedades que Scheffler distingue sobre el verbo ‘decir’ se asocia con ‘descubrir’, refiriéndose a que todos sabemos muchas cosas que no tenemos la capacidad de haber descubierto<sup>691</sup>. Retomando el caso propuesto, los planteamientos de Scheffler desembocarían en que podríamos decir la hora sin haberla descubierto y podríamos averiguar la demostración de lo que representa un reloj sin saber qué significado tiene el tiempo.

---

<sup>689</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 112. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

\*Traducción del texto original y a partir de la que realiza Simpson:

Simpson, T. M. (1968). Reviewed Work: *Conditions of Knowledge. (An Introduction to Epistemology and Education)* by Israel Scheffler. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 2(5), 112.

<sup>690</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), cap. 5. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>691</sup> Cf. Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 725-732.

Por consiguiente, la intención de ‘decir qué’ no sería equiparable a la de ‘enseñar qué’ ni a la de ‘conocer qué’ en el pensamiento scheffleriano<sup>692</sup>. A fin de cuentas, si un estudiante no creyera en la teoría de la medida del tiempo, al no hacerlo, tampoco podría aprender ni conocer eso mismo. A diferencia del aprendizaje, para el que bastaría con la creencia verdadera, el conocimiento requeriría de lo anterior y, además, de la aceptación de eso mismo en base a las mejores razones disponibles.

Por último, en el tercer ejemplo propuesto se plantea la posibilidad de enseñar a alguien llamado Juan que «la honestidad es la mejor de las actitudes», un caso que es del propio Scheffler<sup>693</sup>. Aquí requerimos de una condición más con respecto a las tres que nos han ocupado hasta ahora -creencia, evidencia y verdad-: la de la adquisición de la norma o pauta de acción a la que nos referimos<sup>694</sup>. Al respecto, sería indispensable que Juan incorporase la norma que implica el enunciado, pues, ¿acaso se podría decir que Juan conoce que ‘la honestidad es la mejor de las actitudes’ si mostrara un comportamiento deshonesto? La respuesta a esta cuestión solo sería afirmativa en el caso de que Juan se negara voluntariamente a ser honesto por ‘la debilidad de su voluntad’, como señala Scheffler. Consecuentemente, si no hubiera una interpretación activa tampoco habría una adquisición de las pautas de acción, aunque esto tendría sus límites conforme al autor: «aprender a ser honesto no implica en todos los casos que uno mismo debe ser honesto, llegar a adquirir una creencia de tipo moral o actuar con honestidad por convicción»<sup>695</sup>. Esto constituye pues una ambigüedad para la educación moral, «dependiendo de si el éxito de la enseñanza requeriría de la conformidad con la norma a nivel de conducta o no»<sup>696</sup>. Al respecto, el autor distinguió entre dos expresiones: a) ‘decir que debe’, la cual implica una orden con el fin de su cumplimiento inmediato; b) ‘enseñar a’, que «abriga el propósito de

---

<sup>692</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 5.

<sup>693</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 90. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>694</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, cap. 5. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>695</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 113. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>696</sup> *Op. cit.*, p. 113.



desarrollar pautas de acción generales y estables»<sup>697</sup> fundamentales para la educación moral.

Conjuntamente, los dilemas que se han analizado sobre el pensamiento de Scheffler han surgido de que el saber se redujera a ‘saber eso’. Lejos de inclinar la balanza hacia el ‘saber cómo’, que es lo que propuso Ryle, Scheffler reflexiona sobre por qué las acciones de ‘enseñar’ y ‘aprender’ eran en parte procedimentales y en parte no, considerando la importancia de los usos del conocimiento y sus límites. De aquí derivan las relaciones que plantea Scheffler entre ‘saber qué’, ‘saber cómo’, enseñar a’, ‘enseñar qué’ y ‘enseñar cómo’.

*3.2.1.D) ‘Saber qué’ y ‘saber cómo’ en relación con ‘enseñar a’, ‘enseñar qué’ y ‘enseñar cómo’*

El presente análisis ha articulado cinco supuestos fundamentales del pensamiento scheffleriano: a) que nadie se ocupa en tener éxito; b) que decir algo verdaderamente no implica ni aprender ni conocer eso mismo; c) que adquirir una norma o pauta de acción no tiene por qué constituir una parte indispensable de lo aprendido; d) que el aprendizaje no tiene por qué garantizar que haya compromiso con lo que se está aprendiendo ni conocimiento en un sentido fuerte; e) que la enseñanza sí que es una actividad, a diferencia del aprendizaje, pues requiere de la intención de tener éxito en enseñar algo a alguien, esto es, de un compromiso con esto mismo.

De este modo, se ha realizado una ascensión semántica desde los términos gnoseológicos de ‘saber’ y ‘creer’ hacia los educativos de ‘enseñar’ y ‘aprender’, poniendo el foco en una afirmación de Scheffler: «no se puede decir fácilmente que la comprensión o la apreciación son ejercicios de técnica o de conocimiento, como podría decirse que la natación es un ejercicio de saber nadar»<sup>698(CCXLII)</sup>. Conjuntamente, de lo anterior subyacen las complejas interrelaciones entre ‘enseñar a’, ‘enseñar qué’ y ‘enseñar cómo’, en base a la distinción de los usos proposicionales y procedimentales del conocimiento.

---

<sup>697</sup> *Op. cit.*, p. 113.

<sup>698</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 19. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].



Uno de los aspectos a retomar sobre los términos de ‘conocer’ y ‘enseñar’ es que, para Scheffler, la ‘enseñanza’ tenía un alcance menos amplio que la noción de ‘conocimiento’. La razón de esto era que, conforme a los planteamientos del autor, la enseñanza de algo a alguien conllevaba la intención de que aprendiera eso mismo, pero ni el éxito estaba garantizado, ni el aprendizaje implicaba el conocimiento en un sentido fuerte -solo la creencia, en vez de creencia y evidencia-. A lo anterior habría que añadir aquí que, en el pensamiento scheffleriano, la aproximación entre ‘conocer’ y ‘enseñar’ también es distinta en función de si nos referimos a ‘enseñar a’, ‘enseñar qué’ o ‘enseñar cómo’.

A la luz de lo expuesto, ‘enseñar qué’ apunta al conocimiento proposicional -creencia, evidencia y verdad-. A diferencia de esto, «‘enseñar a’ abriga el propósito de desarrollar pautas de acción generales y estables»<sup>699</sup>, aunque esto no agotaría todo lo que debe hacerse en la educación moral. Retomando el ejemplo de ‘enseñar y aprender a ser honesto’, Scheffler señala que esto «no implica en todos los casos aprender que uno mismo debe ser honesto, llegar a adquirir una creencia de tipo moral, o actuar con honestidad por convicción»<sup>700</sup>. Se trata pues de distinciones que son fundamentales para el autor y que apuntan al problema de desarrollar pautas de acción junto a una reflexión imparcial sobre ellas. Scheffler distingue aquí que «la irracionalidad de ciertos imperativos quizá dependa de lagunas en la enseñanza previa»<sup>701</sup>, o sea, que se vuelven razonables cuando se enseñan y cuando se intenta desarrollar al mismo tiempo las pautas de acción necesarias. Finalmente, ‘enseñar cómo’ se focaliza en la adquisición de las habilidades técnicas requeridas para el ‘saber cómo’. Por ello, Scheffler propone ampliar el alcance de este último término a expensas del ‘enseñar a’ y del ‘saber qué’, considerando la responsabilidad por las normas de acción hacia las cuales se dirige la enseñanza y la importancia de la manera en la que esta tiene lugar.

A pesar de que los términos educativos tendrían un alcance menor que los gnoseológicos, para Scheffler, los primeros superarían en rango a los segundos en lo que respecta a las propensiones activas y a los logros. Se trata de una consecuencia de que ‘saber comprender’ y ‘saber apreciar’ algo superen los límites

---

<sup>699</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 113. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>700</sup> *Op. cit.*, p. 113.

<sup>701</sup> *Op. cit.*, p. 114.

del ‘conocer qué’ y del ‘conocer cómo’. Tales virtudes suelen estar vinculadas con el desarrollo de pautas de acción, cuyo propósito es recogido bajo la expresión de ‘enseñar a’ de Scheffler. No obstante, como se ha justificado, para ‘enseñar a’ el autor parte de que «el conocimiento se parece más bien a las cosas que encajan en las categorías de logro, actitud o, más ampliamente, de estado»<sup>702(CCXLIII)</sup>. Con lo cual, según el autor, el ‘saber qué’ sería el punto desde el que la educación y la manera de la enseñanza posibilitarían nuestra orientación en el mundo:

«El conocimiento proposicional implica un estado de creencia, así como alguna condición fáctica independiente descrita realmente por la creencia en cuestión. Tal conocimiento no es, en mi opinión, una demostración, ni siquiera una capacidad, al menos en cualquier sentido directo de este término. Es independiente del descubrimiento y, desde luego, de la respuesta lingüística. Sin embargo, implica a todos ellos de forma compleja. Es decir, califica el rendimiento, presupone y modifica la capacidad, se pone parcialmente de manifiesto en el descubrimiento e influye en el enunciado. Al igual que las entidades teóricas de la ciencia, está profunda y ampliamente vinculado de forma explicativa con fenómenos observacionales y rasgos disposicionales de bajo nivel. Sin embargo, como tales entidades, no es reductible a fenómenos y disposiciones, caracterizando de forma independiente y compleja lo que aún es problemático: ‘la orientación del individuo en el mundo’<sup>703(CCXLIV)</sup>.

Partiendo de las bases conceptuales estudiadas, a continuación, se articularán los planteamientos filosófico-educativos de Scheffler que derivan de ellas.

---

<sup>702</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, pp. 27-28. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>703</sup> Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 732.

### 3.2.2) Orientaciones filosófico-educativas del pensamiento scheffleriano

En el pensamiento filosófico-educativo scheffleriano se pueden destacar tres nociones fundamentales: la ‘teoría práctica’, las ‘filosofías de’ y la ‘justificación-compromiso’. En ellas se detendrá el presente análisis.

#### 3.2.2.A) La ‘teoría práctica’ como sustrato educativo

En este epígrafe se profundizará en los planteamientos de Scheffler sobre la fundamentación educativa, teniendo en cuenta las interrelaciones entre las asignaturas y los fines educativos generales de las disciplinas<sup>704</sup>. Para ello, se analizarán las problemáticas en las que se centró el autor, las cuales surgen de que el profesorado tenga muchas disciplinas y una sola profesión<sup>705</sup> y de que las disciplinas, de por sí, no garanticen nada, pues quedan a expensas de las condiciones en las que se promueve el aprendizaje. En su conjunto, lo anterior desemboca en dos asunciones centrales del pensamiento scheffleriano sobre este asunto: a) que no hay conocimiento que pueda extraerse de una única disciplina; b) que la ‘teoría científica’ dista de la teoría educativa, al tratarse de un campo caracterizado por ser genuinamente práctico. Ambas serán analizadas a continuación, no sin antes retomar a Paul H. Hirst y a Richard S. Peters, teniendo en cuenta que fue Hirst quien recomendó a Scheffler utilizar su lenguaje y adoptar el término de ‘teoría práctica’ que él mismo acuñó. Con lo cual, primero se detallarán los argumentos que ofreció Hirst al respecto, para finalizar con los del propio Scheffler.

*\*La noción de ‘teoría práctica’ acuñada por Paul H. Hirst y su negativa de la educación como disciplina*

De las bases de la filosofía analítica de la educación estudiadas en la tesis doctoral, cabe recordar que Scheffler sustituyó el término ‘teoría científica’ por

<sup>704</sup> Cf. Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>705</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

‘teoría práctica’<sup>706</sup> por sugerencia de Hirst. Con lo cual, sería necesario señalar aquí algunas bases que Hirst planteó para, posteriormente, reflexionar sobre las consideraciones de Scheffler.

En general, uno de los propósitos de Hirst fue que las disciplinas se unieran para iluminar los problemas educativos comunes. El caso es que, en cierto modo, su intención quedó obsoleta. Por ello, la relevancia de la experiencia práctica presente en el pensamiento de Peters terminó por reconfigurar la concepción de Hirst hacia los principios prácticos del ‘día a día’<sup>707</sup>. En efecto, de este ‘cambio de miras’ derivó la siguiente necesidad: que «la teoría educativa se oriente hacia una práctica educativa más racional, mediante el intento continuo de desarrollar una teoría educativa operativa compuesta por elementos que son, en la medida de lo posible, racionalmente defendibles»<sup>708(CCXLV)</sup>. A partir del planteamiento previo, Hirst articuló la noción de ‘teoría educativa operativa’ o ‘teoría práctica’<sup>709</sup>, considerando algunas de las controversias implícitas en los dos focos del dualismo teoría/práctica: 1) el relativo al cuestionamiento de la función de la filosofía en el debate educativo; 2) el subyacente a la crítica de aquellos principios vinculados con aquello puramente pragmático.

Con la intención de profundizar en las controversias del dualismo teoría/práctica de Hirst, lo primero que habría que cuestionar es el uso generalizado del término ‘filosofía’ en el debate educativo, así como su escasa importancia en la formación de principios prácticos. Al respecto, las creencias filosóficas no serían suficientes, de no ser que se interpretaran con la suficiente amplitud como para abarcar la psicología, la sociología y todo lo demás que es significativo para emitir juicios en el campo educativo. Como planteó el autor, «después de todo, ¿no es bastante obvio que si las personas difieren sobre la naturaleza de la realidad última deben diferir a la hora de juzgar lo que es

---

<sup>706</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).

<sup>707</sup> Cf. White, J. (1984). Reviewed Work: Educational Theory and Its Foundation Disciplines by P. H. Hirst. *British Journal of Educational Studies*, 32(3), 265-266.

<sup>708</sup> Hirst, P. H. (Ed.). (2012). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (Vol. 142), p. 18. Routledge. (Obra original publicada en 1983). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>709</sup> Cf. op. cit.; Cf. Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. [\*Ver Bibliografía anotada].

importante en el programa escolar?»<sup>710(CCXLVI)</sup>. Por ende, para Hirst, la teoría de la educación no podría ser una disciplina en el sentido más estricto, pues sus preguntas se centran en un determinado grupo de actividades prácticas y dependen de muchas ramas del saber, incluida la filosofía. En efecto, dada la constelación de las actividades que denominamos ‘educativas’, estas no podrían basarse en una forma de juicio único, al incluir juicios prácticos que no son exclusivos de sus dominios.

En base a los planteamientos expuestos de Hirst sobre la importancia de la teoría para los problemas de la práctica, parece que quedan descartados los principios vinculados con lo puramente pragmático -la práctica por y para la práctica- por ser reduccionistas e injustificados. A pesar de ello, al autor le parece complejo proporcionar un conocimiento de las prácticas educativas con criterios perennes en la teoría. Esto es debido a que, para Hirst, las discusiones educativas no tendrían un carácter totalmente empírico, pues requerirían de apelaciones a creencias metafísicas y a juicios de valor. Tales planteamientos desarrollados por Hirst en “Philosophy and educational theory”<sup>711</sup> consolidaron también una tendencia crítica hacia lo puramente pragmático. Al fin y al cabo, para dicho autor, las actividades y prácticas no serían una especie de empresa que pudiera justificarse a sí misma, al estar vinculada a conceptos de conocimiento y de comprensión de muchos tipos<sup>712</sup>. Aquí marcó un punto de inflexión la obra editada por Tibble, *The Study of Education*<sup>713</sup>, la cual inauguró una nueva era para los estudios de educación británicos<sup>714</sup> a partir del desarrollo de la teoría educativa bajo el siguiente supuesto: los dilemas relativos a la práctica giran en torno a la teoría. Dicha hipótesis constituye la base de la noción de ‘teoría práctica’ de Hirst y fue desarrollada en “Educational Theory”, un capítulo de la obra de Tibble que se desarrolló posteriormente en mayor profundidad en otras contribuciones del autor bajo el mismo título y que han sido detalladas en la “Bibliografía anotada”. En

<sup>710</sup> Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>711</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>712</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>713</sup> Tibble J. W. (Ed.). (1966). *The Study of Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge and Kegan Paul. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>714</sup> En efecto, los múltiples autores que contribuyeron en la obra editada por Tibble, *The Study of Education*, ahondaron en el desarrollo de una serie de disciplinas un tanto alejadas de dichos estudios pero fundamentales para las raíces académicas de los mismos.

general, las dos premisas fundamentales de la ‘teoría práctica’ de Hirst podrían ser las siguientes: 1) que «el discurso práctico es limitado en su capacidad de articular los principios de la práctica»<sup>715(CCXLVII)</sup>; b) que «la justificación de una acción o actividad no es en sí misma una medida de su éxito»<sup>716(CCXLVIII)</sup>.

Con lo cual, para Hirst, la teoría educativa sería la que brinda los principios para la acción. Esto iría en contra de otras posturas: a) la de una educación sin teoría, como la de Wilfred Carr<sup>717</sup>, abogando por una acción puramente práctica; b) la de una teoría para aplicar a la educación los resultados empíricamente contrastados procedentes de ámbitos como el de la sociología y la psicología, como la de Daniel J. O'Connor<sup>718</sup>, dado un vestigio del positivismo clásico y en contraposición a la teoría del significado y a la metafísica<sup>719</sup>. Para Hirst, la teoría educativa podría resultar bastante mal parada si la equiparásemos con el poder explicativo de las teorías científicas<sup>720</sup>. Entonces, como propuso O'Connor, ¿la solución sería abandonar la teoría educativa por su carácter dudoso? Hirst diría que no. La solución a la brecha teoría y práctica que articuló Hirst se basó en lo siguiente: más teoría para la práctica educativa. Ahora bien, la propuesta de Hirst<sup>721</sup> es diferente de la de O'Connor, pues el primero no se basó en los resultados empíricamente contrastados del segundo y que, supuestamente, surgían de que «nos esforcemos en desarrollar una teoría de la educación que sea plenamente adecuada a la naturaleza de la empresa educativa»<sup>722(CCXLIX)</sup>.

---

<sup>715</sup> Hirst, P. H. (Ed.). (2012). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (Vol. 142), p. 19. Routledge. (Obra original publicada en 1983). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>716</sup> *Op. cit.*, p. 17.

<sup>717</sup> Cf. Carr, W. (1987). What is an Educational Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159.

<sup>718</sup> Cf. O'Connor, D. J. (2017). *An Introduction to the Philosophy of Education* (Vol. 14). Routledge. (Obra original publicada en 1957). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>719</sup> Cf. Scheffler, I. (1959). Reviewed Work: An Introduction to the Philosophy of Education by D. J. O'Connor. *The Journal of Philosophy*, 56(19), 766-770.

<sup>720</sup> Cf. Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>721</sup> Las diferencias y puntos en común entre los planteamientos de Hirst y O'Connor sobre la teoría de la educación se dieron en una serie de contribuciones que quedaron recogidas en la obra *New Essays in the Philosophy of Education*, la cual se publicó originalmente en 1973 y fue editada por G. Langford y D. J. O'Connor.

<sup>722</sup> Hirst, P. H. (Ed.). (2012). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (Vol. 142), p. 4. Routledge. (Obra original publicada en 1983). [\*Ver Bibliografía anotada].

Así, frente a las diferentes conceptualizaciones de la teoría de la educación, lo que Hirst postuló es que «la acción educativa se lleva siempre a cabo desde una concepción particular de la educación, esto es, desde una teoría»<sup>723</sup>. Las consecuencias del pensamiento de Hirst serían fundamentalmente dos: a) que la educación no podría ser una disciplina; b) que una justificación reflexiva de la intencionalidad y del sentido de la educación requeriría de ‘más teoría’, es decir, de profundizar en las propiedades normativas de los motivos por los que la acción práctica se efectúa<sup>724</sup>.

Con estas bases sobre la noción de ‘teoría práctica’ de Hirst, ahora se analizarán los planteamientos de Scheffler al respecto.

#### *\*Análisis de los planteamientos de Scheffler*

A partir de los argumentos expuestos de Hirst, Scheffler se focaliza en dos aspectos fundamentales: a) por qué sin un sustrato riguroso que clarifique la oposición/conjunción entre lo teórico y lo práctico, entre científicos y humanistas, no podríamos superar las limitaciones de considerar la educación como una disciplina; b) de qué manera concebir la ‘teoría práctica’ y qué dificultades pueden surgir al respecto, a la luz de los planteamientos de Paul H. Hirst, Daniel J. O'Connor y Joseph J. Schwab.

#### Límites de la educación como disciplina

¿Por qué la educación no podría ser una disciplina para Scheffler? Para responder a dicho interrogante hemos de partir de que no disponemos de una disciplina de la educación. La razón de lo anterior es que, según el autor, el sustrato de la empresa educativa se encuentra en un conjunto de disciplinas. Aunque parece convincente la imposibilidad de avalar la existencia de una rama autónoma del conocimiento de la educación, en verdad, son varios los interrogantes que podrían sugerir la respuesta contraria conforme a Scheffler: «¿no existe necesariamente una disciplina de este tipo que desarrollar o descubrir mediante la investigación?»;

---

<sup>723</sup> Jover, G., Gozálviz, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*, p. 252. Síntesis.

<sup>724</sup> Gil Cantero, F. (2011). «Educación con teoría». Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 39.

¿no depende, además, del éxito con el que se lleve a cabo dicha investigación la esperanza de un verdadero progreso educativo?»<sup>725(CCL)</sup>. En la contribución “Is education a discipline?”<sup>726</sup>, Scheffler reflexionó sobre estas posibilidades, teniendo en cuenta que sus planteamientos comprendieron las controvertidas relaciones entre teoría y práctica.

En lo que respecta a la práctica, Scheffler distingue que habría unas formas de educación preferibles a otras. Por tal razón, sería plausible que hubiese unas reglas para elegir aquellas formas mejores en base a la experiencia y a la formación, lo cual sería motivo suficiente para declarar que dicha práctica fuese una disciplina. Ahora bien, tal y como señaló el autor, no habría razón para suponer que tales reglas derivasen de una disciplina teórica única<sup>727</sup>. El intelectual ilustró lo anterior tomando como ejemplo la ingeniería y la medicina: «la ingeniería se rige por unas normas, pero estas normas no proceden de una ciencia especial de la ingeniería»<sup>728(CCLD)</sup>; «que la medicina sea una disciplina práctica no implica la existencia de una ciencia única de la medicina»<sup>729(CCLII)</sup>. En efecto, para Scheffler, las habilidades vinculadas con la práctica -también las educativas- tendrían que basarse en una serie de disciplinas intelectuales. Además, según el autor, sería falaz deducir que porque una actividad posea valor disciplinario deba descansar en una actividad distintiva de investigación. Por ejemplo, pese al valor creativo y civilizador de la poesía y de la pintura, no existe ninguna ciencia autónoma de cada una de ellas. Por todo ello, resulta esencial distinguir las posibles falacias en la forma en que aplicamos el concepto de ‘disciplina’ a las actividades en general y a las ramas de conocimiento en particular.

Frente a los dilemas de la práctica que Scheffler distinguió, las disciplinas teóricas podrían ofrecer relatos sistemáticos y completos sobre algún ámbito de las cosas del mundo. Aquí Scheffler ofrece el siguiente ejemplo: «el ámbito de las cosas físicas es el objeto de la disciplina de la física, cuyo ámbito abarca, por tanto, todas

---

<sup>725</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 45 [cap. 4]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>726</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 4.

<sup>727</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 4.

<sup>728</sup> *Op. cit.*, p. 46 [cap. 4].

<sup>729</sup> *Op. cit.*, p. 46 [cap. 4].



las verdades significativas relativas a los objetos físicos»<sup>730(CCLIII)</sup>. Ahora bien, ¿qué diría Scheffler sobre que la lógica de un mundo ordenado operase en el ámbito educativo? Si así fuese, sería necesaria alguna disciplina exclusiva que comprendiese dentro de su ámbito los principios necesarios para explicar los órdenes que ejemplifica. Al respecto, Scheffler señala que «el ámbito de las cosas involucradas en los procesos educativos»<sup>731(CCLIV)</sup> se conformaba de: «escuelas, temas, ideas, prácticas y tradiciones sociales, estudiantes, profesores, métodos y planes de estudio»<sup>732(Ibid.)</sup>; sin embargo, aquí la correlación entre ámbitos y disciplinas constituía un punto de vista erróneo, según el autor. Ni siquiera habría simetría para el caso de la física que planteó Scheffler, pues no todas sus verdades relativas a los objetos físicos pertenecerían solo a dicha disciplina. El análisis de los fenómenos y de las propiedades requeriría de una mirada amplia hacia ellos, algo que Scheffler ilustra tomando a una persona como objeto de estudio<sup>733</sup>, considerando que habría que triangular datos físicos, como su peso y su altura, con los biológicos, como el pulso, y con los psicológicos y antropológicos, como los relativos a su personalidad, entre otras cosas.

Además de la problemática de que las disciplinas teóricas trataran de ofrecer relatos sistemáticos y completos, otro asunto controvertido sería que su alcance dependiera del aparato lingüístico. Al respecto, Scheffler declara que las disciplinas no podrían interpretarse como cuerpos de información sistematizados que fuesen expresados mediante aparatos lingüísticos distintivos por dos razones: a) los términos y las afirmaciones que caen fuera de ellas son tan importantes como los que formulaban sus principios científicos, las teorías y las leyes; b) las disciplinas comparten aparatos científicos y no todos los términos pertenecen a alguna de ellas<sup>734</sup>. Esto se podría clarificar con un ejemplo que ofrece Scheffler sobre las mesas. No se podría considerar que un enunciado verdadero como el de «algunas mesas no son redondas»<sup>735(CCLV)</sup> perteneciera a la disciplina de la física porque fuera expresable en términos físicos. De ser así también pertenecería a la

---

<sup>730</sup> *Op. cit.*, p. 46 [cap. 4].

<sup>731</sup> *Op. cit.*, p. 46 [cap. 4].

<sup>732</sup> *Op. cit.*, p. 46 [cap. 4].

<sup>733</sup> *Cf. op. cit.*, cap. 4.

<sup>734</sup> *Cf. op. cit.*, cap. 4.

<sup>735</sup> *Op. cit.*, p. 52 [cap. 4].

física el enunciado falso de que «todas las mesas son redondas»<sup>736(CCLVI)</sup> y la física sería contradictoria. Ni siquiera el término ‘mesa’ pertenecería a la disciplina de la física, aunque sea definible en términos físicos. Tampoco habría necesidad de que la mesa debiera pertenecer a otra disciplina por quedarse fuera de la física. Por ende, conforme al autor, «el alcance de una disciplina parece depender en función, no de la capacidad expresiva de un determinado aparato lingüístico, sino de la disponibilidad de un conjunto de leyes y teorías que se han formulado y establecido dentro de su ámbito»<sup>737(CCLVII)</sup>.

Una vez superadas las limitaciones lingüísticas, otro riesgo que Scheffler analiza es que las disciplinas constituyesen una especie de caja que aglutina las verdades relativas a un determinado ámbito. Para el autor, los elementos de un mismo ámbito son apoyados por variedad de disciplinas; y, además, algunos de ellos, como el caso de la educación, carecen de alguna disciplina específica. De este modo, cada ámbito tampoco tiene su caja y, en consecuencia, no sería suficiente con añadir tantas más como combinaciones posibles hubiese entre ellos -o sea, en caso de haber dos, el resultado no sería tres: la x, la z y la  $x+z$ -<sup>738</sup>. Esto es debido a que, aunque los objetos pueden ser puros, los fenómenos no lo son, por lo que no hay lugar a soluciones de fórmula conforme a Scheffler. Entonces, todo apunta a que no sería convincente abogar por una disciplina de la educación para responder a interrogantes como los siguientes formulados por el autor: «¿qué reglas apelamos para justificar en general las decisiones educativas sobre los contenidos?»<sup>739(CCLVIII)</sup>; ¿«qué disciplinas deben incluirse en un determinado plan de estudios profesional, qué peso debe tener cada una de ellas y cómo deben integrarse en la formación práctica?»<sup>740(CCLIX)</sup>; «¿cuáles son las prácticas exitosas de los buenos profesores?, ¿por qué funcionan? ¿qué habilidades encarnan?»<sup>741(CCLX)</sup>.

---

<sup>736</sup> Op. cit., p. 52 [cap. 4].

<sup>737</sup> Op. cit., p. 52 [cap. 4].

<sup>738</sup> Cf. op. cit., cap. 4.

<sup>739</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 469.

<sup>740</sup> Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, p. 6. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>741</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 78 [cap. 7]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

La conclusión a la que llega Scheffler es que sería infundado concebir una disciplina de la educación como aquella formulada en términos educativos. El hecho de establecer el carácter distintivo de la terminología educativa tampoco garantizaría que se consolidase una disciplina específica para el campo. Precisamente, Scheffler ilustra lo anterior a partir de un término que introdujo el destacado representante del *Círculo de Viena*, Carl Gustav Hempel: «‘hage’ de una persona como el producto de su altura en milímetros y su edad en años»<sup>742(CCLXI)</sup>. Aunque el ‘hage’ sea definible en términos físicos, mediante los cuales se expresan principios significativos, no tendría por qué ser fructífero para la formulación de las leyes físicas. De igual forma, Scheffler reivindicó que la formulación de leyes y teorías bien respaldadas científicamente mediante un conjunto sistemático de afirmaciones verdaderas no tendría por qué ser relevante para el campo educativo<sup>743</sup>. De estos planteamientos es de donde subyacen los límites de la ‘teoría científica’ en la concepción de la ‘teoría práctica’ de Scheffler. A estos límites habría que añadir los opuestos, es decir, los de la práctica para la práctica, que también serían igualmente controvertidos para el autor.

#### La ‘teoría práctica’ frente a la ‘teoría científica’ y a la ‘práctica en sí’

¿Qué es una ‘teoría científica’? Para Scheffler, se trata de lo siguiente:

«Un enunciado o conjunto de enunciados, formulados en el vocabulario de una disciplina científica, que pretende ofrecer una representación veraz de los fenómenos estudiados por dicha disciplina; [...] se evalúa por su coherencia lógica, su poder explicativo y su carácter heurístico»<sup>744(CCLXII)</sup>.

Con lo cual, según el propio autor, un foco significativo de controversia surgiría sobre cómo establecer unos cánones metodológicos para la comprensión de los fenómenos. La ciencia tiende a la sistematización, pero, tal y como justificó Scheffler, eso no implica que haya ámbitos sin disciplina que tuvieran que ser comprendidos de otro modo. De aquí estriba el principal punto de inflexión que

<sup>742</sup> Hempel, C. G. (1952). *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science* (Vol. II), p. 46. University of Chicago Press.

<sup>743</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>744</sup> Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, p. 5. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

articuló el intelectual: entonces, «¿el arte de la educación deriva sus principios rectores de un ámbito distintivo de la teoría?»<sup>745(CCLXIII)</sup>. Para responder a lo expuesto, se puede tomar como ejemplo el caso que Scheffler propuso de un niño que tiene dificultades para leer<sup>746</sup>. El conocimiento relevante que el profesorado requiere para abordar el problema no se puede extraer de ninguna disciplina científica única. Además, el lenguaje que lo expresa no es especializado, sino el utilizado en la vida cotidiana. A la luz de lo expuesto, parece evidente que el escepticismo se concentra en un aspecto: lo que hemos de entender por teoría. De aquí subyace el siguiente interrogante: ¿la educación habría de tomarse siempre o idealmente como ‘teoría científica’? De ser así, podríamos caer en el error que William James distinguió y que Scheffler<sup>747</sup> destacó:

Cometéis un gran, un grandísimo error, si pensáis que la psicología, al ser la ciencia de las leyes de la mente, es algo de lo que podéis deducir programas, esquemas y métodos de instrucción definidos para su uso inmediato en las aulas. La psicología es una ciencia y la enseñanza es un arte; y las ciencias nunca generan artes directamente de sí mismas. Una mente inventiva intermedia debe hacer la aplicación utilizando su originalidad. La ciencia de la lógica nunca hizo que razonemos correctamente, y la ciencia de la ética (si es que existe tal cosa) nunca hizo que un hombre se comportara correctamente. Lo más que pueden hacer esas ciencias es ayudarnos a ponernos al día y a controlarnos, si empezamos a razonar o a comportarnos mal; y a criticarnos más articuladamente después de haber cometido errores. Una ciencia solo establece líneas dentro de las cuales deben caer las reglas del arte, leyes que el seguidor del arte no debe transgredir; pero lo que debe hacer positivamente dentro de esas líneas se deja exclusivamente a su propio genio. Un genio hará su trabajo bien y tendrá éxito de una manera, mientras que otro tendrá éxito de

---

<sup>745</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 45 [cap. 4]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>746</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>747</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 16. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

manera muy diferente; sin embargo, ninguno transgredirá las líneas<sup>748(CCLXIV)</sup>.

Así pues, en términos de Scheffler, una visión ‘imperialista’<sup>749</sup> de los usos científicos no sería clarificadora ni para la propia ciencia ni para la educación. En este sentido, el autor fue especialmente crítico con los planteamientos desarrollados por Daniel J. O'Connor en la obra *An Introduction to the Philosophy of Education*<sup>750</sup> -los cuales constituyeron la postura contraria a la del programa *The Practical*<sup>751</sup> de Joseph J. Schwab, en la que se profundizará *a posteriori* en base a Scheffler<sup>752</sup>-. O'Connor pretendió aportar un relato elemental sobre la filosofía de la educación y una introducción al pensamiento filosófico para estudiantes de pedagogía. Para ello, su punto de partida fue abordar las diferencias y los puntos de contacto entre los ámbitos de la filosofía y de la educación, considerando que la filosofía de la educación se centraba en «aquellos problemas de la filosofía que tienen una relevancia directa para la teoría de la educación»<sup>753(CCLXV)</sup>. En ella, O'Connor concibió que la filosofía era una actividad crítica o de clarificación en vez de un cuerpo de conocimientos, lo cual fue hasta cierto punto contradictorio. De hecho, conforme a Scheffler, este se aproxima más a la idea del análisis filosófico como algo soberano que como una herramienta que se ocupa de los mecanismos más ‘íntimos’ de la educación.

En consideración a lo expuesto, Scheffler ofrece algunas de las razones por las que la posición positivista de O'Connor podría no consolidar una base lo suficientemente sólida, terminando socavándose a sí misma<sup>754</sup>. Una de ellas surgiría en torno a la idea de llevar la historia del análisis al profesorado. Mientras

<sup>748</sup> James, W. (1900). *Talks to Teachers and Students*, pp. 7-8. Henry Holt and Company.

<sup>749</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 13. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>750</sup> Cf. O'Connor, D. J. (2017). *An Introduction to the Philosophy of Education* (Vol. 14), cap. 5. Routledge. (Obra original publicada en 1957). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>751</sup> Cf. Schwab, J. J. (con I. Westbury y Wilkof, N. J. (Eds.)). (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, cap. 10, 11 y 12. The University of Chicago Press.

<sup>752</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 16. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>753</sup> Cf. O'Connor, D. J. (2017). *An Introduction to the Philosophy of Education* (Vol. 14), pp. 14-15. Routledge. (Obra original publicada en 1957). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>754</sup> Cf. Scheffler, I. (1959). Reviewed Work: An Introduction to the Philosophy of Education by D. J. O'Connor. *The Journal of Philosophy*, 56(19), 766-770.

que O'Connor se opuso a lo anterior, para Scheffler, habría que poner el foco en la clarificación analítica de las ideas educativas. Aquí se puede destacar un matiz fundamental que aporta el pensamiento scheffleriano sobre este asunto: si la filosofía de la educación solo se limitase a lo primero, esta se ensombrecería bajo la soberanía filosófica; claro que, lo anterior tampoco supondría el destierro del análisis lógico y lingüístico. Otro argumento en contra de O'Connor subyace en torno a su idea de que la teoría solo se justificase en la práctica educativa al aplicar resultados bien establecidos en psicología y en sociología<sup>755</sup>. En tal caso, según Scheffler, podríamos considerar que la teoría de la educación solo fuese un 'título de cortesía' y que el pensamiento educativo no estuviese a la altura de los rigurosos criterios de la 'teoría científica' que O'Connor distinguió<sup>756</sup>. Por todo ello, Scheffler reclamó la necesidad de una concepción más amplia de la teoría de la que O'Connor propuso.

Frente al argumentario de O'Connor, una posible salida sería la de concebir que el propósito de los profesionales de la educación no fuese promover la comprensión en general, sino guiar el juicio práctico<sup>757</sup>. Si bien, ¿bastaría con recibir la orientación de una empresa práctica? Scheffler parte de que no, pues, para él, la configuración de un plan de estudios comprometido con lo que enseñar depende de los modos de pensamiento y comprensión científicos<sup>758</sup>. Sin dicho ingrediente vital del pensamiento scheffleriano, no podría tener lugar ningún principio rector de la práctica. Sin embargo, el autor también tiene en cuenta que una aplicación estrecha de las teorías científicas derivaría en la corrupción de la educación<sup>759</sup>, como desarrolló el profesor Joseph J. Schwab en su programa *The Practical*<sup>760</sup>. Para Schwab el lamentable estado del currículo se debía a una «confianza invertebrada y no examinada en la teoría dentro de un área donde esta

---

<sup>755</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>756</sup> Cf. O'Connor, D. J. (2017). *An Introduction to the Philosophy of Education* (Vol. 14), cap. 5. Routledge. (Obra original publicada en 1957). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>757</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>758</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 8. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>759</sup> Cf. Schwab, J. J. (1958). On the corruption of education by psychology. *The School Review*, 66(2), 169-184. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>760</sup> Cf. Schwab, J. J. (con I. Westbury y Wilkof, N. J. (Eds.)). (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*, cap. 10, 11 y 12. The University of Chicago Press.

es en parte inapropiada [...] y donde las teorías existentes, incluso cuando son apropiadas, son inadecuadas para las tareas que el campo del currículo les asigna»<sup>761(CCLXVI)</sup>. De este modo, para adoptar una visión más amplia de la teoría en el ámbito educativo, Scheffler concibió la deliberación ‘casi práctica’ y no sistemática de Schwab<sup>762</sup> basada en la preparación de las teorías para su uso práctico. Esto requería de una distinción entre lo referido al conocimiento y lo que se aplica mediante la elección y la acción para el caso específico hacia el que se orienta la decisión<sup>763</sup>.

Aunque las amplias aportaciones de Schwab y de su programa *The Practical* fueron más allá de lo que se ha detallado aquí -como se amplía en nota al pie<sup>764</sup>-, en líneas generales, estas resultaron especialmente valiosas para Scheffler por tres razones: 1) que es necesario reafirmar la independencia y la relevancia de la práctica para evitar intrusiones teóricas por una confianza excesiva en otros ámbitos, siendo esta iluminada por la teoría e iluminándola al mismo tiempo; 2) que es fundamental el estudio sistemático, sostenido y detallado de los procesos de juicio práctico, de las artes de la práctica y de las ciencias aplicadas -al igual que de las puras-; 3) que hay que hacer especial énfasis en la pluralidad de puntos de vista teóricos para abordar las diferentes respuestas que podemos ofrecer a los problemas de la práctica<sup>765</sup>.

El caso es que las discusiones de Schwab se centraron especialmente en las teorías científicas, las cuales no eran equiparables con las teorías educativas

---

<sup>761</sup> Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1.

<sup>762</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 16. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>763</sup> Cf. Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542.

<sup>764</sup> Según Joseph J. Schwab, de los cinco cuerpos de experiencia -disciplinas- que conforman el programa *The Practical* -la materia, los alumnos, los medios, los profesores y la elaboración del currículo-, el liderado por el especialista del currículum es el que coordina todos los demás, mientras que los otros cuatro constituyen ‘lugares comunes’ del pensamiento. Schwab prescribió cambios curriculares en contra de la educación universitaria centrada en la memorización o en la retórica de las conclusiones y exploró los usos de las artes liberales para fomentar la criticidad de los estudiantes. Inicialmente, desde finales de la década de 1930 hasta 1940, luchó junto a Robert Hutchins por la creación de un plan de estudios de educación general en *University of Chicago*. A partir de entonces impulsó la reforma de todos los niveles de la enseñanza, desarrollando el debate en el aula como alternativa de las clases magistrales y trabajando para la integración de las ciencias y las humanidades, motivos por los que fue galardonado en dos ocasiones con el premio de la excelencia en la enseñanza. Impartió la mayoría de los cursos de *College* de dicha institución, colaboró con la fundación de *The Journal of General Education* y fue consultor del movimiento *The Great Books of the Western World*.

<sup>765</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 16. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].



conforme a Scheffler. Dicho aspecto es crucial para el presente análisis, pues Scheffler no estuvo conforme con esa oposición tan marcada entre el modo teórico y el práctico, aunque también los diferenció, ni con la supuesta línea que separaba las decisiones de los principios. Esto es debido a que, para este autor, el pensamiento práctico no se podría reducir a meras decisiones, pues también comprendería respuestas a preguntas como las siguientes: «¿cómo debo actuar?; ¿qué se debe hacer?; ¿qué curso de acción se debe seguir?»<sup>766(CCLXVII)</sup>. Por ende, según Scheffler, la distinción entre los principios prácticos y las decisiones particulares del agente que los aplica -por ejemplo, para determinar lo que es bueno y malo, lo fiable de lo que no lo es...- no tendría que desembocar en un contraste entre la teoría y la práctica.

Así pues, son varias las razones que Scheffler ofrece para negar el supuesto contraste entre la teoría y la práctica. Su punto de partida fue que tanto las teorías como los principios prácticos tendrían dos aspectos en común: que cambian y que, respectivamente, guían decisiones particulares y situaciones empíricas que son particulares y únicas. En base a esto, para Scheffler, sería inconcebible que una teoría no abstraiga y que la práctica no requiriese de este supuesto vicio de la teoría: «¿no nos enfrentamos al caso dado en toda su particularidad para decidir cómo tratarlo, mientras que el teórico necesita más bien abstraerse de su particularidad para construir sus teorías?»<sup>767(CCLXVIII)</sup>. La abstracción sería pues una necesidad del pensamiento conforme a Scheffler, pues nunca escapamos de ella, al igual que tampoco sería posible tener en cuenta todas las propiedades de la particularidad de un objeto o situación, de ahí que abstraigamos. Un ejemplo de ello es que, según el autor, el pensamiento práctico tendría que abarcar necesariamente los principios prácticos y morales, pues la formulación de estas expresiones y formulaciones de carácter general es la que guiaría la decisión y la acción que sigue a esta. De este modo, se ha justificado por qué para Scheffler la teoría y la práctica tienen que ir unidas, superando algunas de las problemáticas derivadas de los planteamientos de O'Connor y de Schwab.

Llegado a este punto, ya se han expuesto algunos de los principales dilemas que Scheffler distingue sobre la consideración de lo teórico frente a lo práctico y de

---

<sup>766</sup> *Op. cit.*, p. 188 [cap. 16].

<sup>767</sup> *Op. cit.*, p. 189 [cap. 16].



lo práctico frente a lo teórico. Esto llevó al autor a adoptar una concepción amplia sobre la teoría educativa, siguiendo la recomendación de Hirst de distinguir la noción legítima de ‘teoría práctica’<sup>768</sup> como «el conjunto compuesto de creencias que sirve para organizar y orientar un determinado ámbito de la práctica»<sup>769(CCLXIX)</sup>. Con lo cual, para Hirst y para Scheffler la ‘teoría práctica’ no sería ‘práctica’ en vez de ‘teórica’, sino tan teórica como uno pueda imaginarse<sup>770</sup>. En términos de Scheffler, «la teoría, en una palabra, es demasiado importante para dejarla en manos de los teóricos científicos»<sup>771(CCLXX)</sup>.

La ventaja que Scheffler plantea sobre el concepto ‘teoría práctica’ es que reconocía tanto la relativa independencia del pensamiento práctico como las contribuciones de carácter filosófico y ético que podían contribuir a dicho pensamiento. Pese a ello, también había varias dificultades derivadas de la noción citada, las cuales parten de un aspecto que resultaba central en el pensamiento scheffleriano: las relaciones poco idiosincráticas entre el ámbito científico y el humanístico. Al respecto, Scheffler señala:

La parte ‘científica’ a menudo exagera sus argumentos, defendiendo la relevancia universal de alguna técnica o tecnología limitada, mientras que la parte ‘humanista’ se siente empujada a negar que los resultados educativos tengan condiciones que puedan ser estudiadas sistemáticamente y, en efecto, que la educación pueda ser planificada racionalmente, mientras que, simultáneamente, promueve afirmaciones (contradictorias) de algún programa educativo preferido para conducir más eficientemente a los objetivos deseados. Esta disputa carece de sustancia lógica porque se apoya en nociones de la ciencia insuficientemente analizadas<sup>772(CCLXXI)</sup>.

<sup>768</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>769</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 187 [cap. 16]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>770</sup> Scheffler, I. (1995b). Reflections on Vocational Education. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 45-58). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>771</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 187 [cap. 16]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>772</sup> *Op. cit.*, p. 98 [cap. 8].

Así pues, como reivindica Scheffler, si no era conveniente el monopolio de las ciencias es porque tampoco era razonable que los problemas que surgían de la práctica, incluidos los suyos propios, fuesen competencia exclusiva de alguna disciplina específica o ámbito particular. Ahora bien, frente a esto, tampoco se podrían rechazar los modos de inferencia empíricos e inductivos en favor del dogma, de la inercia o de la intuición. Para ilustrar lo anterior, Scheffler ofrece el ejemplo de curar a un enfermo, teniendo en cuenta que se requería de algo más que indagar en su curación: «tal capacidad significa que el médico no seguirá simplemente un procedimiento determinado, *grosso modo*, sino que ejercerá su facultad de juicio práctico [...] para modificar el tratamiento según los casos individuales, a la luz de sus conocimientos teóricos»<sup>773</sup>. En efecto, un médico podría curar o envenenar a su paciente, por lo que se requeriría de la ética de la medicina para sopesar las opciones problemáticas. Se trata, pues, de considerar valores y premisas que no son neutrales, dicen lo uno y ordenan lo otro, y corresponden a su teoría práctica<sup>774</sup>.

Al problema anterior de la unión ciencias/humanidades habría que añadir otro: que aunque la unión de las perspectivas especializadas y los valores de las diversas formas de investigación fuesen indispensables, según Scheffler, no serían suficientes para garantizar la comprensión humana. La razón de lo anterior es que, para el autor, puesto a que esta «se dirige a las actividades y los sentimientos de las personas, requiere acceder a la forma en que esas personas se entienden a sí mismas; necesita que escuchemos lo que dicen cuando hablan con su propia voz»<sup>775(CCLXXII)</sup>. En este punto se distinguen dos dificultades fundamentales en base al pensamiento scheffleriano: 1) que «no hay forma segura de saber por adelantado si un poco de sofisticación teórica transformará la práctica, ni cuándo ni cómo»<sup>776(CCLXXIII)</sup>; 2) que el fruto final del conocimiento es su uso en la vida por lo

---

<sup>773</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 75. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>774</sup> Scheffler, I. (1984). On the Education of Policymakers. *Harvard Educational Review*, 54(2), 152-166. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>775</sup> Scheffler, I. (1984). On the Education of Policymakers. *Harvard Educational Review*, 54(2), 154.

<sup>776</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 104. [\*Ver Bibliografía anotada].

que, independientemente de que el pensamiento sea un instrumento práctico o no, el alcance de la educación no puede estar fijado por los límites del pensamiento<sup>777</sup>.

\*\*\*

En suma, se ha justificado por qué para Scheffler la educación no puede ser concebida como una disciplina<sup>778</sup> y por qué el carácter holístico de la ‘teoría práctica’ se contrapone al unilateral de la ‘teoría científica’<sup>779</sup>. Se han analizado pues las razones que ofreció el autor para justificar la imposibilidad de que hubiera una única ciencia que respaldase las artes prácticas. Igualmente, también se ha reflexionado sobre los puntos centrales de la ‘teoría práctica’ de Scheffler: a) que la investigación educativa no «debe concebirse como una sola ciencia, sino como el puente de coincidencia de muchas ciencias que ejercen cierta influencia sobre la práctica de la educación»<sup>780</sup>; b) que «la educación no consiste solo en una disciplina intelectual abstracta, sino en un campo de realización práctica, de decisiones concretas, en el que se postulan, critican, justifican y rechazan programas institucionales»<sup>781</sup>. Tales planteamientos han esclarecido dos frentes problemáticos: a) el de obtener una variedad de leyes y principios sistematizados aplicables a la práctica de la educación; b) el de que la mera intuición -subyacente de la práctica- clarificara los aspectos cruciales del arte de la enseñanza.

De este modo, a la luz de los planteamientos schefflerianos, la fe en una única disciplina de la educación parece disuelta. En consecuencia, la identidad profesional del profesorado tendría que ser alentada por las investigaciones de pedagogos, psicólogos, economistas, antropólogos... De aquí derivan al menos dos ideas. Una de ellas es la importancia del contexto en las afirmaciones educativas, pues solo así se podrían determinar criterios pertinentes conforme a las esferas científica, práctica y ética. Con lo cual, la noción de ‘descripciones programáticas’ («*programmatic definitions*») que Scheffler planteó «como expresión de un

---

<sup>777</sup> Cf. Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 764-773. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>778</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>779</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>780</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 74. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>781</sup> *Op. cit.*, p. XXVII.

programa que ha de ponerse en práctica»<sup>782</sup>, frente a las definiciones ‘estipulativas’ y las ‘descriptivas’ («*stipulative definitions*»; «*descriptive definitions*»), parece sustentarse en las bases aquí expuestas sobre ‘la teoría práctica’. El segundo aspecto a destacar es que el poder explicativo de las ciencias sociales -para realizar predicciones precisas y fiables- no sería comparable con el de las ciencias naturales. Se trata de un supuesto que Scheffler tomó de Ernest Nagel, aunque las implicaciones para ambos fueron distintas. Nagel se centró en el estudio metodológico de las ciencias sociales en su obra *The Structure of Science*, donde trató de justificar por qué estas «no poseen hoy en día ningún sistema de explicaciones de amplio alcance juzgado como adecuado por una mayoría de estudiantes profesionalmente competentes y se caracterizan por serios desacuerdos en cuestiones metodológicas, así como de fondo»<sup>783(CCLXXIV)</sup>. A diferencia de Nagel, y, a la luz de lo estudiado aquí, Scheffler no ve esto como un problema<sup>784</sup>, sino más bien todo lo contrario. Para Scheffler, si se avanzara en la investigación social, considerando tales desacuerdos en cuanto a forma y fondo, se podrían aportar principios explicativos relevantes para las preocupaciones educativas que nos ocupan.

En efecto, dadas las consecuencias expuestas sobre los planteamientos de Scheffler, parece justificada la importancia de continuar avanzando en los posibles sentidos de ‘lo teórico’ y ‘lo práctico’ en la educación, superando y creando fronteras entre ‘lo científico’, ‘lo práctico’ y ‘lo moral’.

### 3.2.2.B) ‘Las filosofías de’: principales relaciones entre la filosofía y la educación

¿Qué son las ‘filosofías de’? Scheffler se refiere a las filosofías específicas de cada forma de pensamiento, por ejemplo, la filosofía de la ciencia, la filosofía de la historia, la filosofía de la educación, la filosofía de la religión, la filosofía del arte... Estas resultan fundamentales conforme al autor por dos razones: a) para proporcionar cuestiones sobre la justificación y la valoración de cada forma de

---

<sup>782</sup> *Op. cit.*, p. 10.

<sup>783</sup> Nagel, E. (1961). *The Structure of Science: Problems in the Logic of Scientific Explanation*, p. 449. Harcourt, Brace & World.

<sup>784</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

pensamiento, esto es, favorecer su comprensión analítica; b) para comprender las posibles relaciones con otras formas de pensamiento. Así, según Scheffler, «las cuestiones del valor estético, de la certeza matemática, de la fiabilidad del razonamiento histórico, de la función de la literatura se relacionan estrechamente con [...] las formas correlativas y caen dentro de las filosofías de esas formas»<sup>785</sup>(CCLXXV).

Lo anterior se podría ilustrar, por ejemplo, reflexionando sobre las posibilidades y los límites de la inclusión de la filosofía de la ciencia para los científicos y los profesores dedicados a la enseñanza de las ciencias. Se ha propuesto este ejemplo por ocupar un lugar central en el pensamiento scheffleriano, dada la falta de atención que se suele dar a las ciencias en los programas de formación del profesorado<sup>786</sup>. Para articularlo, se plantearán tres preguntas sobre la manera en la que Scheffler concibió las ‘filosofías de’ y se responderá a cada una de ellas con diferentes referencias sobre su pensamiento general sobre las ciencias:

1) ¿Qué puede ofrecer la filosofía de la ciencia como enfoque de segundo orden de la práctica científica?

«Es claramente un error suponer que la filosofía de la ciencia se limitara a las descripciones generales del método científico o del razonamiento inductivo, etc. [...] La filosofía de la ciencia, por ejemplo, se ocupa tradicionalmente no solo de definir los métodos inductivos, sino de evaluar su garantía epistemológica; no solo de describir formas de inferencia probabilística, sino de indagar en su justificación. [...] La filosofía de la ciencia surge así de la práctica científica, pero su esfuerzo descriptivo y explicativo, como toda reflexión de segundo orden sobre la práctica, tiene el potencial de cerrar el círculo, de retroalimentar la práctica y de modificarla. Que surja de la práctica no impide que ejerza una función crítica y reformadora; que ejerza tal función no significa, por otra parte, que

<sup>785</sup> Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 391. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>786</sup> Cf. Scheffler, I. (1997). Replies. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 259-272). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

sea un punto de partida indispensable para la práctica. Se puede adquirir, y de hecho se adquiere, competencia en un campo de investigación científica sin una base previa de filosofía de la ciencia. Incluso los más firmes defensores del valor de este último campo de estudio no querrían, creo, argumentar que todo científico requiere de una sofisticación previa en este campo para hacer su propio trabajo idealmente bien. Basta con que el propio campo exista y se cultive de forma que sea posible la comunicación con la práctica<sup>787(CCLXXVI)</sup>.

## 2) ¿Qué puede ofrecer la filosofía de la ciencia para el profesor de ciencias?

Parece que la filosofía de la ciencia está relacionada con dos formas de práctica, la de la investigación científica y la de la enseñanza de la ciencia. Pero estas formas de práctica son a su vez de distinto nivel. Si la filosofía de la ciencia es un enfoque reflexivo de segundo orden para la investigación científica, la enseñanza de las ciencias también incorpora ese enfoque reflexivo de segundo orden. El profesor de ciencias necesita hacer otras cosas además de reflexionar sobre la ciencia, sin duda, pero todo lo que haga estará probablemente cualificado por sus reflexiones de segundo orden sobre el campo de la ciencia. A diferencia del investigador, no puede aislarse dentro de los muros protectores de alguna especialidad científica; funciona como un filósofo a voluntad en los aspectos críticos de su función. Y, en consecuencia, es probable que su formación se beneficie de las aportaciones especiales que ofrece la filosofía de la ciencia. [...] El profesor de ciencias es, por supuesto, también un profesional, pero su práctica es críticamente diferente de la del propio científico. Necesita tener una concepción del campo de la ciencia en su conjunto, de sus objetivos, métodos y normas; necesita tener principios para seleccionar materiales y experiencias adecuadas para inducir a los principiantes en el campo y necesita ser capaz de comunicarse tanto con ellos como con los científicos sofisticados<sup>788(CCLXXVII)</sup>.

---

<sup>787</sup> Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 392, 388, 291. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>788</sup> Op. cit., pp. 388-389.

3) ¿Por qué la relación que guarda la filosofía de la ciencia con la práctica científica es análoga a la que instituye la filosofía con la educación?

La filosofía, al fin y al cabo, toma la educación como objeto de estudio. Es cierto que los propios educadores necesitan adoptar una posición de segundo orden con respecto a las materias de enseñanza en sus reflexiones curriculares, por ejemplo, y que aquí se puede decir que presuponen a su vez la filosofía de esas materias. Es decir, que la educación es en sí misma una estructura de dos niveles. Sin embargo, corresponde a la filosofía de la educación asumir una actitud de segundo orden con respecto al conjunto de la educación, tomar toda la estructura como ámbito objeto, esforzándose por elevar a la conciencia crítica sus supuestos, orientaciones y modos de pensamiento y tratarlos utilizando los recursos de la tradición filosófica. No reclama ninguna superioridad moral en virtud de su posición de segundo orden, ni puede adoptar propiamente ninguna otra actitud que no sea la del respeto de los fenómenos que constituyen su propósito a estudiar [...]. Tampoco se trata de una distinción de personas. Los educadores, al igual que los científicos, pueden asumir funciones filosóficas. Al hacerlo, observarán sus ámbitos de práctica desde un punto de vista de segundo orden y entrarán en contacto con el conjunto de la tradición filosófica<sup>789</sup>(CCLXXVIII).

El sentido favorable que Scheffler reivindica para las ‘filosofías de’ en el campo la educación es fruto de su experiencia docente y constituye un punto de inflexión en su propio pensamiento. A comienzos de los años sesenta, el autor pidió a sus estudiantes que explorasen las relaciones entre las filosofías de sus asignaturas y la enseñanza de las mismas. Los resultados que obtuvo el intelectual fueron muy fructíferos, pues los discentes lograron divisar nuevas fuentes de conocimiento sobre el significado y la naturaleza de sus respectivas materias. Esto marcó un nuevo hito sobre la importancia de la filosofía que fue motivo de su contribución *Philosophy and the Curriculum*<sup>790</sup>. En la última reimpresión publicada de dicha fuente, Scheffler añadió algunos precedentes y dificultades de

---

<sup>789</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 20 [cap. 2]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>790</sup> Scheffler, I. (1992). *Philosophy and the Curriculum*. *Science & Education*, 1, 385-394. [\*Ver Bibliografía anotada].



la integración de la historia y de la filosofía de la ciencia en la enseñanza de las ciencias; de este modo, también proyectó su bagaje posterior sobre las interrelaciones entre ciencia y educación. Su éxito radica en la siguiente especulación:

Quizás sea el desconocimiento de la filosofía y de los escritos filosóficos en nuestra cultura general lo que juega un papel decisivo. La mayoría de las escuelas secundarias no presentan la filosofía a sus alumnos, ni los programas de preparación de los profesores ofrecen una educación en los modos filosóficos de pensar y escribir. Por consiguiente, tanto para los aspirantes a profesores como para sus profesores, la filosofía es un territorio desconocido. La imagen popular de la filosofía -como materia abstrusa sin utilidad práctica- contribuye a producir un mayor distanciamiento. Creo que una introducción más temprana de la filosofía en la experiencia educativa de nuestros jóvenes y un refuerzo masivo de los componentes filosóficos de nuestros programas de formación de profesores podrían mejorar la situación<sup>791(CCLXXIX)</sup>.

Partiendo de esta experiencia y del propósito de reivindicar el papel de la filosofía en la enseñanza de las diferentes formas de conocimiento, Scheffler distingue cuatro aspectos fundamentales mediante los que 'las filosofías de' contribuían a la educación:

(1) La descripción analítica de las formas de pensamiento representadas por las materias de enseñanza; (2) la evaluación y la crítica de dichas formas de pensamiento; (3) el análisis de materiales específicos para sistematizarlos y exhibirlos como ejemplificaciones de formas de pensamiento; (4) la interpretación de ejemplificaciones particulares en términos accesibles para el aprendiz<sup>792(CCLXXX)</sup>.

Si bien, a pesar de la importancia de las 'filosofías de' en la enseñanza que reivindicó Scheffler, son varios los problemas que habría que distinguir al respecto

---

<sup>791</sup> *Op. cit.*, p. 394

<sup>792</sup> *Op. cit.*, p. 392.



en base a: 1) las diferencias entre docentes y filósofos; 2) los propios límites de las ‘filosofías de’.

Con respecto a las relaciones entre docentes y filósofos que Scheffler analiza, cabe destacar que ambos tenían ciertamente objetivos similares en lo que concierne a la evaluación de las garantías gnoseológicas. Ahora bien, los primeros se distinguían de los segundos en varios aspectos. En general, el autor plantea que la meta del laberinto educativo es la de facilitar la adquisición de una comprensión analítica global sin ninguna dirección fija en el mapa<sup>793</sup>, mientras que la de la filosofía «busca una perspectiva general sobre una base racional»<sup>794</sup> (*Id.* 411). Con lo cual, la diferencia entre ambos giraría en torno a la propia comprensión analítica, en lo que a la justificación se refiere.

A la luz de lo expuesto previamente con el ejemplo de la enseñanza de las ciencias, Scheffler reivindicó que los profesores cumplieran la doble función de representar y promover ejemplificaciones especializadas de pensamiento mientras las interpretaban para el discente. Así pues, para Scheffler, la enseñanza no podía basarse en la transmisión de las tradiciones recibidas por dos razones, fundamentalmente: por un lado, no se puede pretender enseñar a alguien algo sin un esfuerzo para comprender las formas de pensamiento que heredamos; además, por otro lado, el hecho de asumir tal responsabilidad requiere de una evaluación de lo que se va a perpetuar de esa tradición. De aquí surge el doble riesgo que Scheffler señala para la actividad de la enseñanza: el de llevar a cabo demasiada simplificación y el de la justificación en sí<sup>795</sup>. Esto se manifiesta en forma de múltiples interrogantes: ¿debemos poner todos nuestros esfuerzos en el énfasis académico de la formación de los profesores?; ¿de qué vale una sofisticación teórica sin el fortalecimiento de las habilidades prácticas?<sup>796</sup> Para ofrecer respuestas a tales cuestiones tendríamos que trabajar ‘en’ y ‘con el’ análisis conforme a Scheffler, algo en lo que el filósofo podría ser un aliado si proporcionase una tarea fundamental:

---

<sup>793</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>794</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. XXIII. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>795</sup> Cf. Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>796</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112. [\*Ver Bibliografía anotada].

la de conectar las formas especializadas de pensamiento con las concepciones del sentido común<sup>797</sup>. El caso es que, según el autor, el resultado de esto no podría ser una escuela independiente de pensamiento educativo fruto del esfuerzo filosófico autosuficiente; de no haber ningún tipo de vínculo entre las preocupaciones educativas prácticas y los intereses filosóficos generales, entonces, se separaría el pensamiento de la práctica:

El tratamiento filosófico de los temas educativos presupone, en efecto, herramientas y concepciones analíticas, pero se dirige a nuestro mundo común de conocimientos y prácticas. [...] La práctica educativa se beneficia del esfuerzo filosófico por cristalizar y examinar sus conceptos básicos y supuestos rectores, al tiempo que se amplía el alcance de la comprensión filosófica. Un corolario de esta convicción es que la relación entre la filosofía y la teoría de la educación debe caracterizarse por un intercambio pleno y libre. La práctica educativa no debe separarse de las consideraciones filosóficas, pero esto no significa que sus principios deban derivarse de una visión filosófica superior; la filosofía no da por sí misma directrices prácticas, pero de ello no se deduce que sea irrelevante para la práctica<sup>798(CCLXXXI)</sup>.

Por otra parte, en lo que se refiere a los propios límites de las ‘filosofías de’, Scheffler destaca que estas tan solo podrían ser internas con respecto al área particular de enseñanza que constituye su objeto. Esto se puede ilustrar con el ejemplo previo del profesor de ciencias: si este solo incluyera en sus clases la historia y la filosofía de la ciencia, entonces, ¿se podría decir que tendría lugar una educación científica? Posiblemente no. Aunque Scheffler reconoce que lo anterior haría que las ciencias fuesen más interesantes y comprensibles, se necesitaría de otras formas de conocimiento y de la filosofía en general para establecer los posibles puentes de conexión entre ellas. Se trata, pues, de que cada profesor conciba cómo podría enseñar la relación de la disciplina que imparte con otras. De este modo, entrarían en juego la lógica, la estética, la epistemología y la ética, entre

---

<sup>797</sup> Cf. Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>798</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 1. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).

las principales, esto es la filosofía en general conforme a Scheffler<sup>799</sup>. Además, según el autor, si no podemos dejar de lado la importancia de que el análisis filosófico se oriente hacia la práctica de la enseñanza es porque los académicos independientes podrían proporcionar un enfoque importante en su esfuerzo por facilitar las relaciones entre su disciplina y el campo educativo.

Las consecuencias del pensamiento scheffleriano sobre las ‘filosofías de’ fueron analizadas por Michael R. Matthews. Por un lado, este señaló que «así se puede poner un rostro humano a la ciencia [...]; los temas rutinarios en el aula de ciencias pueden ser la ocasión para el desarrollo del pensamiento crítico y lógico»<sup>800(CCLXXXII)</sup>. Por otro lado, Matthews también reflexionó sobre las limitaciones de las ‘filosofía de’, al considerar que los profesores necesitarían apreciar y comprender el conjunto de conocimientos que están introduciendo a sus alumnos, es decir, requerirían tener una comprensión global de lo que enseñan<sup>801</sup>. En base a lo anterior, en general, la consecuencia que subyace del pensamiento scheffleriano sobre este asunto es «el reconocimiento insistente y continuo de la importancia de los estudios generales, tanto filosóficos como de otro tipo»<sup>802(CCLXXXIII)</sup>. Así, frente a la visión túnel que conlleva el concepto de disciplina y considerando que los principios de la racionalidad se formulan y justifican en base a la filosofía en general y a las filosofías del dominio<sup>803</sup>, la cuestión a plantear sería: «¿cómo puede la educación esperar preparar a los estudiantes para tal variedad?»<sup>804(CCLXXXIV)</sup>.

Para responder a la cuestión sobre cómo ‘hacer factibles’ los planteamientos aquí desarrollados, en efecto, habría que partir de que la comprensión no es ninguna habilidad para Scheffler, sino la búsqueda de sentido

---

<sup>799</sup> Cf. Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>800</sup> Matthews, M. R. (1997). Scheffler Revisited on the Role of History and Philosophy of Science in Science Teacher Education, p. 160. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 159-173). Kluwer Academic Publishers.

<sup>801</sup> Cf. Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394.

<sup>802</sup> *Op. cit.*, pp. 393-394.

<sup>803</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 4. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973); Cf. Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

<sup>804</sup> Scheffler, I. (1995b). Reflections on Vocational Education, p. 47. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 45-58). Peter Lang Publishing. [\*Ver Bibliografía anotada].

desde una perspectiva global. Por lo tanto, aunque las ‘filosofías de’ y la filosofía en general tengan una utilidad potencial para la configuración de los objetivos por parte del profesorado, que es lo que justifica este autor, ciertamente, se requiere algo más que esa claridad. Al respecto, no se pretende negar la importancia de todo lo anterior para proyectar consideraciones relevantes sobre el abanico de posiciones controvertidas que se despliega en la configuración del currículo. Sin embargo, para la estimación de las alternativas en el campo de la educación, resulta fundamental recurrir además a elementos ajenos a la filosofía<sup>805</sup>; se trata de algo que también reivindicó Scheffler, aunque parezca una idea ciertamente contrapuesta a sus propios planteamientos. ¿Qué más falta según este autor? A partir del conocimiento de lo anterior, el profesorado tendría además que esforzarse por seleccionar y dar forma a dichas ejemplificaciones o encarnaciones desde una visión general, es decir, en cuanto al objetivo, al enfoque, al método y a las normas<sup>806</sup>.

En suma, la visión de la filosofía y ‘las filosofías de’ que Scheffler proyectó parte del supuesto de que las potencialidades individuales de cada asignatura circunscriben multitud de hábitos mentales deseables. Ni la empatía se desarrolla solo con la literatura, ni las matemáticas brindan solo un equipo técnico. Para el autor, todos los campos resultarían especialmente valiosos para el ejercicio de la crítica, de la imaginación o del juicio independiente. Esto es debido a que si los contenidos educativos no fuesen lo suficientemente centrales como para aplicarlos a una amplia gama de problemas, entonces, estos no permitirían que los estudiantes tomaran conciencia de sí mismos y, mucho menos, que optaran por decisiones personales y morales deseables. Por lo tanto, según Scheffler, las habilidades que requerirían los estudiantes serían de diversa índole y entrarían dentro de las diferentes formas de pensamiento, así como de las filosofías de esas formas. Y además de tales habilidades, también sería necesaria la conjunción de la valoración crítica junto a la propia comprensión analítica<sup>807</sup>. Solo así se apuntaría al logro de la comprensión que distingue al autor; aunque, en esto, la justificación

---

<sup>805</sup> Cf. Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394.

<sup>806</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>807</sup> Cf. *op. cit.*

y el compromiso de la educación y de los interrogantes gnoseológicos desempeña un papel fundamental que está por examinar.

### 3.2.2.C) Las relación entre el compromiso, la justificación de la educación y los interrogantes gnoseológicos

En el pensamiento scheffleriano, la justificación de la educación se encuentra estrechamente vinculada con interrogantes gnoseológicos como los siguientes: «¿cómo surge el conocimiento?; [...] ¿cómo debe realizarse la búsqueda del conocimiento?; [...] ¿qué conocimientos son más fiables o importantes?; [...] ¿cuál es la mejor manera de enseñar el conocimiento?»<sup>808(CCLXXXV)</sup>. Un aspecto que se podría destacar aquí es que, para Scheffler, la gnoseología y la educación discurren ciertamente a la par, de manera que para avanzar en la respuesta de las cuestiones gnoseológicas necesitamos acudir también a sus orígenes educativos: «los inicios de la reflexión filosófica estaban enraizados en las preocupaciones educativas y los problemas más profundos del conocimiento se han tomado desde entonces en gran medida también como problemas de aprendizaje y de pensamiento»<sup>809(CCLXXXVI)</sup>. No obstante, para Scheffler, la empresa educativa no podría sostenerse solo con la gnoseología, pues requeriría de respuestas que dotaran de sentido a cuestiones epistemológicas, empíricas y normativas como las siguientes: «¿qué tipo de aprendizaje quiero lograr?; ¿en qué consiste ese aprendizaje?; ¿cómo debo esforzarme para conseguirlo?»<sup>810(CCLXXXVII)</sup>. Por ello, Scheffler concibe que el plan de estudios debería ser entendido como un acto responsable, con trascendencia pública y sujeto a la crítica racional<sup>811</sup>.

En base a lo expuesto, la justificación de la educación quedaría a expensas del fin hacia el que esta debiera dirigirse; conforme a Scheffler, esto es, de un fin gnoseológico en base a la noción de la ‘racionalidad’. Cabe recordar que el autor partió de la premisa de que «el desarrollo y la transmisión del conocimiento son

<sup>808</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 5. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>809</sup> Scheffler, I. (Ed). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings* (2.<sup>a</sup> ed.), p. 2. Allyn and Bacon. (Obra original publicada en 1958).

<sup>810</sup> Scheffler, I. (1965b). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35(2), 131. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>811</sup> Cf. Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 461-472. [\*Ver Bibliografía anotada].

tareas fundamentales de la educación, mientras que el análisis de su naturaleza y garantía corresponde a la epistemología o teoría del conocimiento»<sup>812</sup>(*Id. CLIII*). De aquí surgió uno de sus planteamientos centrales: «una filosofía de la educación adecuada no solo debe ocuparse de los problemas epistemológicos en su forma general, sino que también debe esforzarse por ver estos problemas desde la perspectiva de las tareas y propósitos educativos»<sup>813</sup>(*CCLXXXVIII*).

Así pues, para brindar una justificación educativa pertinente, ineludiblemente, sería necesario abordar conceptos centrales para la gnoseología como los que examinó Scheffler: «‘conocimiento’, ‘verdad’, ‘creencia’, ‘evidencia’, ‘razón’, ‘justificación’»<sup>814</sup>(*CCLXXXIX*), entre otros. Además de lo anterior, tal y como se justificó previamente en base al pensamiento scheffleriano, no podría haber un único enfoque gnoseológico fundamental o prioritario para el campo educativo. La visión racional de la enseñanza por la que aboga Scheffler tiene un carácter más amplio de lo que cada uno de los enfoques de conocimiento puede ofrecer por separado -por ejemplo, no puede depender de la mera elección entre sillas móviles, conforme a los pragmatistas, o fijas, según los tomistas-<sup>815</sup>. Esto justifica, en efecto, que las condiciones de conocimiento tendrían que ser muy amplias conforme al autor, al estar asociadas a «la posesión de verdades ostensibles sobre el hecho y la fe, los elementos falibles de la ciencia y la experiencia cotidiana, así como las supuestas certezas matemáticas y metafísicas»<sup>816</sup>(*CCXC*).

De este modo, un punto del que partir aquí serían las pretensiones de conocimiento en la educación, dada la siguiente premisa de Scheffler: «si es cierto que nadie enseña nada a menos que se lo enseñe a alguien, no es menos cierto que nadie enseña a nadie si no le enseña algo»<sup>817</sup>(*CCXCI*). Para ello, habría que considerar los posibles contrapuntos de las pretensiones gnoseológicas del profesorado,

---

<sup>812</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 1. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>813</sup> *Op. cit.*, p. 1.

<sup>814</sup> Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, p. 3. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>815</sup> Cf. Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659.

<sup>816</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 2. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>817</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 461.

considerando eslóganes educativos y problemas definitorios defectuosos; por ejemplo, conforme a Scheffler, el de «enseñar a los niños más que la materia»<sup>818(CCXCII)</sup>: ¿acaso los profesores no tendrían nada que enseñar a los niños? A la luz de lo expuesto, precisamente, para el autor la enseñanza se caracteriza por ser una actividad intencional en relación con el conocimiento, esto es, se requiere de la intención de enseñar y de tener éxito en dicha intención, aunque este no esté garantizado<sup>819</sup>. Ni las doctrinas operativas ni los recursos de exactitud formal para las consideraciones de significado podrían dar luz a las controversias de las que se nutre la educación. Según Scheffler, lo que necesitan los docentes es, pues, partir de la fundamentación de las condiciones de conocimiento y de sus problemáticas.

Además de lo anterior, otro punto de partida sería el de la sensibilidad gnoseológica, aunque Scheffler no se refiera específicamente a este término. En general, lo que señala el autor es lo siguiente: «¿quién en su sano juicio desearía aprender algo irrelevante?»<sup>820(CCXCIII)</sup>. Esto significa que de no haber ‘algo’ que sea significativo para ‘alguien’ no podríamos hablar de pertinencia del conocimiento y, consecuentemente, se caricaturizarían las posibles aplicaciones educativas del mismo. Siguiendo este planteamiento, también parece importante diferenciar que un docente ‘sepa mucho de algo’ y que ‘sepa enseñarlo’, pues no es lo mismo transmitir eficazmente una materia que la visión racional de la enseñanza scheffleriana. De ser equivalentes, entonces, se podría afirmar que el énfasis en las disciplinas académicas es una excentricidad de los académicos y que la educación apunta a la profesionalización, dado el siguiente planteamiento de Scheffler: todos nosotros hemos conocido a docentes ignorantes de la historia, la psicología, la filosofía de la educación o las ciencias sociales en general que fueron capaces de transferir eficazmente las materias que impartían<sup>821</sup>. En contra de dicha equivalencia, ya se ha justificado que las pretensiones de conocimiento en la educación no son negociables, pues constituyen la base de todo lo demás: la configuración del plan de estudios, los métodos de enseñanza, las técnicas, las

---

<sup>818</sup> *Op. cit.*, p. 461.

<sup>819</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>820</sup> Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 764. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>821</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112. [\*Ver Bibliografía anotada].



habilidades... El caso es que, además, Scheffler señala que los docentes necesitan dotar de sentido a la materia que enseñan pues, de lo contrario, no podrían lograr un entendimiento profundo en sus estudiantes ni, mucho menos, que estos pensarán por sí mismos. Para ilustrar lo anterior, el autor plantea interrogantes como los siguientes:

¿Quién elegiría pasar por un puente cuyo constructor solo conociera la física teórica, pero nada sobre las tensiones de los materiales disponibles o las funciones locales a las que debe servir el puente? ¿Quién elegiría a un cirujano que solo conociera la bioquímica, o solo la fisiología, o solo la anatomía, pero nada sobre otras disciplinas relevantes o sobre el historial del paciente o sobre el índice de éxito del procedimiento quirúrgico en cuestión?<sup>822(CCXCIV)</sup>.

La conjunción de las pretensiones de conocimiento en la educación y de la sensibilidad gnoseológica desembocan en varios frentes en torno a la justificación de la educación. Conforme a Scheffler, «¿qué es lo que se puede justificar?»<sup>823(CCXCV)</sup>. En principio, la ‘justificación’ de algo requiere que sea controlable, lo que denota la gran responsabilidad que conlleva dicho concepto. No obstante, conforme al autor, la justificación de la educación no podría ser proyectada bajo la estela de la eficacia, pues en ella no operaría una lógica ‘puramente pragmática’ como la que reflejan los siguientes ejemplos: ¿acaso deberían quitarse los cuadros de una casa o los amortiguadores de un vehículo porque no contribuyen a que estos sean eficaces?; ¿tendrían que eliminarse de las escuelas las actividades relativas a las bellas artes porque no son fundamentales para mantener la vida?<sup>824</sup>. En su lugar, Scheffler parece responder a interrogantes como los siguientes: ¿cómo llevar a cabo una justificación ‘deseable’?; ¿aquello que ocurre deliberadamente puede estar sujeto parcialmente a unas ‘reglas operativas’ o a nada en absoluto? Para el autor, el hecho de ayudar al alumno a ser lo más

---

<sup>822</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 120 [cap. 11]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada]; Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, p. 6. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>823</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 462.

<sup>824</sup> Cf. Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112. [\*Ver Bibliografía anotada].



eficiente posible de la manera más económica<sup>825</sup> sería deseable, aunque no tendría por qué serlo siempre. Esto es debido a que la justificación y el compromiso conforman un binomio inseparable y, lo segundo, difícilmente se asocia solo a lo eficaz. De aquí estriba la posibilidad de que haya un sentido relativo de la justificación que es inherente al pensamiento filosófico-educativo scheffleriano.

¿Qué es la justificación relativa conforme a Scheffler? El intelectual plantea que la justificación absoluta, la contraria a la relativa, es la que se requiere por ejemplo en los juegos formales. Se trata de juegos como el ajedrez, que están definidos por unas reglas específicas que determinan las jugadas que son apropiadas de aquellas que no lo son. En ellos, la justificación estriba en la demostración de que una jugada se relaciona con una subclase que, a su vez, se ajusta a ese conjunto; no hay lugar a lo subjetivo en dicho proceso. Por ilustrar esto con algunos ejemplos de Scheffler, para jugar al ajedrez requeriríamos del conocimiento de las exigencias del juego en un caso particular o momento determinado. Lo mismo que en los juegos formales, también ocurriría con las normas de tráfico. Si bien, aquí existen alternativas como la obligatoriedad de conducir por la derecha o por la izquierda en función del país, aunque estas no perturban nuestras justificaciones, sino que lo que posibilitan es la comparación. Frente a los casos previos, los tipos de justificación que un docente necesita no son tan claros como los anteriores, pues, según el autor, las reglas definidas conforman solo una minoría frente a las indefinidas<sup>826</sup>. Entonces, la cuestión a plantear sería la siguiente: ¿los dilemas derivados de la justificación absoluta y relativa de la educación podrían ser debidos a las tensiones entre la teoría y las situaciones prácticas? Ni siquiera los juegos formales se libran de la máxima de Scheffler que responde al interrogante previo: «el uso controla nuestra definición»<sup>827(CCXCVI)</sup>.

Los planteamientos de Scheffler sobre las limitaciones de las reglas operativas y de que el uso controle la definición llegan a la educación pasando por la lógica formal. Como planteó el autor, antes del código aristotélico, las personas ya juzgaban los argumentos como buenos y malos, lo cual justifica por qué no existe ningún libro de reglas oficial para la inferencia válida. Aunque Aristóteles tratase

---

<sup>825</sup> Cf. Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 461-472. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>826</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>827</sup> *Op. cit.*, p. 467.

de sistematizar los juicios individuales, su intención era que la autoridad de su código se derivara de la adecuación como forma de sistematización<sup>828</sup>. Scheffler profundizó en esta última idea del siguiente modo:

Los códigos de la lógica deductiva o inductiva pueden interpretarse como definiciones de la inferencia válida, no en el sentido en el que las definiciones pueden utilizarse para introducir términos acuñados, sino más bien en el sentido en el que nos disponemos a definir un término ya de uso común, donde este uso controla nuestra definición. [...] Justificamos un uso particular de un término apelando, no solo a cualquier definición, sino a una que creemos que está justificada por una codificación más adecuada del uso. [...] Nuestras reglas legales y morales sirven, en efecto, para guiar la realización de movimientos particulares, pero su orientación depende de su presunta adecuación para codificar nuestros compromisos iniciales con los movimientos en su conjunto<sup>829(CCXC VII)</sup>.

En efecto, a diferencia de una justificación ‘no relativa’, cuando decidimos sobre cuestiones particulares -educativas, lógicas o sobre cualquier otro asunto- abogamos por determinadas creencias que pertenecen a diferentes clases y las combinamos según nuestra conformidad hacia ellas. De este modo, Scheffler planteó que las creencias estarían justificadas si nos inspiraran un alto grado de confianza, mientras que aquellas reglas que entrasen en conflicto con ellas se desecharían. En el proceso de justificación de las creencias que plantea Scheffler no bastaría con que estas encajaran lógicamente, también resultaría fundamental que conservaran su credibilidad inicial en el mayor grado posible. Además, también habría que tener en cuenta que dicho proceso tiene lugar en situaciones prácticas en las que no tomamos todas nuestras creencias en cuenta. Por ello, Scheffler señala que no realizamos una estimación fragmentaria de cada creencia sobre la totalidad, sino que consideramos un dominio interdependiente<sup>830</sup>. A todo esto habría que retomar algo inherente al pensamiento del autor: que no habría ningún elemento de nuestros procedimientos que estuviera libre de una

---

<sup>828</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>829</sup> *Op. cit.*, pp. 467-468.

<sup>830</sup> Cf. *op. cit.*

reevaluación futura. En base a lo expuesto, la idea a la que se llega aquí es la siguiente máxima scheffleriana: sin justificación no hay compromiso<sup>831</sup>.

Por todo ello, para Scheffler, cualquier decisión del profesorado requeriría de un proceso de crítica racional basado en la justificación y el compromiso. A pesar de que el análisis de los planteamientos del intelectual haya partido de la prioridad de la justificación educativa en relación con las pretensiones de conocimiento, se trata de una relación que también se da a la inversa: sin compromiso, no hay justificación. El compromiso al que se ha hecho referencia aquí corresponde a aquel vinculado con la búsqueda de la verdad, teniendo en cuenta que, según Scheffler, sin un interés por la verdad no habría comprensión de ningún tipo y la actividad de la justificación sería, de por sí, inteligible. Se trata, pues, de un compromiso-justificación y de una justificación-compromiso que dependería de la confianza en su adecuación, esto es, de que perteneciera al conjunto de las más aceptables. Al respecto, se podrían destacar dos planteamientos de Scheffler: por un lado, lo que significa el análisis filosófico: «el análisis del discurso educativo se refleja no solo en nuestra mayor sensibilidad hacia el significado de los conceptos educativos sino, también, en nuestra expectativa de que el análisis de los conceptos es una seria responsabilidad»<sup>832(CCXCVIII)</sup>; por otro lado, la relación entre la justificación gnoseológica y la moral: «predicar la bondad de algo es considerar justificada su aprobación. Describir un acto como obligatorio es decir no solo que está justificado, sino que no hay ninguna alternativa factible igualmente justificada»<sup>833(CCXCIX)</sup>.

En suma, todo lo expuesto parece apuntar a la idea de Scheffler de que la deseabilidad sea el principio rector de la reevaluación educativa. En efecto, esto se contrapone a lo que se ha estudiado aquí: que la labor del profesorado fuera concebida en términos absolutos y que sus decisiones se materializasen en meros movimientos de un juego de mesa. De este modo, para el autor, sin los parámetros de lo relativo no habría justificación, compromiso ni la posibilidad de discernir entre los máximos y los mínimos de la deseabilidad:

---

<sup>831</sup> Cf. Scheffler, I. (1954b). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190.

<sup>832</sup> Arnstine, D. y Arnstine, B. (1993). Rationality and Democracy: A Critical Appreciation of Israel Scheffler's Philosophy of Education. *Synthese*, 94(1), 26.

<sup>833</sup> Scheffler, I. (1954b). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180.

La justificación no es [...] una simple cuestión de necesidad mínima. Es más bien una cuestión de deseabilidad, y una cosa puede ser deseable no porque sea algo de lo que no podríamos prescindir, sino porque transforma y mejora la calidad de lo que hacemos y de cómo vivimos. Si se necesita una justificación para la sofisticación académica y teórica del profesor en relación con su trabajo, no es que al carecer de ella no pueda conseguir enseñar, sino que, al tenerla, es probable que la calidad de su esfuerzo y de su función se vea reforzada. Es una interpretación máxima y no mínima de la labor del profesor la que, por tanto, es relevante para una valoración filosófica de su formación<sup>834(CCC)</sup>.

Precisamente, la interpretación máxima de la labor del profesorado proyecta las dimensiones morales del ideal educativo de la racionalidad scheffleriano a las que se pretendía llegar, las cuales se desarrollarán a continuación.

### **3.3.3) Discusión sobre las dimensiones morales en la búsqueda crítica de razones**

El ideal educativo de la racionalidad que plantea Scheffler tiene implicaciones morales y, a su vez, comprende dimensiones de esta naturaleza. De hecho, a lo largo de la tesis doctoral se han ofrecido diferentes aproximaciones sobre por qué, para el autor, la noción de ‘racionalidad’ requiere estar «tejiendo un cuadro coherente entre los elementos epistemológicos, psicológicos y normativos»<sup>835(CCCII)</sup>. Si bien, apenas se ha hecho referencia al ‘tercero de discordia’ que constituye el plano normativo, considerando las ambigüedades sobre la educación moral. Conforme a Scheffler, estas surgirían como consecuencia de concebir que «todo sujeto es intelectualmente homogéneo y separado de los demás por fuera»<sup>836(CCCII)</sup>, por lo que comprenderían la ‘cuestión de las razones’ desde la

---

<sup>834</sup> Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 104. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>835</sup> Scheffler, I. (1965b). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35(2), 132. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>836</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 71 [cap. 7]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

multitud de direcciones que se han abordado previamente. En base a lo expuesto, se podría introducir las dimensiones morales de la racionalidad y sus implicaciones en base a dos focos centrales del pensamiento filosófico-educativo del autor: a) que la evaluación crítica es fundamental para la búsqueda de la objetividad; b) que lo normativo está implícito en el análisis.

Con respecto al primero, si búsqueda de la objetividad requiere de la evaluación crítica conforme a Scheffler, entonces, lleva implícita dimensiones morales. Por ende, es necesario confeccionar una malla firme para llevar a cabo la conexión entre la evaluación de los principios de la racionalidad y la educación moral. El punto de partida no es otro que las bases del pensamiento scheffleriano: «la racionalidad y el pensamiento crítico no solo son objetivos centrales de la educación, sino que lo son porque apoyan todo aquello a lo que la educación puede aspirar»<sup>837(CCCIII)</sup>. En esta ‘cuestión de razones’, el primer aspecto que sería necesario superar es el de las mecánicas rutinarias para plantearse preguntas, pues, como señala Scheffler, la persona retraída y silenciosa podría estar pensando furiosamente sin darnos cuenta<sup>838</sup>. Otro aspecto que habría que superar es que no se podría hablar de un único objetivo educativo fundamental, algo que Scheffler planteó en la entrevista que le realizó Siegel<sup>839</sup>. Para Scheffler, «un ‘fin último de la educación’ debería interpretarse como una cualidad abstracta que impregna la experiencia educativa, más que como un objetivo unificador que se encuentra fuera de ella y que puede explicar todos sus detalles»<sup>840(CCCIV)</sup>. Con lo cual, para el autor, lo que sería esencial es concebir tanto los propósitos hacia los que la enseñanza habría de dirigirse como considerar a estos al margen de los objetivos más amplios de la sociedad:

La función de la educación en una democracia es más bien liberar la mente, potenciar sus poderes críticos, dotarla de conocimientos y capacidad de

---

<sup>837</sup> Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development, p. 19. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

<sup>838</sup> Cf. Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), [Introduction] pp. 3-26. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>839</sup> Cf. Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659.

<sup>840</sup> Scheffler, I. (1997). Replies, p. 259. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 259-272). Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

investigación independiente, despertar sus sensibilidades humanas e iluminar sus opciones morales y prácticas<sup>841(CCCV)</sup>.

En consideración a lo expuesto, tendríamos que partir de la siguiente idea de Scheffler: que en la sociedad tradicional la educación moral adopta la forma de ‘adoctrinamiento del mito’ («*indoctrination of myth*»), es decir, como un proceso de perpetuación de la tradición recibida dada la formación o moldeado de la mente del alumno<sup>842</sup>. A la luz de lo estudiado en la tesis doctoral, la manera de superar esto es que los significados de las actividades tan complejas como la enseñanza no podrían elegirse de forma neutral, sino que requerirían de una elección racional sobre aquellas cuestiones de valor, virtud, veracidad y validez. Bien es verdad que lo anterior tampoco queda exento de problemas, algunos de los cuales ya se han analizado, pero esto es lo mejor hacia lo que podemos apuntar conforme al pensamiento scheffleriano, en la medida de que lo normativo está implícito en el análisis<sup>843</sup>.

Así pues, en lo que concierne al planteamiento de que lo normativo está implícito en el análisis, Scheffler distingue que la complejidad del discernimiento en la vida racional y moral es fruto de los problemas de relevancia y de conflicto. Esto se ve reflejado en el siguiente supuesto del autor, que va de lo normativo a lo racional: «toda noción descriptiva tiene un efecto potencial sobre las acciones de las personas, dado su conjunto de normas y, además, afecta a estas normas»<sup>844(CCCVI)</sup>. Así pues, si realizásemos un análisis químico de una sustancia tóxica y este solo se redujese a lo que consiste la toxicidad, sin ninguna norma, la aversión por ser envenenado afectaría a nuestras acciones. No obstante, dicho planteamiento también se distinguiría a la inversa, de lo racional a lo normativo, algo que queda reflejado en la siguiente asunción de Jerrold R. Coombs, analizando el pensamiento scheffleriano: «es difícilmente imaginable una moral que carezca

---

<sup>841</sup> Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*, p. 332. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>842</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>843</sup> Cf. Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659.

<sup>844</sup> *Op. cit.*, p. 657.

de prácticas de crítica racional»<sup>845(CCCVII)</sup>. Esto se aprecia, por ejemplo, al tratar de dar respuesta a las cuestiones sobre las consecuencias de una acción. Desde dicha perspectiva, la deliberación moral sería equivalente a la adecuación del propio razonamiento. En efecto, los juicios morales tendrían que estar respaldados por razones abiertas a la discusión y que cumplieren normas de objetividad e imparcialidad conforme a Scheffler. Solo así podríamos decir que una acción es correcta o que no lo es «teniendo en cuenta todos los hechos e intereses relevantes y juzgando el asunto de la forma más justa posible»<sup>846(CCCVIII)</sup>.

Todo lo anterior justifica la relevancia de una educación moral basada en la racionalidad, siendo esta el centro de una democracia plena según la concepción filosófico-educativa del autor, como distinguió Coombs<sup>847</sup>. Partiendo de este marco de justificación, a continuación se pretenden articular las ideas específicas de Scheffler sobre este asunto, considerando sus críticas a Lawrence Kohlberg, así como las consecuencias de lo anterior en su visión sobre la racionalidad como principio rector de la educación.

#### 3.3.3.A) La concepción de Scheffler sobre la educación moral

La concepción de la educación moral scheffleriana parte de los planteamientos de Lawrence Kohlberg, uno de los psicólogos más destacados que trataron de esclarecer las complejas relaciones entre el juicio y la acción. Influenciado por la teoría del desarrollo cognitivo -basada en cuatro etapas- del psicólogo suizo Jean Piaget, Kohlberg tendió un puente entre el estudio filosófico y psicológico de la moral. Su propuesta de seis tesis sobre la teoría del desarrollo moral trató de superar las fronteras convencionales entre lo empírico y lo filosófico, entre lo factual y lo conceptual. Con el transcurso de los años, en base a las profundas discusiones que se generaron al respecto, sus bases se han ido ampliando y modificando. Precisamente, la concepción de Scheffler sobre la

<sup>845</sup> Coombs, J. R. (1997). In Defense of Israel Scheffler's Conception of Moral Education, p. 177. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 175-187). Kluwer Academic Publishers.

<sup>846</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 140 [cap. 11]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>847</sup> Cf. Coombs, J. R. (1997). In Defense of Israel Scheffler's Conception of Moral Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 175-187). Kluwer Academic Publishers.



racionalidad parece que guarda cierto paralelismo con dos asuntos centrales del esquema de Kohlberg: a) el papel crítico del conocimiento para la vida moral inherente al espíritu socrático; b) los elementos característicos del espíritu kantiano, tales como la coherencia, la universalidad, la autonomía y el respeto<sup>848</sup>. La cuestión es que una cosa es que el razonamiento sea un aspecto fundamental de la moralidad y otra bien distinta es que la educación moral sea reductible al razonamiento moral; mientras que Scheffler estuvo plenamente convencido de lo primero, lo segundo se trataba de un problema de los planteamientos de Kohlberg.

Para Scheffler, la doctrina de Kohlberg no puede ofrecer un relato completo para la educación moral ni una guía para su práctica por varias razones. La principal es que, además del razonamiento moral adecuado, la educación moral requeriría del establecimiento de formas básicas de conducta o de los fundamentos de la acción. Por ejemplo, conforme a Scheffler, de poco valdría el más sofisticado despliegue de razones para redimir una acción habitualmente violenta. Esto constituye un punto aristotélico que contrasta con el socrático de Kohlberg. No obstante, Kohlberg contrarrestó la visión que se desprende de Aristóteles realizando una crítica al enfoque del ‘saco de virtudes’, por estar ligadas al contexto. Por su parte, Scheffler también supera esta limitación, solo que concibiendo los vicios que habría que evitar para la educación moral.

Ahora bien, cabe aclarar que la visión de Scheffler sobre la educación moral no ofrece ninguna respuesta sobre la ética del cuidado, ni sobre la ética por principios; no contrapuso la una a la otra, como es habitual. Lo que hizo el autor fue comprenderlas conjuntamente basándose en la decencia<sup>849</sup>, teniendo en cuenta que el respeto es la forma más elevada del cuidado y que este debe repartirse equitativamente. De esta manera, Scheffler descartó tanto un listado de máximas como una asignatura más de educación moral a incluir en el currículo educativo. En su lugar, su propósito fue desarrollar la racionalidad inculcando unas normas de ‘conducta decente’, es decir, «que evitasen vicios como el daño a los demás o el

---

<sup>848</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 9. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>849</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 9; Cf. Worsfold V. L. (1997). Israel Scheffler's Ethics: Theory and Practice. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 189-200). Kluwer Academic Publishers.



daño a uno mismo»<sup>850(CCCIX)</sup>. Por lo tanto, la educación moral y la moralidad requerirían de otras cosas, además del razonamiento moral, superando así las limitaciones de la visión de Kohlberg.

En base a lo expuesto, una educación moral completa no podría ser reductible al desarrollo moral, que es la crítica que Scheffler realizó a Kohlberg, pues «requiere de otras cosas además del razonamiento apropiado, aunque no es cuestión de que tales cosas la sustituyan»<sup>851(CCCX)</sup>. De aquí subyace la confrontación que Scheffler realiza entre el contenido moral y la conducta moral, partiendo de la relación que guardarán entre sí: «no se puede ser a la vez moral e ignorante; los hechos tienen importancia moral»<sup>852(CCCXI)</sup>. Las diferencias con respecto a Kohlberg surgen, pues, de la propia visión de la racionalidad de Scheffler y de que, para él, la moral encarna prácticas críticas para la aplicación de los conceptos morales conforme a las normas de la racionalidad.

Las consecuencias de la concepción de Scheffler sobre la educación moral y la moralidad son varias. Una de ellas es que, por ejemplo, Scheffler no concibe que la falibilidad de los juicios gnoseológicos y morales pudiera ser comprendida simplemente por las reglas de la lógica. Según el autor, sin la sensibilidad hacia el otro y hacia sus diferentes puntos de vista no podría haber deliberación de ningún tipo y, de ser así, lo racional quedaría descartado. Esto se vería acentuado al añadir al pensamiento racional la ‘conducta decente’, lo que requeriría: a) del entendimiento de las acciones en términos de unos conceptos morales que fuesen consistentes y estables; b) de la deliberación racional y de compartir y discutir con otros. Se trata pues de dos aspectos que subyacen del hito central del pensamiento scheffleriano sobre la educación moral: la inmersión en la tradición de la práctica moral<sup>853</sup>. Dicha inmersión tendría que ser realizada individualmente, decidiendo cómo aplicar y generar nuevas ideas y principios sobre el corpus heredado de las ciencias, de las artes, de la moral... En efecto, de lo anterior, se distingue otra

---

<sup>850</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, p. 78 [cap. 9]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>851</sup> *Op. cit.*, p. 78 [cap. 9].

<sup>852</sup> *Op. cit.*, p. 79 [cap. 9].

<sup>853</sup> Cf. Scheffler, I. (2011). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974); Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

consecuencia fundamental de su concepción: que la educación en general, también la moral, no podría ser ahistórica, pues, por ejemplo, Sócrates no estaría bien equipado moralmente si viviera en la España del siglo XXI. Lo que necesitaría cualquier persona para estar bien equipada sería de dos capacidades/habilidades para la búsqueda libre y crítica de razones conforme a Scheffler:

El concepto de racionalidad es aún más amplio que el de inteligencia, e implica simplemente la capacidad de captar principios y propósitos, y de evaluarlos críticamente a la luz de las razones que puedan esgrimirse en un debate público, y la capacidad de participar en la evaluación crítica y abierta de las normas y principios en cualquier ámbito de la vida<sup>854(CCCXII)</sup>.

En suma, del análisis realizado se pueden destacar dos aspectos generales del pensamiento scheffleriano sobre la educación moral: a) la «responsabilidad de las propias opciones de creencia y conducta»<sup>855(CCCXIII)</sup> b) «las conexiones entre la educación moral, la científica y la democrática junto a la centralidad, en las tres, de los hábitos de pensamiento crítico»<sup>856(CCCXIV)</sup>. Partiendo de lo anterior, se analizarán algunos problemas derivados de los planteamientos de Scheffler.

En primer lugar, como señaló Jerrold R. Coombs, Scheffler no concretó unos criterios concretos para determinar la relevancia de las razones, esto es, para clarificar cómo a partir de la discusión/diálogo racional se puede determinar si los argumentos morales son defectuosos o si no tienen en cuenta todos los intereses relevantes<sup>857</sup>. Por ende, el pensamiento de Scheffler evidencia posibles dificultades en la búsqueda de ese equilibrio entre lo aceptable y lo sujeto a crítica: «¿tengo una buena razón?; ¿estoy justificado para creer esto?»<sup>858(CCCXV)</sup>. Según Victor L. Worsfold, para Scheffler, «la verdad en ética se alcanza deliberando entre una

---

<sup>854</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, pp. 61-62 [cap. 5]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).

<sup>855</sup> *Op. cit.*, p. 62 [cap. 5].

<sup>856</sup> *Op. cit.*, p. 136 [cap. 11].

<sup>857</sup> Cf. Coombs, J. R. (1997). In Defense of Israel Scheffler's Conception of Moral Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 175-187). Kluwer Academic Publishers.

<sup>858</sup> Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, p. 3. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

pluralidad de creencias»<sup>859(CCCXVI)</sup>. Y las creencias son «un conjunto de disposiciones a proceder de varias maneras (no necesariamente verbales) en diversas circunstancias»<sup>860</sup>. En efecto, supuestamente, el problema de esta perspectiva subyace en cómo considerar si un principio es aceptable o no, en qué medida aceptar algo o cómo buscar una mayor claridad. Scheffler justifica lo anterior mediante la credibilidad inicial («*initial credibility*»)<sup>861</sup>, su ‘metacriterio’ para justificar los principios racionales y éticos, pues «sin compromisos iniciales no puede haber una justificación general»<sup>862(CCCXVII)</sup>. A esto habría que añadir la necesidad de reevaluar nuestras credibilidades iniciales, algo que se requiere conforme a Scheffler desde el punto de vista gnoseológico y moral para maximizar la deseabilidad de las mismas. Así Scheffler renunció a establecer una serie de criterios para distinguir una buena razón de lo que no lo es. Se trata de un planteamiento con el que, por ejemplo, sí que estuvieron de acuerdo Alven Neiman y Harvey Siegel:

No requiere ningún punto fijo cierto o inmutable, ya que las creencias juzgadas en un momento como inicialmente creíbles (hasta cierto punto) permanecen abiertas a la reevaluación y pueden ser rechazadas en un momento posterior, si al hacerlo se preserva la máxima credibilidad sistémica global<sup>863(CCCXVIII)</sup>.

A pesar de la importancia de partir de donde estamos para buscar la mejora<sup>864</sup>, que es a lo que se refiere el pensamiento scheffleriano, su hijo, Samuel Scheffler, también cuestiona cómo proporcionar estándares para aceptar o rechazar nuestras razones en base a las supuestas creencias candidatas. Por ello, S.

<sup>859</sup> Worsfold V. L. (1997). Israel Scheffler's Ethics: Theory and Practice, p. 192. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 189-200). Kluwer Academic Publishers.

<sup>860</sup> Simpson, T. M. (1968). Reviewed Work: Conditions of Knowledge. (An Introduction to Epistemology and Education) by Israel Scheffler. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 2(5), 112.

<sup>861</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 465; Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 14 [cap. 1]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>862</sup> Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 467.

<sup>863</sup> Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road. *Synthese*, 94(1), 64.

<sup>864</sup> Cf. Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

Scheffler se centra en su obra *Human morality*<sup>865</sup> en algunas de las carencias sobre la justificación ética de la visión de su padre, dadas las dificultades derivadas de la credibilidad inicial y de la tradición ética compartida. Frente a la imparcialidad al precio de la impersonalidad que planteó Israel Scheffler<sup>866</sup>, Samuel Scheffler puso el foco en los agentes individuales -lo que denominó congruencia potencial («*potential congruence*»)<sup>867</sup> - para considerar los puntos de vista de las personas en las relaciones y prácticas humanas concretas. De este modo, como señaló Victor L. Worsfold, S. Scheffler supera la laguna que se desprendía de la aceptación de «las perspectivas tradicionales de la teoría ética sobre lo correcto, lo bueno y lo que vale la pena moralmente, [...] aboliendo la división entre la comunidad ética y los muchos individuos que se consideran [...] ajenos a ella»<sup>868(CCCXIX)</sup>. El caso es que, pese a las diferencias que se puedan deducir al respecto, no ha habido correspondencia intelectual entre Scheffler y su hijo.

En suma, pese a las posibles dificultades derivadas de las tesis de Scheffler que se han señalado, este no modificó sus planteamientos. Para el autor la complejidad del discernimiento en la vida moral sería fruto de los problemas de relevancia y de conflicto. Por lo tanto, la justificación de nuestras credibilidades quedaría a expensas del juicio y de la acción según la razón, de lo determinado por los principios y de lo marcado por el momento en la tradición racional. Los principios o criterios imparciales y universales de la racionalidad serían a su vez cambiantes, susceptibles de desarrollo y fruto de tradiciones en constante evolución. De aquí deriva una idea que propuso Harvey Siegel y que subyace del pensamiento scheffleriano: «las cualidades que aseguran la legitimidad y la fuerza de las razones en una tradición pueden cambiar [...], pero la racionalidad sigue siendo la misma»<sup>869(CCCXX)</sup>. En su conjunto, así, Scheffler apunta a los ideales filosóficos relacionados con la noción de ‘racionalidad’, abogando por la maximización de nuestras creencias iniciales por motivos gnoseológicos y morales;

---

<sup>865</sup> Scheffler, S. (1992). *Human morality*. Oxford University Press.

<sup>866</sup> Cf. Worsfold V. L. (1997). Israel Scheffler's Ethics: Theory and Practice. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 189-200). Kluwer Academic Publishers.

<sup>867</sup> Scheffler, S. (1992). *Human morality*, p. 8. Oxford University Press.

<sup>868</sup> Worsfold V. L. (1997). Israel Scheffler's Ethics: Theory and Practice, p. 192. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 189-200). Kluwer Academic Publishers.

<sup>869</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), p. 135. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

se trata de algo que, bien puede ser limitado, bien es lo mejor que podemos tener según el autor.

Partiendo de los planteamientos preliminares de Scheffler sobre la educación moral, ahora serán objeto de análisis algunas de las dimensiones morales de la racionalidad.

### *3.3.3.A) Dimensiones morales de la racionalidad como ideal educativo scheffleriano*

Se pretenden desarrollar tres vertientes desde las que considerar las dimensiones morales del ideal educativo de la racionalidad de Scheffler: la cognición-emoción, las potencialidades humanas y su visión de la filosofía y de la enseñanza.

#### *\* Dimensiones morales de la unión cognición-emoción*

Las dimensiones morales de la racionalidad comprenden los planteamientos que Scheffler desarrolla sobre la cognición-emoción. La razón de esto es que, para el autor, las relaciones que tenemos con la verdad son morales de por sí, por ejemplo, considerando aspectos que se han analizado previamente como el vínculo entre la justificación-compromiso o la importancia del respeto en un sentido kantiano para estimar las alternativas, entre otras cosas. En efecto, de aquí deriva el planteamiento de que el desarrollo de la racionalidad no puede basarse solo en el mero fomento de las capacidades cognitivas. Para poner en práctica nuestro discernimiento racional y moral sería fundamental una serie de rasgos y de disposiciones del carácter, además de cierta sensibilidad afectiva para ser receptivos y ampliar el rango de nuestra experiencia moral. En base a lo anterior, como reivindica Scheffler en *In Praise of the Cognitive Emotions*<sup>870</sup>, «la cognición no puede separarse completamente de la emoción y asignarse a la ciencia, mientras que la emoción quedase relegada a las artes, a la ética y a la religión»<sup>871(CCCXXI)</sup>. En este sentido, el juicio racional sería el que modera o disipa ciertas emociones y, a

---

<sup>870</sup> Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>871</sup> *Op. cit.*, p. 2.

la inversa, estas se requerirían para la sensibilidad, el sentido y el significado cognitivo. En palabras de Scheffler, «la emoción sin la cognición es ciega, y [...] la cognición sin la emoción es vacía»<sup>872(CCCXXII)</sup>.

La manera en la que Scheffler propuso que «el desarrollo de la cognición es, de hecho, inseparable de la educación de las emociones»<sup>873(CCCXXIII)</sup> se manifiesta en forma de dos categorías -a las que solo se refirió en el primer capítulo de la obra antes mencionada-: las emociones al servicio de la cognición y las emociones específicamente cognitivas. Para cada una de ellas, Scheffler distinguió lo siguiente:

- Con respecto a las emociones al servicio de la cognición («*emotions generally in the service of critical inquiry*»)<sup>874</sup>, como su nombre indica, Scheffler se refiere a aquellas emociones que están vinculadas con la investigación crítica. Destacó tres de ellas:
  - Las pasiones racionales («*rational passions*»), que incluyen las disposiciones emocionales adecuadas de lo que puede denominarse carácter racional, como el amor por la verdad y la oposición a la mentira. Aquí se puede distinguir un paralelismo con la concepción de Peters sobre la moral racional y con la de Dewey sobre la racionalidad como logro de una armonía contra el impulso y el hábito<sup>875</sup>.
  - Los sentimientos perceptivos («*perceptive feelings*»), que se encuentran íntimamente ligados a nuestra visión del mundo exterior y, en consecuencia, subyacen de la situación evaluada por nosotros, dada la conjunción entre hábitos y juicios, como es el caso de los propios sentimientos a través de los cuales respondemos al contenido de una obra de arte y que nos sirven para la interpretación de su contenido.

---

<sup>872</sup> *Op. cit.*, p. 3.

<sup>873</sup> *Op. cit.*, p. 12.

<sup>874</sup> *Cf. op. cit.*, cap. 1.

<sup>875</sup> *Cf. Dewey, J. (2014). Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social* (Trad. R. Castillo Dibildox). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).

- La imaginación teórica («*theoretical imagination*»), que nos lleva al estímulo de la imaginación científica. La dicotomía emoción-cognición supondría de hecho la muerte de la teoría porque, como ya se ha justificado a lo largo del análisis, la objetividad no es antitética al entusiasmo y la inventiva teórica requiere de audacia, del juego libre con conceptos, es decir, del atrevimiento especulativo que reivindicaba Albert Einstein.
- Con respecto a las emociones específicamente cognitivas («*specifically cognitive emotions*»)<sup>876</sup>, Scheffler se refirió a aquellas emociones que tienen un énfasis epistemológico y que descansan sobre aspectos de tipo cognitivo como creencias, expectativas, predicciones... El autor analizó dos:
  - El placer de la verificación («*the joy of verification*»), que supone el reconocimiento de la satisfacción de un pronóstico teórico o del cumplimiento de una predicción. Al detallarla, Scheffler criticó lo que para Moritz Schlick era la base del conocimiento: el servicio práctico a la vida del objetivo científico frente al sentimiento triunfante de haberlo logrado vinculado con la cognición -la cual carecía de dicho servicio práctico-. Contrariamente, la genialidad de la ciencia circunscribiría las fallas para aprender de la experiencia, uniendo la magnificación teórica libre al rigor del sondeo de las fallas predictivas. Si bien, el hecho de coronar un logro de investigación podría desembocar en un desajuste entre la experiencia y la expectativa, pues ¿hasta qué punto las confirmaciones de la experiencia se darían en base a nuestras expectativas? La función del placer de la verificación quedaría a expensas de la sorpresa siempre y cuando no nos ciegue ante lo imprevisto.

---

<sup>876</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 1. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].



- El sentimiento de sorpresa («*the feeling of surprise*»), que no debe confundirse con la mera novedad. La sorpresa versa de la noción de ‘suposición’, la cual es fundamentalmente epistemológicamente, pues se basa en la suposición de que lo que ha sucedido entra en conflicto con la expectativa previa. Pero hay que tener en cuenta que la posibilidad de que nuestras expectativas estén equivocadas siempre está viva, además de que la recepción de la sorpresa implica la vulnerabilidad de aceptar el riesgo de la perturbación de nuestras propias creencias. Por consiguiente tres posturas que irían en contra de la sorpresa serían la del escepticismo radical, la de la absoluta credulidad o ingenuidad y la del dogmatismo.

\* *Dimensiones morales de la noción de ‘potencialidad humana’*

La ‘potencialidad humana’ es una noción que, conforme a Scheffler, se relaciona con el reto de la educación moral: «desarrollar el pensamiento crítico en la esfera de la práctica y es continuo con el reto de desarrollar el pensamiento crítico en todos los aspectos y fases de la escolarización»<sup>877(CCCXXIV)</sup>. Se trata de la idea central de la su obra *Of Human Potential*<sup>878</sup>. Para articularla, el autor parte de la concepción de ‘autonomía’ de Kant y, por lo tanto, del hecho de legislar normas para uno mismo. Si bien, como comenta Victor L. Worsfold, Scheffler reinterpreta la ética kantiana absolutista -basada en el reino de los fines, en los imperativos categóricos o en la buena voluntad- para, así, proporcionar una respuesta pragmática en la vida moral sobre el respeto a los otros o la imparcialidad en el trato a lo demás<sup>879</sup>. De este modo la concepción ética scheffleriana se desplazó de las construcciones teóricas que la inspiraron hacia las características prácticas que pretendió fundamentar. En esto, desempeña un papel fundamental la antigua idea metafísica de la filosofía griega que aquí se pretende articular.

---

<sup>877</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, pp. 143-144 [cap. 11]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>878</sup> Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul.

<sup>879</sup> Cf. Worsfold V. L. (1997). Israel Scheffler's Ethics: Theory and Practice. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 189-200). Kluwer Academic Publishers.



¿Qué entiende Scheffler por ‘potencial’? Para el autor, habría que partir de la siguiente asunción: «la mera mejora del potencial de un área puede, además, facilitar la mejora en otra»<sup>880(CCCXXV)</sup>. La consecuencia de esto es que las potencialidades cambian con el tiempo y, por lo tanto, siempre tendrían que ser sometidas a una reevaluación constante. Por tal razón, según Scheffler, los profesores podemos esforzarnos en ayudar a los alumnos a que alcancen determinados potenciales de los que carecían anteriormente. El caso es que, «mientras que la falta de un determinado potencial impide su realización, la posesión del mismo potencial no la garantiza en absoluto»<sup>881(CCCXXVI)</sup>. Así, por un lado, los potenciales varían con el tiempo; por otro lado, no basta con la mera atribución de los mimos, sino que se requiere de esfuerzo y de realización. A esto habría que añadir que las atribuciones de potencial niegan y ocultan otros posibles potenciales<sup>882</sup>.

Por tomar un ejemplo de Scheffler que ilustra lo anterior, un joven que ha aprendido lo suficiente en una lengua extranjera ha llegado a un nuevo nivel para ser un ‘traductor potencial’ y, en consecuencia, le resultará más fácil desarrollar nuevas potencialidades como comparar esa lengua con la materna, traducir textos más avanzados o aprender una nueva lengua<sup>883</sup>. El caso es que podría ser que el chico del ejemplo tenga la potencialidad de ser un excelente músico, pero si redujésemos el tiempo que le dedicara a la música para el estudio de la lengua extranjera se enmascararía tal potencialidad e, incluso, se llegaría a perder para siempre.

En base a lo anterior, Scheffler también plantea otro asunto: ¿qué es lo que nos hace discernir entre lo supuestamente bueno y lo malo, entre el vicio y la virtud? Es larga la lista de vicios y actitudes negativas que habría que considerar en la educación conforme al autor, tales como el desafío, la rivalidad, la ignorancia,

---

<sup>880</sup> Scheffler, I. (2010b). Human nature and potential. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 147-156). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>881</sup> *Op. cit.*, p. 147.

<sup>882</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>883</sup> Scheffler, I. (2010b). Human nature and potential. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 147-156). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986). [\*Ver Bibliografía anotada].

la conjetura, la dilación, la ociosidad... Visto así, no se podría despreciar nada si realmente queremos valorar y reevaluar la potencialidad frente al obstáculo<sup>884</sup>.

En suma, con estas ideas de Scheffler se ha ofrecido un argumento más en favor de la necesidad de reevaluar constantemente los planes de estudio, nuestras creencias y compromisos, los juicios..., e, incluso, la noción de ‘potencial’ en sí misma. Además de lo anterior, tales planteamientos también apoyan un elemento central del pensamiento scheffleriano: por qué nuestros esfuerzos son fundamentales para evaluar los principios de la racionalidad y de la educación moral. En su conjunto, de todo ello subyace el tercer elemento que se pretendía revisar aquí: las dimensiones morales de la visión de la filosofía y de la enseñanza scheffleriana.

*\*Dimensiones morales de la visión de la filosofía y de la enseñanza  
scheffleriana: reflexiones finales*

La visión de la filosofía scheffleriana parte de que «la mente aborrece el vacío filosófico; no tener filosofía significa tener mala filosofía»<sup>885(CCCXXVII)</sup>. Por lo tanto, para reflexionar sobre el papel de la filosofía se requeriría de las dimensiones morales de la cognición-emoción y de la potencialidad antes estudiadas, tal y como refleja el siguiente planteamiento de Scheffler: «la perspectiva cognitiva no solo requeriría de amplitud de contenidos y de comprensión por referencia a principios explicativos sino, también, de la transformación de la percepción»<sup>886(CCCXXVIII)</sup>. Así, apuntando a esto, es de donde subyacen las diferentes vertientes sobre la filosofía scheffleriana que han sido objeto de análisis y discusión a lo largo de la tesis doctoral. Por su parte, Scheffler sintetiza esto en un fragmento de *Teachers of My Youth*:

Mi trayectoria ha transcurrido en la filosofía, la más universal de las materias universales, la más escéptica, la más vigorosa reivindicadora de la

---

<sup>884</sup> Cf. Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*, cap. 12. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>885</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 174. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>886</sup> Scheffler, I. (2003). The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler, p. 228. En S. Fox, I. Scheffler y D. Marom (Eds.), *Visions of Jewish Education* (pp. 219-252). Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

racionalidad en el juicio y en la creencia. Desde su nacimiento en la antigua Grecia hasta el presente, la filosofía ha buscado la verdad general, el principio abstracto, el punto de vista impersonal y objetivo. Mis propias inclinaciones filosóficas han estado, además, en total acuerdo con tales énfasis. Me he formado filosóficamente en el pragmatismo, con su énfasis en la resolución de problemas; en el positivismo, con su énfasis en la verificación; en la lógica y la semántica, con su énfasis en la inferencia rigurosa y la atención a los significados; en la filosofía de la ciencia, con su preocupación por los métodos objetivos y las hipótesis comprobables. Además, he defendido la causa de la objetividad, promoviendo el énfasis en las razones y defendiendo la necesidad de economía de supuestos y claridad de conceptos en el pensamiento sistemático. No solo comprendo el atractivo del universalismo en el pensamiento moderno, sino que estoy de acuerdo con él y lo he promovido en los aspectos antes señalados. Pero siempre he supuesto que lo universal y lo particular son compatibles, que el enraizamiento en una matriz histórica y cultural particular es inevitable y no podría concebirse en conflicto con los principios universales. Así pues, he pertenecido a ambos lados de una línea divisoria que ha separado a la mayoría de los académicos e intelectuales judíos de mi generación<sup>887(CCCXXIX)</sup>.

¿Qué implica esta visión de la filosofía en la educación conforme a Scheffler? Lo que implica su visión es que, «la educación deba tomarse tan en serio por derecho propio como la ciencia es tomada por la filosofía de la ciencia»<sup>888(CCCXXX)</sup>. Ahora bien, el autor continúa así: «esto no significa que la educación también deba tomarse como algo fijo e inalterable, como tampoco la ciencia es tomada así por los filósofos de la ciencia»<sup>889(Ibid.)</sup>. En efecto, ni siquiera las ciencias se podrían regir por lo anterior conforme a Scheffler, pero, aún menos, la justificación relativa que ampara los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus repercusiones prácticas. Por otro lado, a la luz de las consideraciones previas

---

<sup>887</sup> Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5), p. 14. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>888</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 19 [cap. 2]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>889</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 19 [cap. 2]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

desarrolladas en la presente investigación, la enseñanza sería aquella manera distintiva por la que el discente se inicia en una vida racional destinada a la búsqueda de razones<sup>890</sup>. Esto requeriría, pues, de los aspectos centrales de la concepción gnoseológico-educativa que Scheffler desarrolla: «a menos que restrinjamos arbitrariamente la educación a la esfera del conocimiento, debemos admitir que la formación de hábitos, carácter, propensiones y logros cae dentro de su ámbito y puede ser conducida con espíritu racional, a través de la enseñanza»<sup>891(CCCXXXI)</sup>. En consecuencia, «el concepto de enseñanza tiene un componente moral fundamental, que se pierde erróneamente, en opinión de Scheffler, al concebirla como una serie de conductas o acciones repetitivas diseñadas para obtener un resultado concreto»<sup>892(CCCXXXII)</sup>. El autor distingue lo siguiente al respecto, realzando las dimensiones morales de la enseñanza en virtud de las de la filosofía:

Enseñar [...] significa al menos [...] someterse uno mismo a la comprensión y juicio independiente del alumno, a su exigencia por razones, a su criterio de lo que constituye una explicación adecuada. Enseñar a alguien que las cosas son de tal o cual manera no consiste, simplemente, en tratar de que crea en lo que le digo: el engaño, por ejemplo, no es un método ni una forma de enseñanza. [Enseñar]<sup>893</sup> implica que, si queremos que el alumno aprenda tal o cual cosa, ello se debe a razones que, dentro de los límites de su capacidad de comprensión, son *nuestras* razones. De este modo, la enseñanza requiere que [revelemos]<sup>Ibid.</sup> nuestras razones al estudiante y, al hacerlo así, las sometamos a su evaluación y crítica<sup>894</sup>.

En suma, esta reflexión sobre la enseñanza es lo más práctico que puede aportar el ideal educativo de la racionalidad de Scheffler. Por ello, como señala

---

<sup>890</sup> Cf. Scheffler, I. (1998). The concept of teaching. En P. Hirst y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Problems of educational content and practices* (Vol. 4, pp. 259-267). Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>891</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 107. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>892</sup> Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*, p. 2. Kluwer Academic Publishers. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>893</sup> En este fragmento se han realizado algunos cambios con respecto a la traducción oficial de la obra *El lenguaje de la educación*, tomando como referencia la original *The Language of Education*.

<sup>894</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas), p. 55. El Ateneo. (Obra original publicada en 1960).

William Hare, «Scheffler es categórico al afirmar que la filosofía en sí misma no ofrece directrices prácticas [...]; considera que la relación entre la filosofía y la práctica educativa es más sutil e indirecta pero, a pesar de todo, existe una conexión»<sup>895(CCCXXXIII)</sup>. Frente a esta posible crítica hacia los planteamientos de Scheffler, creo que lo que habría que preguntarse es por qué la educación tendría que focalizarse en dar directrices prácticas, que es lo que parece refutar el pensamiento scheffleriano. Desde esta perspectiva, Scheffler sí que escribiría para los profesores, además de dirigirse a los filósofos, aunque no para el tipo de profesores que esperasen que la filosofía sirva para la práctica. Para ello, considerando su intención de «ilustrar y estimular nuevos enfoques filosóficos para la educación»<sup>896(CCCXXXIV)</sup>, la balanza se tiene que inclinar hacia la filosofía necesariamente. A fin de cuentas, lo que ha caracterizado el pensamiento de este autor es la fusión de las problemáticas educativas con la claridad y el rigor filosóficos.

Para evitar la ruptura académica entre la filosofía y la educación, Scheffler apunta hacia los dos motivos principales que la agravan, en principio: 1) la división de los filósofos en doctrinas de las que extraen sus propios imperativos educativos; 2) la expansión de las guías de pensamiento y acción que los profesores deben adoptar para juzgar las implicaciones educativas, por motivos de los que no son profesionalmente competentes. En el fondo, se trata de dilemas que han resultado centrales para articular el análisis del pensamiento de Scheffler que se ha pretendido. Primero, porque, según el autor, los grandes nombres que utilizan los filósofos y sus etiquetas doctrinales intimidan a los docentes y parecen estar alejados del trabajo real en las escuelas<sup>897</sup>. Pese a que Scheffler distingue dicho argumento, este parece incurrir en las problemáticas derivadas del mismo, pues sus obras pueden no resultar accesibles para el público ‘no filosófico’ -e, incluso, para el filosófico- por su rigor argumentativo y por la complejidad de sus análisis. Con respecto a lo segundo, no cabe duda de que los profesores necesitan de la filosofía desde las diferentes vertientes que se han explorado aquí conforme a

<sup>895</sup> Hare, W. (1997). Reason in Teaching: Scheffler's Philosophy of Education 'A Maximum of Vision and a Minimum of Mystery', p. 90. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 89-101). Kluwer Academic Publishers.

<sup>896</sup> Scheffler, I. (Ed). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings* (2.ª ed.), p. 1. Allyn and Bacon. (Obra original publicada en 1958).

<sup>897</sup> Cf. *op. cit.*

Scheffler, pues, de no ser así, se oscurecería el significado básico de la filosofía y se desproveería al campo educativo de cualquier tipo de análisis, incluido el de su significado<sup>898</sup>. Todo lo anterior queda reflejado en las palabras finales del momento en el que Scheffler se dirigió a la convención de *Jewish Theological Seminary of America* (JTS) para ser distinguido con *Honorary Degree of Doctor of Hebrew Letters*. Con ellas, también se finaliza el análisis de su pensamiento:

El silencio, una actitud defensiva o un mandato autoritario entorpecen la total asimilación del lenguaje. Reservado para ocasiones rituales o limitadas al aula, dicho lenguaje no se incorpora a la corriente principal del pensamiento del alumno. La actitud defensiva de los maestros está dominada por el temor de no tener la respuesta a las cuestiones que los alumnos pudieran presentar. Sin embargo tal temor está mal dirigido. El alumno no pide una respuesta sino un reconocimiento del problema por parte del maestro y un compromiso genuino en la búsqueda de una solución. La sincera admisión de ignorancia y la simultánea afirmación de la importancia del cuestionamiento, no importa a dónde pudiera llevar, genera en el alumno el impulso necesario para aprender. Tal afirmación de una pregunta común es la base de una conversación en la cual el alumno siente la confianza del maestro, es tratado como su igual, con derecho a buscar una comprensión de aquello que se espera que aprenda. Todo [...] aprendizaje judío tradicional se basa, no en la creencia incuestionable, sino en las conversaciones a través de las generaciones dedicadas a la constante búsqueda de la comprensión; repudia tanto el dogmatismo como el nihilismo. [...] Ama el quizás pero odia el aquello que es. [...] No se trata de la conclusión dogmática sino el quizás, lo que debe buscarse en el aprendizaje. Pero este quizás, si bien carente de seguridad, no es por lo tanto indiferente, y el amor que inspira es uno que demanda, impidiendo totalmente la apatía moral o la indiferencia. Iniciar al alumno en la búsqueda verdadera de la comprensión es perpetuar la cadena de

---

<sup>898</sup> Cf. *op. cit.*

interpretaciones que es la conexión viva de la continuidad del pueblo judío<sup>899</sup>.

---

<sup>899</sup> Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano). *Maj`Shavot / Pensamientos*, 33(1), 48.





## SECCIÓN

# II

---

### EL PENSAMIENTO CRÍTICO CONFORME A HARVEY SIEGEL, EL DISCÍPULO DE ISRAEL SHEFFLER Y UN REFERENTE DEL *CRITICAL THINKING MOVEMENT*

**Resumen:** La “Sección II” profundiza en el pensamiento de Harvey Siegel, el discípulo del precursor de la filosofía analítica de la educación, Israel Scheffler. Cabe recordar que la “Sección I” se focalizó en las relaciones entre el pensamiento crítico y el campo de la educación en base al ideal educativo de la racionalidad de Scheffler. Con lo cual, lo que se pretende articular aquí es la concepción sobre el pensamiento crítico que Siegel desarrolla en base a las ideas fundamentales de su maestro. Pese a que ambos autores no mantuvieran correspondencia, la influencia de maestro a discípulo es plena: la tesis de la racionalidad de Scheffler, así como su visión científica, filosófica y educativa configuran el pensamiento de Siegel. Esto explica que el último tienda un puente entre la filosofía analítica de la educación y el movimiento estadounidense filosófico-educativo centrado en el pensamiento crítico, el *Critical Thinking Movement*. Para llegar a este punto, primero, se realiza un retrato biográfico de Siegel, donde se introducen estas dos caras del autor: la que le condujo a continuar el legado de su maestro, llevándolo a nuevas alturas en aras del pensamiento crítico; la de las discusiones sobre los preceptos del movimiento estadounidense antes mencionado. En lo que respecta a la primera cara, se distinguen dos prolongaciones del pensamiento scheffleriano en el siegeliano: una centrada en la gnoseología, considerando las controversias sobre la racionalidad y la justificación racional; otra centrada en la filosofía de la educación, dados los fines de la educación y sus relaciones con el pensamiento crítico y con la filosofía de la educación en sí misma. En lo que se refiere al *Critical Thinking Movement*, la segunda cara del pensamiento siegeliano, la investigación profundizará en sus dos frentes principales: la de la lógica formal/informal y la que separa la habilidad de evaluar el pensamiento del espíritu de ser crítico. Dada la naturaleza de dichos análisis, los cuales se centran en problemáticas fundamentales para Siegel pero que van mucho más allá de su pensamiento, se detallará tanto cada una de ellas -en sí- como las consideraciones de este autor al respecto. De este modo, en su conjunto, se justificará por qué Siegel es un autor fundamental para comprender la tríada pensamiento crítico-buen razonamiento-racionalidad, teniendo en cuenta que se trata de un *continuum* con respecto a la importancia del pensamiento scheffleriano en la educación.





## § 4

### **Harvey Siegel, el discípulo de Israel Scheffler y un autor del *Critical Thinking Movement***



Harvey Siegel (1952) es el discípulo de Israel Scheffler y uno de los últimos representantes del *Critical Thinking Movement*, por lo que ha conversado con todos los demás. Su pensamiento tiende un puente entre las bases de la filosofía analítica de la educación que el propio Scheffler emprendió y el movimiento estadounidense señalado. Además, las contribuciones de este autor proyectan la razón de ser de la filosofía analítica de la educación tras su decadencia a partir de los años ochenta del siglo XX. Por lo tanto, Siegel posibilita que los relevantes planteamientos de la revolución analítica de la década de 1960 lleguen a nuestros días. Consecuentemente, el discípulo de Scheffler también sitúa a la filosofía de la educación en un primer plano cuando esta es relegada por la filosofía y por las ciencias de la educación. De lo anterior subyacen los empeños de este autor de continuar investigando sobre tales asuntos, abriendo múltiples frentes que son protagonistas de las discusiones educativas más relevantes<sup>900</sup>.

En esta tesis doctoral se pretende articular el pensamiento de Siegel poniendo el foco en el pensamiento crítico y en su educación. De toda la obra de Siegel, la cual ha sido consultada y comprende un gran número de publicaciones originales, réplicas y análisis críticos de trabajos específicos -de determinados autores que han ocupado un lugar relevante en psicología cognitiva, epistemología, filosofía del lenguaje, filosofía de la ciencia, ética...-, junto a las seis obras que escribió -y dos más de las que es editor-, aquí se analizarán los planteamientos que contribuyan o que puedan contribuir de alguna manera al pensamiento crítico.

---

<sup>900</sup> Cf. Idol, L. y Fly Jones, B. F. (Eds.). (2010). *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge. (Obra original publicada en 1990).

Con este propósito, lo primero que habría que abordar son los motivos que llevaron al autor a desarrollar sus planteamientos sobre el pensamiento crítico. Por ello, primero se realizará un retrato biográfico de Siegel incidiendo en los aspectos intelectuales para, después, presentar las zonas de influencia del pensamiento scheffleriano en el siegeliano, entre las bases de la tendencia analítica de la filosofía de la educación y el movimiento del pensamiento crítico que le precedieron.

#### 4.1) Un retrato biográfico de Harvey Siegel: influencias intelectuales y existenciales

En lo que aquí concierne, se va a profundizar en las raíces del pensamiento de Siegel, teniendo en cuenta la escasa bibliografía sobre la vida del autor. Así, para considerar las influencias intelectuales y existenciales que recibió, se tomará como referencia el capítulo “In Search of Reason”<sup>901</sup>, el cual pertenece a una de las obras de Waks, *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits*<sup>902</sup> -que también ha sido analizada por el prólogo de Israel Scheffler-. El resto de las fuentes primarias y secundarias apenas hicieron alusión al autorretrato biográfico del filósofo, aunque algunas de las entrevistas que le realizaron también han aportado algunos datos: el artículo-entrevista de Shaughnessy<sup>903</sup> y dos entrevistas radiofónicas de *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*<sup>904</sup> (Weinstein y Siegel, 2009) y *PIPEline*<sup>905</sup>. Estas dos últimas fuentes orales serán analizadas en profundidad para articular las bases del pensamiento del autor y su convulsa andadura hacia el pensamiento crítico. En su conjunto, el desarrollo de lo anterior comprenderá tres etapas: 1) la del encuentro con su maestro, Israel Scheffler, que sienta su pensamiento; 2) la del encuentro con Richard Paul, que prolonga su pensamiento hacia el pensamiento crítico; 3) la de la incertidumbre sobre su trayectoria, que proyecta su futuro académico.

##### 4.1.1) La inclinación hacia Israel Scheffler. Acceso a su programa de filosofía de la educación

En primera instancia, cabe señalar que Siegel también fue judío como Scheffler. Sin embargo, en su caso el escepticismo sobre la religión comenzó a los

---

<sup>901</sup> Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

<sup>902</sup> Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>903</sup> Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-120.

<sup>904</sup> Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life.

<sup>905</sup> Thompson, W. C. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (1 de diciembre de 2015). Harvey Siegel (N.º 19) [Episodio de Podcast]. En *PIPEline: Profiles in Philosophy and Education*. University of New Hampshire.

trece años, tras el fallecimiento de su padre. Conforme a la práctica tradicional judía, Siegel acudió junto a uno de sus hermanos mayores para recitar la oración de duelo dos veces al día en la sinagoga, antes de ir a la escuela y al anochecer. No obstante, aquella experiencia ocasionó que Siegel demandara al rabino alguna razón para creer en la existencia de Dios. A esa edad, el joven pudo recocer las debilidades del argumento que este le dio sobre el diseño inteligente. Ahora bien, en palabras de Siegel, «si esto era lo mejor que se podía ofrecer en su defensa, ante el sufrimiento y la muerte humana, la existencia de Dios era dudosa en el extremo»<sup>906(CCCXXXV)</sup>. Fue entonces cuando el autor se convirtió en ateo y en aspirante a filósofo, a diferencia de Scheffler que, pese a su visión crítica sobre la religión, consideraba que esta era fundamental en la filosofía y en la existencia.

De su adolescencia, Siegel recuerda lo siguiente: «tuve mi primer atisbo del poder de la lógica y del razonamiento (y, como acabé comprendiendo, del análisis filosófico) para abordar tales cuestiones, y de los argumentos (filosóficos) para responderlas»<sup>907(CCCXXXVI)</sup>. Guiado por su hermana mayor, por entonces estudiante universitaria, Siegel leyó sus libros de filosofía y los discutieron juntos, especialmente las novelas y obras de teatro de Sartre y otros existencialistas. En 1970, el autor comenzó sus estudios en filosofía en *Cornell University*. Gracia a una de las primeras asignaturas que cursó de introducción a la filosofía, impartida por Jaegwon Kim -profesor visitante ese año procedente de *University of Michigan*-, se mitigó cualquier duda de cursar otra carrera académica. No todas sus experiencias en la universidad fueron igualmente buenas, como el curso de Allen Woods sobre historia de la filosofía moderna o el seminario avanzado de Nicholas Sturgeon sobre ética en el que estuvo a punto de fracasar, entre otras cosas. Sin entrar en todos los detalles que Siegel ofreció<sup>908</sup>, el filósofo señaló que le encantaron especialmente los cursos de lógica, epistemología, filosofía del lenguaje y filosofía de la ciencia.

Por entonces, su principal influencia fue Max Black, el distinguido filósofo y matemático que estudió junto a profesores como Ludwig Wittgenstein o Bertrand Russell. Este se convirtió en un mentor y compartió multitud de sus experiencias

<sup>906</sup> Siegel, H. (2008b). In *Search of Reason*, p. 219. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

<sup>907</sup> *Op. cit.*, p. 219.

<sup>908</sup> *Cf. op. cit.*

filosóficas con él -como las bases de la filosofía británica-, además de permitirle asistir a sus seminarios de posgrado sobre teoría de la decisión y sobre el nuevo libro *Explanation and Understanding* de G. H. von Wright -cuando todavía era estudiante de grado-. Todo ello derivó en que los intereses existencialistas iniciales de Siegel pronto se tornasen hacia los de la tradición analítica. Precisamente, en uno de los cursos que tomó sobre filosofía de la ciencia, el autor leyó una de las obras de Scheffler anteriormente analizadas, *Science and Subjectivity*<sup>909</sup>. Esta le suscitó tal interés que se enamoró de ella, como indicó el autor en una de las entrevistas que le realizaron por radio<sup>910</sup>. En ese momento fue la primera vez que el filósofo se planteó la posibilidad de cursar estudios de posgrado e introducirse en la academia y en la docencia universitaria, pese al pesimismo que había sobre la filosofía a principios de 1970<sup>911</sup>.

Tras los estudios de filosofía en *Cornell University*, se consolidó la inclinación de Siegel por algunos de los temas del que sería su maestro: la convicción de las razones, la objetividad, el carácter de la racionalidad... Por ello, el autor escribió una carta a Scheffler comentándole su admiración por sus contribuciones, además de para preguntarle si podía trabajar con él como estudiante de posgrado. Scheffler le respondió amablemente que podría solicitar el programa de filosofía de *Harvard University* o uno combinado de filosofía y filosofía de la educación dirigido por él mismo en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE). Esa fue la primera vez que Siegel pensó sobre la filosofía de la educación<sup>912</sup>. Después de una reacción no muy positiva, el autor descubrió sin demora las interrelaciones entre la epistemología, la filosofía de la ciencia y la filosofía de la educación que fueron fundamentales en dos obras de su maestro: *El lenguaje de la educación*<sup>913</sup> y *Reason and Teaching*<sup>914</sup>. Como el autor estaba

---

<sup>909</sup> Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

<sup>910</sup> Cf. Thompson, W. C. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (1 de diciembre de 2015). Harvey Siegel (N.º 19) [Episodio de Podcast]. En *PIPEline: Profiles in Philosophy and Education*. University of New Hampshire.

<sup>911</sup> Cf. Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

<sup>912</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>913</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>914</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

convencido de que no le admitirían en el programa de filosofía, al final, solicitó el otro programa combinado en el que sí le aceptaron. Así comenzó lo que sería el rumbo de su trayectoria académica y su futuro profesional, tal y como señaló Siegel décadas después en la entrevista de *PIPEline*:

Cuando llegué a Harvard y empecé a trabajar con Scheffler, me di cuenta por primera vez de las preguntas sobre la racionalidad en la fuerza normativa: ¿qué es?; ¿por qué es importante?; ¿cuál es su fuerza normativa? Ya sabes, ¿por qué es mejor tener una creencia?; ¿qué se justifica racionalmente en lugar de no hacerlo? [...] El grupo de cuestiones en torno a la objetividad, la racionalidad, el relativismo y el naturalismo son aquellas que han marcado toda mi carrera<sup>915</sup>.

En *Harvard University*, Siegel realizó otros cursos vinculados con el campo educativo como el de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo y la educación moral, el de Carol Feldman sobre Piaget y la psicología del desarrollo o el de Willard Van Orman Quine *PHIL 140* -basado en el texto *Methods of Logic*<sup>916</sup>, entre otros-. Al año siguiente Siegel fue *Teaching Assistant* del seminario de Quine, una figura que equivale a un profesor de apoyo y que era realizada por estudiantes graduados frecuentemente. Lo que Scheffler le recomendó es que esa era la única oportunidad de ser T. A. de Quine, de modo que estuvo con él hasta el año siguiente que pasó a trabajar con Scheffler. Siegel señaló que el propio Quine y otros graduados en su misma situación le ayudaron a salir adelante, pero que había estudiantes que entendían el curso incluso mejor que él mismo. El autor continuó formándose en el programa de dicha institución y su primer artículo publicado lo escribió para el seminario de filosofía de la ciencia de Hilary Putnam.

Una vez finalizados los cursos y comenzar la tesis doctoral, Siegel asistió al último seminario del que fue maestro de Scheffler, Nelson Goodman. En él, abordaron el manuscrito que daría lugar a su obra *Ways of Worldmaking*<sup>917</sup>, la cual

<sup>915</sup> \*Transcripción y traducción original (3:00-3:20; 3:51-4:03).

Thompson, W. C. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (1 de diciembre de 2015). Harvey Siegel (N.º 19) [Episodio de Podcast]. En *PIPEline: Profiles in Philosophy and Education*. University of New Hampshire.

<sup>916</sup> Ha sido publicada la traducción en español de *Los métodos de la lógica* en 1969 por Ediciones Ariel en su primera publicación; el original data de 1950.

<sup>917</sup> Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking* (1.ª ed.). Hackett Publishing Company. [\*Ver Bibliografía anotada].



abriría las numerosas réplicas antes detalladas entre Goodman y Scheffler. Por su parte, Siegel tuvo que presentar un trabajo para este seminario comparando las versiones relativistas de Kuhn y Goodman. Este último estuvo de acuerdo con la primera de sus críticas, pero no con la segunda. A pesar de ello, algunos fragmentos que Siegel presentó se publicaron después y, además, estos proyectaron lo que sería uno de los temas centrales a lo largo de su trayectoria académica. Precisamente, la crítica que emprendió Siegel sobre el relativismo epistemológico junto con las cuestiones sobre la racionalidad en general y sobre la racionalidad de la ciencia en particular fueron objeto de su tesis doctoral, la cual se centró en la filosofía de la ciencia y en la educación científica de Kuhn. A pesar de ello, inicialmente, el autor trató de abordar la epistemología naturalizada a partir de las relaciones entre la psicología y la epistemología, la ciencia y la filosofía. No obstante, su interés por la investigación científica para dar respuesta a las cuestiones epistemológicas fue retomado tras su tesis<sup>918</sup>.

A la luz de lo estudiado, Siegel tuvo contacto con algunos de los principales filósofos del siglo XX: en *Cornell University*, con Max Black y las ideas de Wittgenstein; en *Harvard University*, con Quine y los planteamientos de Rudolf Carnap, con Hilary Putnam -como alumno de Hans Reichenbach-, con Nelson Goodman e Israel Scheffler. Por todo ello, cabe destacar la calidad de la experiencia de Siegel en el entorno intelectual en el que recibió su formación. A esto habría que añadir el papel que desempeñó Scheffler como supervisor y orientador filosófico, animándole a encontrar su propia voz. Su compromiso e implicación fueron propios de una persona de integridad y honor, esto es, un *mensh* en *yiddish*. También por sugerencia de Scheffler, Siegel presentó su primer artículo en *The Philosophy of Education Society* (PES)<sup>919</sup>, donde encontró una comunidad fuente de amistad y estímulo.

---

<sup>918</sup> Cf. Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

<sup>919</sup> *Philosophy of Education Society* (PES) (<https://www.philosophyofeducation.org/>) es un foro internacional que promueve el tratamiento filosófico de aspectos vinculados con la educación. Sus orígenes se remontan a 1940, cuando R. Bruce Raup de *Teachers College de Columbia University* trató de formar una asociación con filósofos de la educación profesionales en la disciplina. Tras una reunión celebrada en 1931 se acordó el nombre de la sociedad y comenzó a aumentar su membresía con intelectuales procedentes de todo el mundo. Esta organiza una conferencia anual que tiene lugar en diferentes lugares de América del Norte.

Desde el comienzo, Siegel logró publicar partes de sus tesis doctoral, algo que como él mismo señaló, «me puso en el camino de ‘publicar o perecer’ tan importante en la vida académica»<sup>920(CCCXXXVII)</sup>. Dichas contribuciones se situaron entre la filosofía y la filosofía de la educación, sin un camino claro hacia el que dirigir su carrera. No obstante, Siegel señaló que durante muchos años trató de ocultar que no era doctor en filosofía (Ph. D.), pues, en *Harvard University*, solo podía concederle *Graduate School of Arts and Sciences*. Aunque el programa era conjunto con el de filosofía, al alojarse en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE) le acreditaron solo como doctor en educación (Ed. D.). En los últimos años el autor habla de una especie de insignia de honor sobre tal reconocimiento<sup>921</sup>.

#### 4.1.2) En busca de la estabilidad académica. Encuentro con Richard Paul y el pensamiento crítico

Tras su doctorado, Siegel trabajó en *University of Nebraska*, donde obtuvo su única experiencia como docente en una facultad de educación. Como allí no llegó a adaptarse a la cultura del lugar, a los tres años pidió una excedencia para enseñar cursos de filosofía en *Sonoma State University*. De este modo, se decantó por una vida sin titularidad, lo que le ocasionó cierta frustración y le llevó a escribir mucho para conseguirla<sup>922</sup>. Lo que no se esperaba el autor es el descubrimiento que emprendería en la institución de Sonoma, tras el regreso de una estancia en *University of California* durante un tiempo.

Había multitud de aspectos que Siegel quería decir y que emergieron especialmente a partir del período en el que el filósofo llegó a *University of California*, como profesor visitante de la facultad de educación. Allí cultivó multitud de relaciones y tuvo la oportunidad de ser profesor asociado visitante de filosofía durante el verano de 1986 -el mismo cargo que había desempeñado en *Stanford University* durante el invierno-<sup>923</sup>. En este contexto surgieron algunas de sus publicaciones más atípicas sobre el ‘razonamiento postformal’ («*postformal*

<sup>920</sup> Siegel, H. (2008b). In Search of Reason, p. 223. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

<sup>921</sup> Cf. op. cit.

<sup>922</sup> Cf. op. cit.

<sup>923</sup> Cf. op. cit.

*reasoning*») con Marcia Linn<sup>924</sup> o sobre la evolución y el creacionismo, dada la oportunidad que le brindó Elliot Turiel de participar en el juicio como testigo experto del estado de California<sup>925</sup>. Por otra parte, el tema del relativismo volvió a retomarlo con Donald Davidson, dando lugar al segundo capítulo de su obra *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism*<sup>926</sup>.

No obstante, fue en *Sonoma State University* cuando Siegel comenzó a trabajar con Richard Paul, por entonces director del departamento de filosofía y uno de los precursores del *Critical Thinking Movement*. A partir de este momento, la trayectoria académica de Siegel se tornó hacia el pensamiento crítico, la lógica informal y la teoría de la argumentación. Esto fue gracias al curso que Siegel impartió sobre el pensamiento crítico junto a Paul y a los numerosos intelectuales especialistas en dichos temas que este último atraía en *Annual International Conference on Critical Thinking* -la cual fue patrocinada por dos de las organizaciones que Paul creó, el centro y la fundación, que se pueden consultar en el subepígrafe 4.3, en la nota al pie número 962-. Tres años después, el autor aceptó un puesto de profesor asociado de filosofía en *Department of Humanities* de *Michigan Technological University*. Es aquí cuando este escribió con una beca *John Dewey Senior Research Fellowship* una de su obras principales: *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*<sup>927</sup>, aunque sus planteamientos surgieron en el enriquecido entorno académico anterior de Sonoma<sup>928</sup>.

---

<sup>924</sup> Linn, M. C y Siegel, H. (1984). Postformal Reasoning: A Philosophical Model. En M. L. Commons, F. A. Richards y C. Armon (Eds.), *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development* (pp. 239-257). Praeger.

<sup>925</sup> Cf. Siegel, H. (1981a). Creationism, Evolution, and Education: The California Fiasco. *The Phi Delta Kappan*, 63(2), 95-101.

<sup>926</sup> Siegel, H. (1987c). *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism* (Vol. 189), cap. 2. Springer-Science + Business Media.

<sup>927</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>928</sup> Cf. Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

**4.1.3) Incertidumbre sobre su trayectoria y futuro académico**

La incesante búsqueda de estabilidad laboral que emprendió el autor durante siete años, aproximadamente, finalizó en *University of Miami*. Siegel fue entrevistado para un puesto en filosofía de la ciencia en dicha institución. En ella, le preguntaron si esperaba seguir trabajando en filosofía de la educación, lo cual evidencia el trato desfavorable que recibía la disciplina. Esto no supuso ningún problema de continuar avanzando con la filosofía de la ciencia y la epistemología<sup>929</sup>. Cuatro años después le ascendieron como profesor titular en *Department of Philosophy* de *College of Arts and Sciences* y aquí continuó trabajando hasta ser galardonado con el reconocimiento de profesor emérito.

En esta joven universidad privada, el filósofo encontró estabilidad y un departamento en el que crecer académicamente aunque, en él, no siempre fueron comprendidos sus trabajos sobre filosofía de la educación. Ahora bien, esto no aminoró su constante preocupación por la disciplina, lo cual fue fundamental para tender un puente entre la tradición analítica y el movimiento que aboga por el pensamiento crítico. Tras varias estancias en Ámsterdam y en otros lugares en los que Siegel conoció a nuevos intelectuales, en 1999 se convirtió en director de *Department of Philosophy* en la institución situada en Miami. El autor ocupó este cargo debido al fallecimiento del que lo había ocupado anteriormente -pese a desestimarlos inicialmente por la complejidad de la administración-. Las estrechas relaciones que Siegel mantuvo con el decano y el rector fueron indispensables para traer a señalados filósofos al departamento y, así, satisfacer el énfasis por mejorar el prestigio de la institución -ascendiendo en el *ranking*-<sup>930</sup>. Estas labores le apartaron de la investigación notablemente, dado el esfuerzo que siguió desempeñando para consolidar el departamento, como señaló él mismo en la entrevista de Shaughnessy<sup>931</sup>.

A pesar de todos los impedimentos, Siegel prosiguió avanzando sobre sus intereses a caballo entre la epistemología, la filosofía de la ciencia y la filosofía de la educación, así como en el conjunto de fenómenos que se pueden agrupar bajo la

---

<sup>929</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>930</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>931</sup> Cf. Shaughnessy, M. F. (2006b). An Interview with Harvey Siegel. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 16(2), 91-100.

etiqueta del ‘multiculturalismo’. A diferencia de otros filósofos de la educación, el autor apenas se dirigió a un público no filosófico -tal y como reconoció-<sup>932</sup>. No obstante, pese a ello, su trayectoria intelectual tomó una dirección hacia aspectos muy señalados para el campo educativo, los cuales serán objeto de análisis a continuación.

En suma, la incertidumbre de lo que se convirtió en la inclinación de Siegel fue ciertamente favorecida por el estado denostado del campo de la filosofía de la educación. Al respecto, precisamente, serían dos las demandas en las que habría que seguir trabajando según el autor: a) que las cuestiones filosóficas vinculadas con la educación tendrían que ocupar su lugar en los departamentos de filosofía, entre las áreas de la filosofía aplicada -una opinión minoritaria en la comunidad de filósofos, pero un ideal para Siegel-; b) «que los filósofos de la educación harían bien en centrarse más en el avance de la agenda intelectual del campo y menos en los esfuerzos para mejorar la práctica educativa»<sup>933(CCCXXXVIII)</sup> -aquí Siegel matizó que dicho planteamiento partiría de la consideración de que ambas cosas no son incompatibles e indisociables, sino nobles y dignas-.

\*\*\*

Así pues, en síntesis, la convulsa andadura de Siegel refleja un escepticismo por el estado denostado de la erudición educativa que, aún hoy, parece que sigue presente. Su compromiso con la educación surgió a raíz del cambio intelectual y existencial que supuso la llegada de Scheffler y Paul a su vida y que se manifestó en la manera en la que desarrolló su pensamiento filosófico y educativo.

---

<sup>932</sup> Cf. Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

<sup>933</sup> *Op. cit.*, p. 227.

#### 4.2) Zonas de influencia entre el pensamiento scheffleriano y el siegeliano

La influencia del pensamiento de Scheffler en el de Siegel es plena y, como tal, solo puede mostrarse como lo que en verdad es: un *continuum*. Al principio, Scheffler fue un filósofo cuyos trabajos analíticos eran admirados por Siegel. Después, como profesor y director de tesis, se estrechó el vínculo entre ambos, hasta el punto de que Scheffler se convirtió en un maestro para Siegel durante el resto de su vida. Siegel no fue el único doctorando de Scheffler, ni el único autor que respaldaba sus planteamientos, pero fue el que más se centró en ellos. Tanto es así que apenas hay alguna contribución de Siegel en la que no aparezca en nota al pie un agradecimiento por su deuda intelectual o por los comentarios de Scheffler, pues revisó muchos de sus trabajos. Gracias a Scheffler, Siegel consolidó también un compromiso profundo con la erudición en general y con la educación en particular. Aquí es necesario retomar que Siegel era filósofo y que, al igual que Scheffler, llegó de manera inesperada al campo de la educación. Mientras que Scheffler se implicó en este campo por el memorable decano de *Harvard Graduate School of Education*, Francis Keppel, Siegel se adentró en él con Scheffler. En palabras de Siegel, «mi concepción sobre la filosofía de la educación es esencialmente suya [...]; me complace reconocer, una vez más, mi deuda con el trabajo pionero de Scheffler»<sup>934</sup>.

Bien es verdad que no hubo correspondencia entre las contribuciones de maestro y discípulo ni, tampoco, ideas contrapuestas en sus respectivos planteamientos. Por su parte, Siegel reafirmó la importancia central de la racionalidad en la educación que tanto ocupó a Scheffler, reconsiderando «la distinción hecho/valor y el lugar del análisis en la filosofía de la educación»<sup>935(CCCXXXIX)</sup>. Así, a propósito de las bases del pensamiento crítico, Siegel escribió: «durante el último medio siglo, el desarrollo más sistemático de esta concepción de la educación es la realizada por Scheffler»<sup>936(CCCXL)</sup>. Siegel destacó la visión del pensamiento crítico de su maestro en “Moral education and the

---

<sup>934</sup> Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 6. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>935</sup> Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647.

<sup>936</sup> Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler's “Moral Education and the Democratic Ideal”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25.

democratic ideal”<sup>937</sup>, un documento que preparó inicialmente en 1971 como referencia para las audiencias del subcomité del todavía propuesto *National Institute of Education* -tal y como se detalla en la respectiva referencia de la *Bibliografía anotada*-. A partir de él, Siegel<sup>938</sup> destacó otras tres fuentes en las que Scheffler profundiza en el pensamiento crítico específicamente: *El lenguaje de la educación*<sup>939</sup>, *Conditions of knowledge*<sup>940</sup> y *Reason and Teaching*<sup>941</sup>. En general, conforme a Siegel, el pensamiento scheffleriano sienta las bases filosóficas y educativas del pensamiento crítico, considerando lo siguiente:

Ha articulado no solo una poderosa concepción del pensamiento crítico, sino también una inspiradora visión de la educación, cuyo núcleo es el fomento del pensamiento crítico. Para Scheffler, el pensamiento crítico es una cuestión de razones: apertura al argumento razonado; habilidad para evaluar (y formular) razones y argumentos; comprensión de los principios según los cuales se evalúan las razones; respeto por los demás, por su crítica razonada de los puntos de vista propios y por su exigencia de razones en el aula y en la polis en general y un conjunto complementario de actitudes, disposiciones y rasgos del carácter que honran, encarnan o dan sentido a todos estos aspectos de las razones. La defensa que hace Scheffler del pensamiento crítico como objetivo fundamental de la educación equivale, pues, a la defensa de una concepción profunda de la racionalidad como principio rector de la educación<sup>942(CCCXLI)</sup>.

En base a lo expuesto, el paralelismo entre Scheffler y Siegel surgiría de varios interrogantes: ¿es realmente la racionalidad humana la que dirige los procesos con los que tomamos decisiones?; ¿qué se justifica racionalmente en lugar

<sup>937</sup> *Op. cit.*; Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, cap. 11. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).

<sup>938</sup> Cf. Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler’s “Moral Education and the Democratic Ideal”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25-26.

<sup>939</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>940</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>941</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>942</sup> Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler’s “Moral Education and the Democratic Ideal”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25.



de no hacerlo y cómo averiguar su fuerza normativa?; ¿en qué consiste ser crítico y cómo enseñar y aprender a pensar críticamente?; ¿cuál es la mejor forma de analizar críticamente nuestras opiniones y las de los demás?; ¿existe una respuesta correcta sobre la búsqueda de la verdad? Conjuntamente, ambos autores aportan un legado para comprender la filosofía, las ciencias y el propósito educativo fundamental: el pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad.

Sin embargo, hay matices a considerar que separan a Scheffler y a Siegel y que permitieron al último desarrollar nuevas direcciones del pensamiento crítico y de la racionalidad. Mientras que Scheffler consolidó las bases de la filosofía analítica de la educación, Siegel dirigió estos principios al contexto del *Critical Thinking Movement* -de los que él mismo forma parte-. Con lo cual, por un lado, Scheffler desarrolló una concepción de la racionalidad como ideal educativo y gnoseológico fundamental; por otro lado, Siegel desarrolla una concepción del pensamiento crítico y de una educación del pensamiento crítico.

Además del alcance de su pensamiento, son dos las diferencias que se podrían distinguir entre ambos. Una de ellas es que, posiblemente, Scheffler no estaría de acuerdo con la separación que realiza Siegel entre disposiciones de pensamiento y virtudes intelectuales, requiriendo solo de las primeras para pensar críticamente. Esta discrepancia es hipotética, pues Scheffler no se refiere a estas discusiones, pero, por lo que se ha analizado, este sí que concibe que el amor por la verdad junto a otras emociones cognitivas son importantes para la racionalidad. Otra diferencia entre ambos se distingue en el carácter de la filosofía de la educación. Para Siegel, esta debe situarse completamente al margen de la práctica, teniendo en cuenta que es el pensamiento lo que la ilumina. Mientras que, para Scheffler, aunque el pensamiento también ilumine la práctica, su visión pragmático-analítica y su examen de la teoría-práctica le llevaron a reivindicar unas relaciones plenas entre la teoría y la práctica en las artes prácticas como la educación: «separar el pensamiento de la práctica es perjudicial para ambos, mientras que poner el pensamiento en comunicación con la práctica es enriquecer al primero e iluminar la segunda»<sup>943</sup>(*Id. IV*).

---

<sup>943</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 1. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver *Bibliografía anotada*].



En base a los encuentros y desencuentros entre Scheffler y Siegel aquí presentados, a continuación, se expondrá el núcleo fundamental del pensamiento siegeliano que proyecta los planteamientos originales de Scheffler.

### 4.3) Zonas de influencia entre la tendencia analítica de la filosofía de la educación y el movimiento del pensamiento crítico que precedieron al pensamiento siegeliano

Previamente, se ha mencionado que Harvey Siegel es un autor que tiende un puente entre el pensamiento analítico de Scheffler y los discursos del *Critical Thinking Movement*. A continuación se pretende profundizar en este argumento, presentando cuáles son las relaciones generales entre la tendencia analítica de la filosofía de la educación y la del pensamiento crítico que precedieron a sus planteamientos.

En lo que se refiere a la tendencia analítica de la filosofía de la educación, Nordenbo distinguió tres fases de desarrollo en *Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends during the Last 25 Years*<sup>944</sup>: «una inspirada en el empirismo lógico, otra esencialmente terapéutica (analítica fragmentaria) y la analítica-trascendental»<sup>945(CCCXLII)</sup>. Desde los años setenta, los filósofos tuvieron que afrontar la necesidad de participar en los cambios del mundo para no quedarse tras él. Pero esta postura «puede considerarse incompleta y hasta cierto punto errónea»<sup>946(CCCXLIII)</sup>. «El auge y el declive de la filosofía analítica de la educación»<sup>947(CCCXLIV)</sup> que planteó Nordenbo puede ser cuestionado desde las lecturas de Scheffler<sup>948</sup> y Waks<sup>949</sup> dadas dos premisas: 1) la heterogeneidad de filósofos denominados analíticos o que, simplemente, trabajan en el ‘idioma’ analítico; 2) que «el análisis conceptual y sus parientes siguen estando muy cerca del núcleo de la filosofía de la educación [...] para ayudar a analizar, desarrollar y defender importantes objetivos educativos»<sup>950(CCCXLV)</sup>. No obstante,

---

<sup>944</sup> Cf. Nordenbo, S. E. (1979). *Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends during the Last 25 Years*. *International Review of Education*, 25(2-3), 433-459. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>945</sup> *Op. cit.*, p. 433.

<sup>946</sup> Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1), p. 7. Sense Publishers.

<sup>947</sup> Nordenbo, S. E. (1979). *Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends during the Last 25 Years*. *International Review of Education*, 25(2-3), 433. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>948</sup> Cf. Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>949</sup> Cf. Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>950</sup> Ellett, F. S. (2010). Leonard J. Waks (ed): *Leaders in Education: Intellectual Self-Portraits*. *Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 316-318.

salvaguardando las posibles discrepancias, durante las décadas de 1960 y 1970 se dio un apogeo de la filosofía analítica tras el que comenzó su decadencia<sup>951</sup>. A partir de 1980, las tendencias filosóficas cambiaron hacia las críticas feministas, neomarxistas, neopragmáticas y posmodernas<sup>952</sup>.

Por lo tanto, el fervor de la filosofía analítica de la educación llegó a su fin en los años ochenta del siglo XX<sup>953</sup>. Esta emprendió «una primera época dorada que, una vez el propio método se encerró en sí mismo y se aisló de la realidad educativa, originó una crisis epistemológica e institucional»<sup>954</sup>. A pesar de la inminente decadencia del enfoque analítico de la educación, no pareció debilitarse la convicción con la que Scheffler emprendió dicha tendencia dos décadas antes: velar por la importancia del pensamiento crítico en el campo educativo. De hecho, en cierto modo, el auge del movimiento del pensamiento crítico transcurrió a la par que la tendencia analítica se extinguía. De este modo, gracias a este cambio, los planteamientos de Scheffler alcanzaron nuevas alturas y tuvieron un efecto más palpable en las instituciones educativas y en las discusiones académicas.

Entonces, ¿cómo se tendió el puente entre la revolución analítica que emprendió Scheffler y el movimiento sobre el pensamiento crítico? Dicho de otra manera: ¿qué es lo que precedió al pensamiento siegeliano? La tendencia analítica de la filosofía de la educación se desarrolló, principalmente, en los siguientes dos núcleos independientes: el estadounidense, con Scheffler, y el británico -a partir del anterior-, con Richard S. Peters y Paul H. Hirst. A su vez, dentro del núcleo estadounidense, se pueden distinguir dos focos separados: por un lado, el de Scheffler en *Harvard University*; por otro lado, el de Othanel Smith en *University of Illinois*. Según el relato de Waks<sup>955</sup>, la filosofía analítica de la educación y el movimiento del pensamiento crítico convergieron en los inicios de ambas tendencias. Esto se produjo gracias al puente que tendió la filósofa Jane R. Martin

<sup>951</sup> Cf. Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.

<sup>952</sup> Cf. Thayer-Bacon, B. J. (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (review). *Education and Culture*, 24(2), 63-69.

<sup>953</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>954</sup> Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 67.

<sup>955</sup> Cf. Waks, L. J. (2018). *Leadership in Educational Studies: Lessons from Established Leaders*. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(2), 205-220.

entre Scheffler y Othanel Smith. Primero, Martin asistió al curso de filosofía de la educación que impartía Scheffler en *Harvard University*. A partir de entonces, Martin destacó el papel de uno de los estudiantes de Othanel Smith en *University of Illinois*: Robert H. Ennis. Gracias a ello, tan solo un año después de que Scheffler iniciara la revolución analítica de la filosofía de la educación en 1960, con su obra *El lenguaje de la educación*<sup>956</sup>, Othanel Smith y Ennis publicaron otro gran referente de la misma: *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*<sup>957</sup>. La intención de Martin fue introducirse en un grupo predominantemente masculino y proyectar el enfoque analítico hacia nuevos intereses culturales sobre la mujer, originando así la subdisciplina de la filosofía feminista de la educación. No obstante, aunque su liderazgo en el campo tomara un rumbo diferente, Ennis sí que proyectó algunas de las preocupaciones originales de la filosofía analítica de la educación en el movimiento del pensamiento crítico del que se podría considerar su precursor<sup>958</sup>.

De este modo, el movimiento filosófico-educativo estadounidense que aboga por el pensamiento crítico se remonta a 1962, momento en el que Ennis publicó un artículo muy influyente, “A Concept of Critical Thinking”<sup>959</sup>, del que Siegel señaló que «subyace el interés contemporáneo por dicha noción y por su relevancia en la educación»<sup>960</sup>(CCCXLVI). En él, Ennis se interesó por los criterios y aspectos para la evaluación de las declaraciones, ofreciendo un listado muy detallado. Así mismo, la emergencia del estudio del pensamiento crítico también fue central en la concepción de Richard Paul, el filósofo fundador de dos señaladas organizaciones educativas en *Sonoma State University* -cuyos detalles pueden ser consultados en nota al pie de página-: *The Center for Critical Thinking and Moral Critique* y *The Foundation for Critical Thinking*<sup>961</sup>. A partir de las memorables

---

<sup>956</sup> Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>957</sup> Othanel Smith, B. y Ennis, R. H. (1961). *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*. Rand McNally. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>958</sup> Cf. Waks, L. J. (2018). Leadership in Educational Studies: Lessons from Established Leaders. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(2), 205-220.

<sup>959</sup> Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.

<sup>960</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 5. Routledge.

<sup>961</sup> Richard Paul fundó en 1980 *Center for Critical Thinking and Moral Critique* en *Sonoma State University*, el primer centro en el mundo dedicado al estudio del pensamiento crítico. Posteriormente, en

contribuciones de Paul y de sus guías sobre el pensamiento crítico para estudiantes y profesores, se han ido renovando sus antecedentes más lejanos -como aquellos derivados del método socrático en la Antigua Grecia y que ya demostraron que las personas tenían que explorar sus supuestas afirmaciones de conocimiento mediante la experiencia y la reflexión para justificarlas racionalmente-.

Con las bases detalladas, el movimiento alcanzó su máximo desarrollo en Estados Unidos. Lo anterior es visible por el contexto y las fechas de las principales contribuciones que engloba, lo que posibilita distinguir entre dos generaciones cuyos máximos exponentes podrían ser los siguientes: la primera representada por los dos autores previamente destacados, Robert H. Ennis y Richard W. Paul, junto a John E. McPeck, Stephen P. Norris y Matthew Lipman; la segunda conformada por Linda Elder y Harvey Siegel, quienes continúan escribiendo hoy, respectivamente, proyectando el corpus de Paul, su marido y colaborador, y reflexionando sobre el pensamiento de Scheffler, su maestro y precursor de la filosofía analítica de la educación.

En lo que se refiere al movimiento del *Critical Thinking Movement*, a pesar de su desarrollo en Estados Unidos, sus implicaciones sí que se han concebido fuera de su contexto original mediante diferentes programas, metodologías y herramientas vinculadas con los planteamientos que engloba. Por ejemplo, en Reino Unido se siguió su estela, aunque con un rumbo diferente. Uno de los primeros textos británicos sobre el pensamiento crítico se publicó en 1988, un volumen editado por Alec Fisher bajo el título *Critical Thinking: Proceedings of the First British Conference on Informal Logic and Critical Thinking*. Si bien, previamente, las conferencias de 1965 que se impartieron en *University of London Institute of Education* sobre los aspectos conceptuales y lógicos de la enseñanza sentaron algunos precedentes importantes<sup>962</sup> -cabe recordar que fue Richard S.

---

1991 instauró *Foundation for Critical Thinking* (<https://www.criticalthinking.org/>) para promover el trabajo del anterior. Se trata de dos organizaciones educativas sin fines de lucro y en mutua colaboración cuyo propósito es promover una reforma educativa y social mediante el cultivo del pensamiento crítico. Ambas ofrecen materiales para las aulas, cursos, publicaciones e investigaciones y patrocinan *Annual International Conference on Critical Thinking*. Además, la fundación ha creado a su vez otros centros subyacentes a la misma como *The National Council for Excellence in Critical Thinking* (NCECT), el cual se centra fundamentalmente en los estándares intelectuales. Actualmente, la psicóloga educativa Linda Elder es la Presidenta de la fundación y la directora ejecutiva del centro anteriormente señalado. Las colaboraciones que ella ha desarrollado junto a Paul, su marido, se han proyectado hasta nuestros días ampliando las contribuciones sobre el pensamiento crítico que Paul inició.

<sup>962</sup> Cf. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2.<sup>a</sup> ed.), cap. 2. Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

Peters quien las editó en *The Concept of Education*<sup>963</sup> y, cuando este ofreció el primer ensayo, se unieron muchos de los que formaron las líneas británicas de filosofía de la educación-.

Otra extensión del movimiento del pensamiento crítico se dio gracias a Robert J. Swartz, uno de los pioneros en establecer un puente entre Estados Unidos y España. Swartz destacó al crear junto a Sandra Parks la metodología *Thinking Based Learning* (TBL) que protagoniza la obra *El aprendizaje basado en el pensamiento*<sup>964</sup>. El doctor en filosofía por *Harvard University* y profesor emérito de *University of Massachusetts* dirige actualmente *Center for Teaching Thinking* (CTT)<sup>965</sup> para dar a conocer esta metodología basada en el aprendizaje activo, además de ser miembro del comité organizador de *International Conference on Thinking* (ICOT)<sup>966</sup>. Gracias a sus aportaciones cada vez hay un mayor número de instituciones educativas que utilizan una metodología centrada en el pensamiento.

A la luz del recorrido expuesto, se han ofrecido algunas razones para comprender por qué el transcurso del movimiento del pensamiento crítico se desarrolló en un entorno concreto y con una serie de autores. De entre ellos, el primero que tendió un puente entre las aportaciones de Scheffler y el pensamiento crítico fue Ennis, el precursor del *Critical Thinking Movement*. Sin embargo, tenemos que remontarnos a Siegel para encontrar una concepción del pensamiento

---

<sup>963</sup> Peters, R. S. (Ed.). (2010f). *The Concept of Education* (Vol. 17). Routledge. (Obra original publicada en 1967). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>964</sup> Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (con Perkins, D.). (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM. (Obra original publicada en 2008).

<sup>965</sup> *Center for Teaching Thinking* (CTT) (<https://thinktolearn.org/>) fue creado por Robert J. Swartz con Sandra Parks y se centró en ofrecer talleres, conferencias y programas para impulsar la metodología del aprendizaje basado en el pensamiento (*Thinking Based Learning* (TBL)). Este. En 1980 el propio Swartz introdujo en *University of Massachusetts* el que fue en aquel entonces el primer programa de posgrado en el mundo centrado en el aprendizaje activo en lugar del memorístico. La alta demanda de las instituciones que querían que sus profesores recibieran esta formación derivó en que Swartz junto a otros docentes fundasen en 1992 *The National Center for Teaching Thinking* (NCTT). La organización sin fines de lucro atendió a las necesidades locales de Boston y, posteriormente, las nacionales e internacionales. Por ello, en 2010 la organización señalada abrió una oficina europea en Madrid, momento en el que pasó a denominarse *Organization for Thinking and Learning* (OTL) con Swartz como director.

<sup>966</sup> *International Conference on Thinking* (ICOT) (<https://internationalconferenceonthinking.com/a-brief-history-about-icot/>) fue fundada por William Maxwell en 1979 por acuerdo de las facultades de humanidades de *University of the South Pacific*. Desde entonces, Maxwell creó un comité del que formaron parte autores como el Dr. Edward de Bono -uno de los más prolíficos sobre el estudio del pensamiento-. La primera conferencia, que tuvo al anterior como ponente principal, se celebró en *University of the South Pacific* (Fiji) en enero de 1982. Desde entonces se lleva celebrando hasta la actualidad en universidades de todo el mundo localizadas en Harvard, Hawaii, Singapore, Auckland, Harrogate, England, Arizona...

crítico que consolide las bases de la tendencia analítica de la educación de Scheffler y las discusiones sobre el pensamiento crítico. En efecto, de lo anterior estriban las dos vertientes del pensamiento siegeliano que se pretenden articular en esta tesis doctoral: primero, la que continúa el pensamiento scheffleriano y su tendencia analítica de hacer filosofía de la educación; después, la que comprende las similitudes y diferencias con los autores del movimiento del pensamiento crítico.



## § 5

### **La concepción de Harvey Siegel sobre el pensamiento crítico, el buen razonamiento y la racionalidad: dos prolongaciones del pensamiento scheffleriano**



Teniendo en cuenta la influencia del pensamiento scheffleriano en el siegeliano, aquí se analizará por qué Siegel se ocupa de las mismas preocupaciones que Scheffler, aunque de distinta manera. Esto se realizará desde dos vertientes fundamentales: la que se focaliza en la gnoseología y en sus implicaciones para la educación y la que se centra en la filosofía de la educación. De este modo, se justificarán las bases de la filosofía analítica de la educación de Scheffler que forman parte de la concepción del pensamiento crítico de Siegel.



## 5.1) Primer desarrollo: dilemas gnoseológicos

En primera instancia, conforme a Siegel, se desarrollará la idea de que el pensamiento crítico requiere de una ‘epistemología subyacente’ al mismo y sus posibles consecuencias. De este modo, el foco se pondrá en la problemática de las razones y de la justificación racional en relación con la normatividad inherente al pensamiento crítico, analizando algunas de las deficiencias del relativismo. La pretensión es, pues, fundamentar conforme a Siegel lo que fue un hito fundamental para Scheffler: las controvertidas relaciones entre la gnoseología y la educación; concretamente, una educación en pensamiento crítico conforme a Siegel.

### 5.1.1) La problemática de las razones

Un aspecto central del pensamiento filosófico-educativo de Scheffler era que «la racionalidad [...] es una cuestión de razones y tomarla como ideal educativo fundamental es hacer lo más generalizada posible la búsqueda libre y crítica de razones en todos los ámbitos de estudio»<sup>967</sup>(CCCXLVII). Precisamente, el epicentro de la influencia de Scheffler en Siegel estuvo conformado por aquellos interrogantes sobre la racionalidad derivados de la fuerza normativa:

¿Cómo determinamos hasta qué punto una razón propuesta para alguna creencia, juicio o acción es buena o contundente? ¿Cuáles son las directrices o principios con arreglo a los cuales ha de determinarse la bondad de las razones candidatas? ¿Cuál es la naturaleza de tales principios? ¿Cómo se justifican? [...] ¿Cómo se eligen estos criterios y quién los elige? ¿Cómo se justifican y, de hecho, pueden justificarse, incluso en principio, de una forma no circular o que plantee dudas? ¿Cuál es la fuente de su autoridad epistémica? ¿Son absolutas o relativas? ¿Son realmente epistémicas o más bien políticas, constituyendo herramientas de poder y opresión?<sup>968</sup>(CCCXLVIII).

A partir de cuestiones como las anteriores, Scheffler concibió la racionalidad como ideal educativo; y Siegel trató de justificar que dicho ideal era el

---

<sup>967</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 62 [cap. 5]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver *Bibliografía anotada*].

<sup>968</sup> Siegel, H. (2010a). *Critical Thinking*, p. 142. En P. L. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 6, pp. 141-145). Elsevier.

pensamiento crítico, dada la relación racionalidad-pensamiento crítico. Al respecto, cabe recordar que Scheffler no se detuvo en la relación entre ambos conceptos, pues ya se ha expuesto que solo hizo referencia al pensamiento crítico asiduamente y sus alusiones a la racionalidad parecían incluir el pensamiento crítico. Con lo cual, fue Siegel quién examinó sus diferencias, las cuales podrían ser clarificadas así: según Scheffler, la racionalidad es «coextensiva con la relevancia de las razones»<sup>969(CCCXLIX)</sup>; conforme a Siegel, «el pensamiento crítico se concibe mejor como el cognado educativo de la racionalidad»<sup>970(CCCL)</sup>, de manera que el concepto de ‘pensamiento crítico’ era un concepto que formaba parte del de la ‘racionalidad’. De este modo, en términos de Siegel, «la mejor forma de entender el pensamiento crítico es como una encarnación de la racionalidad»<sup>971</sup>.

Frente a los planteamientos de Siegel sobre la concurrencia plena entre la racionalidad y el pensamiento crítico, habría que añadir otros que forman parte de los discursos específicos sobre el pensamiento crítico. Al respecto, John E. McPeck distinguió dos posiciones más diferentes de la de Siegel. Una de ellas fue la suya propia: que la racionalidad fuera una condición necesaria del pensamiento crítico; la otra corresponde a McCarthy y fue justamente la contraria: que el pensamiento crítico fuese la condición necesaria de la racionalidad<sup>972</sup>. El problema subyace en que, tal y como señaló Difabio de Anglat a partir de McPeck<sup>973</sup> en su análisis sobre las principales concepciones del movimiento del pensamiento crítico, «si el pensamiento crítico incluye la racionalidad como un subconjunto lógico, entonces debería haber casos de pensamiento crítico que no fueran racionales, lo que es obviamente impensable»<sup>974</sup>. Una vez esclarecida la dificultad central del planteamiento de McCarthy, conviene justificar por qué tanto el propio McPeck

<sup>969</sup> Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, p. 107. Scott, Foresman and Company. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>970</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 90 [cap. 5]. Routledge.

<sup>971</sup> Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 273. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>972</sup> Cf. Difabio de Anglat, H. (2005). El *critical thinking movement* y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 167-187.

<sup>973</sup> Cf. McPeck, J. (1992). The justification of critical thinking: A response to McCarthy. En H. Alexander (Ed.), *Philosophy of Education 1991: Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 69-71). Philosophy of Education Society.

<sup>974</sup> Difabio de Anglat, H. (2005). El *critical thinking movement* y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 179.

como Difabio de Anglat -en su relectura del anterior- rechazaron la concurrencia por la que aboga Siegel: ambos consideraron que hay actos racionales no críticos -Difabio de Anglat ilustra esto con usar una calculadora o seguir unas instrucciones-. De este modo, ambos distan de la concepción normativa de la racionalidad de Siegel, poniendo el foco en algunos usos instrumentales de la razón.

Entonces, ¿qué es lo que justifican los planteamientos de Siegel frente a los de McPeck? Conforme al pensamiento siegeliano, la racionalidad no podría ser una condición necesaria del pensamiento crítico porque, de ser así, el ‘pensamiento crítico’ sería un concepto mayor que el de la ‘racionalidad’. La consecuencia de esto sería la imposibilidad de abordar las problemáticas sobre la ‘racionalidad’ que han sido analizadas previamente conforme al pensamiento scheffleriano: a) por un lado, las de la racionalidad de la ciencia en sí; b) por otro lado, aquellas más esenciales de la filosofía de la educación: las de los objetivos de la educación -en las que la racionalidad parece ser lo más básico-<sup>975</sup>; c) a las dos anteriores habría que añadir las que las circunscriben: las de la justificación racional de la racionalidad<sup>976</sup>. Por lo tanto, Siegel necesita partir de una relación concurrente entre la ‘racionalidad’ y el ‘pensamiento crítico’ para profundizar en tales problemáticas.

La relación racionalidad-pensamiento crítico de Siegel parte del cuestionamiento de dos aspectos fundamentales: «¿por qué debería yo (o alguien) ser racional?; [...] ¿por qué debería valorar la racionalidad?»<sup>977(CCCLD)</sup>. A continuación se ofrece un diálogo que el autor propuso para atisbar posibles respuestas:

- Racionalista: Hay que ser racional porque hay buenas razones para serlo.
- Escéptico: Pero, ¿por qué hay que tener en cuenta esas razones?; ¿por qué ser racional?
- Racionalista: Porque hay buenas razones para serlo.

---

<sup>975</sup> Cf. Siegel, H. (1989c). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80(1), 9-41.

<sup>976</sup> Siegel, H. (1989d). *Why be Rational?: On Thinking Critically about Critical Thinking*. Institute for Critical Thinking Resource Publication.

<sup>977</sup> *Op. cit.*, p. 4.

- Escéptico: Pero de nuevo: ¿por qué hay que dejarse llevar por esas razones?<sup>978(CCCLII)</sup>.

El problema filosófico clásico de la justificación de la racionalidad ha sido ampliamente discutido a lo largo de la historia y, en general, cuenta con al menos las dos posturas que manifiesta el diálogo anterior: 1) la de ser una demanda falsa por su circularidad -que es algo por lo que abogan autores como Anthony O'Hear y Roger Trigg-; 2) la de que se justifique a sí misma, de manera que no se podrían ofrecer razones que avalaran la posición del racionalista -tal y como plantea Karl Popper al señalar que abrazamos irracionalmente el racionalismo-. Ahora bien, conforme a Siegel, «si no podemos decir por qué debemos ser racionales, entonces, no podemos justificar los esfuerzos educativos dirigidos a fomentar el pensamiento crítico»<sup>979(CCCLIII)</sup>. Y lo mismo ocurre al revés, si se puede ser crítico con el compromiso hacia el pensamiento crítico, entonces, sería necesario que se pudieran demandar razones que justifiquen el compromiso con la racionalidad. Esto es lo que implica que ambos conceptos sean concurrentes y legítimos, pues la demanda de razones es relevante también para los dos. En consideración a lo expuesto, Siegel justificó por qué debemos ser racionales del siguiente modo:

La racionalidad puede considerarse 'autojustificativa' en el sentido de que cuestionar seriamente el estatus justificativo de la racionalidad presupone ese mismo estatus. Preguntar por razones que justifiquen ser racional nos compromete a reconocer la fuerza epistémica de las razones; por tanto, uno debe ser racional porque las razones tienen fuerza<sup>980(CCCLIV)</sup>.

Partiendo de lo anterior, en lo que respecta a la problemática de la racionalidad de la ciencia en sí, Siegel proyecta el pensamiento scheffleriano. Así pues, conforme a Siegel, para estimar la fuerza de las razones se requeriría del discernimiento entre qué debe contar como evidencia y qué no, qué es una buena razón y qué no lo es. Para ello, habría que presuponer un compromiso con la racionalidad de la ciencia en función de su método<sup>981</sup>. Pero tal compromiso no

---

<sup>978</sup> *Op. cit.*, p. 11.

<sup>979</sup> *Op. cit.*, p. 15.

<sup>980</sup> *Op. cit.*, p. 1.

<sup>981</sup> Cf. Siegel, H. (1985d). What is the Question concerning the Rationality of Science? *Philosophy of Science*, 52(4), 517-537.

podría ser un método como tal, entendiendo a este último como conjunto de procedimientos específicos e instrumentales. Por lo tanto, tal y como reivindicó este autor, «el sello distintivo del método científico es su compromiso con el establecimiento del valor epistémico de las afirmaciones científicas en virtud del establecimiento del apoyo probatorio de dichas afirmaciones»<sup>982(CCCLV)</sup>. Con lo cual, «ha sido un error tratar de determinar un procedimiento único definitivo del método científico; del mismo modo, es un error tratar de fundamentar la racionalidad de la ciencia en tal procedimiento»<sup>983(CCCLVI)</sup>. Esto es debido a que, según Siegel, «no existe un procedimiento especial o específico que asegure el éxito de la investigación científica o que asegure la racionalidad de la ciencia o que separe la ciencia de otras áreas de la investigación humana»<sup>984(CCCLVII)</sup>. De este modo, el intelectual justifica de manera similar a Scheffler cómo se desvían las discusiones filosóficas sobre el método científico de forma errónea: por la confusión sobre si hay un método de verdad o éxito y, en función de esto, si la ciencia es o no racional.

Para velar por el prestigio de la ciencia como actividad preeminentemente racional -que no la única-, se requiere del compromiso con la evidencia que se ha reivindicado. Este es el método de la ciencia según Siegel<sup>985</sup>. A lo anterior, habría que añadir que el uso del método científico como compromiso con la evidencia o con las razones no podría ser perfecto. Dicho compromiso dependería de los esfuerzos derivados de la justificación o de la evaluación de los diferentes puntos de vista<sup>986</sup>. Para ello, conforme a Siegel, lo que necesitamos es de la epistemología, entendiéndola como la concibió Scheffler, en un sentido equivalente al de teoría del conocimiento en general o gnoseología -en lugar de referirse solo a la teoría del conocimiento científico-.

---

<sup>982</sup> Siegel, H. (1989c). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80(1), 14.

<sup>983</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>984</sup> *Op. cit.*, p. 14.

<sup>985</sup> Cf. Siegel, H. (1985d). What is the Question concerning the Rationality of Science? *Philosophy of Science*, 52(4), 517-537; Cf. Siegel, H. (1988b). Rationality and Anemia (Response to Baigrie). *Philosophy of Science*, 55(3), 442-447.

<sup>986</sup> Cf. Siegel, H. (1989c). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80(1), 9-41.

Conforme a Siegel, «la ‘epistemología’ es la rama de la filosofía dedicada a la teoría del conocimiento»<sup>987(CCCLVIII)</sup>, de manera que tanto los epistemólogos como los filósofos de la ciencia suelen interesarse especialmente por el carácter probatorio, la confirmación, el método y el experimento científico o la creencia racional, entre otras cosas. Si bien, todavía son más extensas las problemáticas sobre qué es conocimiento -frente a lo que parecen posibles instancias-, qué cuenta como formas de producir conocimiento, si podemos tenerlo o no... De hecho, son varias las formas mediante las que podemos conceptualizar dicha disciplina normativa. Por ejemplo, sobre este punto, Siegel propuso que la mayoría del profesorado utiliza el término ‘epistemología’ de un modo diferente al de los filósofos de la ciencia, al abordar cuestiones vinculadas con la pedagogía, la sociología y la psicología en base a dimensiones filosóficas, históricas y prácticas<sup>988</sup>. Ahora bien, lo más importante a señalar aquí sobre el pensamiento siegeliano sería lo siguiente: los indicadores de conocimiento como la racionalidad, la justificación, la creencia, la evidencia o la verdad, entre otros, tendrían que ser relevantes desde cualquier epistemología y perspectiva epistemológica. En esto es donde Siegel se refiere a la epistemología subyacente al pensamiento crítico<sup>989</sup>, la cual sería necesaria tanto para la filosofía de la ciencia como para la filosofía de la educación y, en general, para cualquiera de sus múltiples vertientes, ramas, perspectivas, enfoques...

En suma, el presente epígrafe ha ofrecido algunas razones sobre por qué el pensamiento siegeliano parte de tesis gnoseológicas fundamentales: a) porque su ideal educativo fundamental es el pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad; b) porque solo la epistemología subyacente al pensamiento crítico, entendida en el sentido amplio de la gnoseología, comprendería el compromiso con el conocimiento y con la verdad. A partir de esto, a continuación se profundizará en varias maneras de comprender la epistemología que, según Siegel, no cumplirían con lo anterior, al no contar con lo más importante: la normatividad.

---

<sup>987</sup> Siegel, H. (2014c). What's In a Name?: Epistemology, “Epistemology,” and Science Education. *Science Education*, 98(3), 372.

<sup>988</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>989</sup> Cf. Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 127-140.

### 5.1.2) Verdad *versus* racionalidad ‘epistémica’, ‘naturalizada’ e ‘instrumental’

Previamente, se articuló cómo Scheffler con su concepción de la ‘racionalidad’ logró superar los dilemas asociados tanto al fundacionalismo como al relativismo. Partiendo de lo anterior, el presente análisis pretende añadir algunos aspectos que incurren en dicha problemática conforme a Siegel, distinguiendo para ello entre la racionalidad epistémica, naturalizada e instrumental

Una de las dificultades que distinguió Siegel sobre la verdad en todas partes cierta y exitosa es la de la naturalización de la epistemología. Se trata de un asunto que subyace de las controversias sobre la justificación, considerando una concepción instrumental y adaptativa de la normatividad. Para Siegel, «la epistemología naturalizada implica el abandono de la teorización epistemológica *a priori* tradicional y la sustitución de dicha teorización por la investigación empírica»<sup>990(CCCLIX)</sup>. Al rechazar que el estatus epistémico de la ciencia pueda juzgarse desde cualquier punto de vista que esté fuera de la ciencia, también, se desestimaría la posibilidad de poner en tela de juicio cualquier aspecto metodológico y sustantivo de la ciencia misma. Por lo tanto, según el autor, el hecho de concebir la epistemología como una disciplina empírica sería algo defectuoso. La razón de esto es que se incurriría en una falacia naturalista que, a su vez, desembocaría en el abandono de la normatividad, desestimando ilícitamente la teorización epistemológica tradicional. Por consiguiente, aunque un enfoque parcialmente naturalizado sería legítimo para este autor, él mismo señala que «la naturalización de la filosofía de la ciencia abandona de hecho la mayor tarea y promesa de la filosofía de la ciencia: la de contribuir a nuestra comprensión de la posición epistemológica de la ciencia»<sup>991(CCCLX)</sup>. La supuesta visión realista de que el conocimiento sea una representación correcta de una verdad independiente de

---

<sup>990</sup> Siegel, H. (1996c). Naturalism and the Abandonment of Normativity, p. 5. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds.), *The Philosophy of Psychology* (pp. 4-18). Sage Publications.

<sup>991</sup> Siegel, H. (1989b). Philosophy of Science Naturalized? Some Problems with Giere's Naturalism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 20(3), 365.



las creencias de los agentes epistémicos socavaría, pues, cualquier posición epistemológica conforme a Siegel<sup>992</sup>.

En consideración a lo anterior, parece que cualquier naturalismo viable debería conservar una dimensión normativa en base al pensamiento de Siegel. Esto es algo que se opone a la representativa posición de Quine de la epistemología naturalizada basada en el abandono la normatividad epistémica y de la filosofía primera<sup>993</sup>. El problema subyace en que, según Siegel, «el naturalismo no normativo no puede justificarse a sí mismo de forma naturalista»<sup>994(CCCLXI)</sup>. El caso es que tal autorreflexión e incoherencia, dada la tesis de que «los argumentos a favor del naturalismo son en sí mismos no naturalistas»<sup>995(CCCLXII)</sup>, fue supuestamente solventada por Larry Laudan. Sin embargo, Siegel concluyó que su naturalismo normativo es tan problemático como el de otros<sup>996</sup>. En esta crítica se podrían destacar dos aspectos interrelacionados en base al pensamiento siegeliano que resultan especialmente interesantes para el presente análisis: «(1) la interpretación de Laudan de las reglas metodológicas como 'instrumentalidades' que conectan medios metodológicos y fines cognitivos; (2) la concepción instrumental de Laudan de la racionalidad científica»<sup>997(CCCLXIII)</sup>. Ambos se refieren a imperativos hipotéticos mediante los que las acciones conducirían a la realización de nuestros fines. Se trata de una cuestión empírica, de ahí el naturalismo, pero Laudan distingue la normatividad -y, también, la racionalidad- en el hecho de que la acción sea efectivamente conducente. No obstante, ¿acaso esto proporcionaría una razón para emprender esa acción? Para Siegel, el hecho de responder afirmativamente a lo anterior supondría concebir que «la racionalidad de la ciencia implica simplemente 'los vínculos normativos entre fines y medios cognitivos'»<sup>998(CCCLXIV)</sup>. Y una concepción instrumentalista de la racionalidad como

<sup>992</sup> Cf. Siegel, H. (1998). Knowledge, Truth and Education. En D. Carr (Ed.), *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 19-36). Routledge.

<sup>993</sup> Cf. Siegel, H. (1996c). Naturalism and the Abandonment of Normativity. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds.), *The Philosophy of Psychology* (pp. 4-18). Sage Publications.

<sup>994</sup> Siegel, H. (1990). Laudan's Normative Naturalism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 21(2), 296.

<sup>995</sup> Siegel, H. (1995). Naturalized Epistemology and 'First Philosophy'. *Metaphilosophy*, 26(1/2), 57.

<sup>996</sup> Cf. Siegel, H. (1996b). Instrumental Rationality and Naturalized Philosophy of Science. *Philosophy of Science*, 116-124.

<sup>997</sup> Siegel, H. (1990). Laudan's Normative Naturalism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 21(2), 295.

<sup>998</sup> *Op. cit.*, p. 298.



la de Laudan que «relaciona fines cognitivos con medios eficaces para la realización de esos fines»<sup>999(CCCLXV)</sup> derivaría en una justificación deficiente conforme a este autor.

Dejando a un lado a Laudan -y a otros muchos autores de los que no se ha ocupado este análisis, con quienes Siegel también discutió sobre el naturalismo y la normatividad-, ningún tipo de racionalidad instrumental podría circunscribir la totalidad de la racionalidad epistémica por dos razones que ofreció Siegel: a) «la racionalidad instrumental requiere de una racionalidad categórica»<sup>1000(CCCLXVI)</sup>; b) «la racionalidad epistémica es (a veces) independiente de los objetivos»<sup>1001(CCCLXVII)</sup>. Ambas pueden ser clarificadas con el ejemplo que Siegel ofreció de ir a la nevera si tienes sed, en el caso de que no hubiera nada próximo para beber. Parece que lo más eficiente y, en consecuencia, lo instrumentalmente racional para lograr nuestro fin, saciar la sed, es hacer eso mismo. El caso es que si la nevera estuviera vacía o si un desliz en la memoria nos hubiera llevado a extraviar la botella, entonces, el hecho de levantarse a la nevera no hubiera sido racional. Con lo cual, el problema subyace en que las creencias sobre los hechos tienen que estar justificadas racionalmente porque, de no ser así, sea instrumental o no, no sería racional ir a la nevera<sup>1002</sup>. Así pues, para este autor, «la racionalidad instrumental en cuestión depende de una relación de apoyo epistémico que no es en sí mismo instrumental»<sup>1003(CCCLXVIII)</sup>. Esto significa que, independientemente de cualquier objetivo que pudiéramos tener -sea cognitivo, el de creer en la verdad, el de no tener creencias inconsistentes, el de ser amable...-, para Siegel, lo que determina aquello en lo que debemos creer epistémicamente es la evidencia, los criterios y las normas.

En base al pensamiento siegeliano, «la racionalidad epistémica parece implicar razones categóricas no instrumentales o relativas a objetivos»<sup>1004(CCCLXIX)</sup>. Desde este punto de vista, la racionalidad de la ciencia no podría depender de su

---

<sup>999</sup> *Op. cit.*, p. 299.

<sup>1000</sup> Siegel, H. (2019). Epistemic Rationality: Not (Just) Instrumental. *Metaphilosophy*, 50(5), 612.

<sup>1001</sup> *Op. cit.*, p. 615.

<sup>1002</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>1003</sup> *Op. cit.*, p. 613.

<sup>1004</sup> *Op. cit.*, p. 616.

capacidad para resolver problemas con éxito<sup>1005</sup>. Si esto no puede sostenerse conforme a Siegel es por la diferencia entre la racionalidad y la verdad. Según este autor, «la racionalidad de creer ‘q’ es independiente de la verdad de ‘q’»<sup>1006(CCCLXX)</sup>. Por ilustrar esto con un ejemplo de Siegel, en 1870 era perfectamente racional creer en la mecánica newtoniana, entre otras cosas, algo que es de hecho falso. Además, como distingue este autor, podría haber buenas razones para apoyar una creencia falsa y, también, podría ser racional no creer en lo que es verdad. Por ofrecer otro ejemplo de Siegel al respecto, podría ser verdad que Dios exista, a pesar de las consideraciones en contra de su existencia -como señaló el filósofo Bertrand Russell en un debate radiofónico de la BBC-<sup>1007</sup>. Consecuentemente, tal y como apunta el pensamiento siegeliano, «la verdad es independiente de la justificación racional: podemos estar justificados para creer que ‘q’ aunque ‘q’ sea falso y podemos estar justificados para rechazar ‘q’ como falso aunque sea verdadero»<sup>1008(CCCLXXI)</sup>. Por consiguiente, para Siegel, «la verdad no constituye el fundamento de la creencia racional, sino que la creencia racional (la buena razón) constituye el fundamento de la verdad»<sup>1009(CCCLXXII)</sup>. El orden de los factores altera el producto.

Una vez esclarecidas algunas de las dificultades que surgen de que la racionalidad no sea epistémica conforme a Siegel, conviene profundizar en la justificación necesaria para apuntar a la normatividad.

<sup>1005</sup> Cf. Siegel, H. (1983b). Truth, problem solving and the rationality of science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 14(2), 89-112.

<sup>1006</sup> Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 131.

<sup>1007</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1008</sup> *Op. cit.*, p. 132.

<sup>1009</sup> Siegel, H. (1983b). Truth, problem solving and the rationality of science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 14(2), 109.

### **5.1.3) El por qué y el cómo de la justificación racional: del prejuicio a la generalización de la racionalidad y del pensamiento crítico**

Para apuntar a la normatividad, la justificación de las creencias tendría que ser una condición necesaria del conocimiento<sup>1010</sup>. Esto es lo que sustenta una concepción de la racionalidad que sea concurrente con el pensamiento crítico, como la que plantea Siegel a partir de Scheffler. Lo anterior queda reflejado en interrogantes como los que el autor formuló: «¿cuáles son los criterios de evaluación de la razón?; ¿de dónde proceden y cómo se justifican?; ¿cómo podemos saber, en general, si una supuesta razón ‘u’ es una buena razón para una afirmación (o acción) ‘v’?»<sup>1011(CCCLXXIII)</sup>. Para distinguir las buenas razones de las que no lo son necesitamos de unos criterios legítimos que justifiquen nuestras creencias. Esto se puede ilustrar con un caso de elaboración propia a partir de los planteamientos de Siegel<sup>1012</sup>, el cual comprende algunos problemas actuales sobre el pensamiento crítico: a) los avances tecnológicos del transhumanismo vulneran la dignidad de las personas; b) abogar por el transhumanismo es moralmente incorrecto; c) los límites entre la mejora biotecnológica y la privacidad individual, el florecimiento humano o la naturaleza inalienable del ser humano son muy estrechos. En este caso a) es una razón deficiente para b) porque hay quienes piensan que abogar por el transhumanismo es moralmente correcto; mientras que si c) estuviera justificada, entonces, esta sí que sería una buena razón para b). Así pues, solo estaría justificada la creencia en cuestión -‘los avances tecnológicos del transhumanismo vulneran la dignidad de las personas’- si hubiera buenas razones que la apoyaran.

Si los puntos anteriores son correctos, entonces, una explicación adecuada de la racionalidad como encarnación del pensamiento crítico debería incluir tanto las reglas como el juicio. Veamos, pues, cuál es la diferencia entre el prejuicio y el juicio conforme a Siegel.

---

<sup>1010</sup> Cf. Siegel, H. (1998). Knowledge, Truth and Education. En D. Carr (Ed.), *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse* (1.ª ed., pp. 19-36). Routledge.

<sup>1011</sup> Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 129.

<sup>1012</sup> Cf. *op. cit.*

## 5.1.3.A) Prejuicios versus juicios, normas y criterios

Empecemos planteando qué es el juicio conforme a Siegel: se trata de «estimaciones del valor de la verdad o del valor de la creencia»<sup>1013(CCCLXXIV)</sup>. Para ilustrar esto, se pueden ofrecer dos ejemplos de Siegel: «d: ‘la tiranía de la teoría evolución se superará mientras esté vivo’ (afirmación de Philip Johnson); e: ‘el helado de chocolate sabe mejor que el de nuez crujiente’ (afirmación de mi hija)»<sup>1014(CCCLXXV)</sup>. Entonces, ¿el juicio y el prejuicio guardarían cierto parentesco? A menudo se piensa en el prejuicio en términos de generalización excesiva y apresurada, pero, también, puede originarse por desconocimiento, por nuestros propios intereses o por factores variables. Siegel acudió a una experiencia personal para analizar por qué el prejuicio atenta contra el pensamiento crítico y es democráticamente indeseable. El autor fue invitado a participar en el debate “Is Christianity Rational?” en el que discutió amablemente sobre dificultades del argumento cosmológico, ‘la causa de la existencia del universo es Dios’, que apoyaba su oponente el Dr. Norman Geisler de *Dallas Theological Seminary*. Días después, Siegel recibió el siguiente mensaje anónimo: «Estados Unidos es una nación cristiana. Los judíos no son ni blancos ni cristianos. ¿Por qué no te vas a Israel?»<sup>1015(CCCLXXVI)</sup>. Resulta curioso que para criticar la postura anticristiana o atea de Siegel, que fue la que tomó en el debate, el mensaje se focalizó en el judaísmo, algo con lo que no se identificó en el mismo. Parece pues que, desde el punto de vista gnoseológico, los juicios y los prejuicios pueden confundirse entre sí fácilmente.

La complejidad de discernir entre el juicio y el prejuicio estriba en varios aspectos. Por un lado, según Siegel, no siempre que juzgamos de forma adecuada necesitamos apelar explícitamente a las reglas o principios. Por otra parte, puede parecer que el seguimiento de las reglas o procedimientos establecidos desembocaría supuestamente en juicios ‘buenos’. Si bien, nada de esto podría desembocar en la renuncia de lo que hace que los juicios sean racionales o razonables: que sean normativamente apropiados. En palabras de Siegel, «la calidad del juicio es una cuestión de satisfacción de criterios y la evaluación

<sup>1013</sup> Siegel, H. (2004d). Rationality and judgment. *Metaphilosophy*, 35(5), 603.

<sup>1014</sup> *Op. cit.*, p. 603.

<sup>1015</sup> Siegel, H. (1997b). *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*, p. 89 [cap. 6]. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

normativa del juicio como bueno/malo o razonable/irrazonable requiere al menos de una apelación implícita a los criterios, por lo tanto, a las normas»<sup>1016(CCCLXXVII)</sup>. Al mismo tiempo, conforme a este autor, el juicio se requeriría «para saber si una determinada regla/principio es aplicable y si se aplica correctamente a una determinada creencia, decisión o acción, cuya aplicabilidad y correcta aplicación son esenciales para la determinación de la racionalidad»<sup>1017(CCCLXXVIII)</sup>.

En consideración a lo expuesto, no nos queda más remedio que justificar apelando a la gnoseología, como hizo Siegel. Con respecto a los criterios que necesitamos para dicho propósito, cabe señalar que estos serían variados. Algunos de ellos tendrían que ser muy generales, como los que ofrece la lógica formal e informal para evaluar razones -por ejemplo, para Siegel, «una razón que evade la cuestión planteada es una mala razón, sin peso probatorio»<sup>1018(CCCLXXIX)</sup>. Otros criterios serían dependientes y específicos del contexto o del tema -por ejemplo, para evaluar la afirmación anteriormente expuesta del transhumanismo necesitamos saber algo de psicología y filosofía-. La diferenciación entre el juicio y el prejuicio depende, pues, de la normatividad y esto, a su vez, del debate sobre la generalización de la racionalidad y del pensamiento crítico.

#### *5.1.3.B) El debate sobre la generalización de la racionalidad y del pensamiento crítico*

Llegado a este punto, la cuestión a plantear sería la siguiente: ¿la racionalidad tendría que ser generalizable? De ser así, también tendría que serlo el pensamiento crítico, considerando su concurrencia conforme a Siegel. Se trata de un debate de fondo en el que hay varias ambigüedades a considerar que el autor distinguió:

---

<sup>1016</sup> Siegel, H. (2004d). Rationality and judgment. *Metaphilosophy*, 35(5), 611.

<sup>1017</sup> *Op. cit.*, p. 610.

<sup>1018</sup> Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 129.

- La generalización o no de: a) las habilidades y los criterios de evaluación de la razón, b) la epistemología subyacente al pensamiento y c) el espíritu crítico<sup>1019</sup>.
- Las diferencias entre el sentido teórico y práctico de la generalización. En términos de Siegel:

Los principios y criterios de evaluación de la razón pueden o no ser generalizables en el sentido teórico de que son generales y, por tanto, aplicables a una amplia gama de casos o ámbitos. Alternativamente, pueden o no ser generalizables en el sentido práctico de que sea pedagógicamente útil enseñarlos o esperar que se transfieran a una amplia porción del plan de estudios<sup>1020(CCCLXXX)</sup>.

La generalización del pensamiento crítico constituye uno de los temas más controvertidos del *Critical Thinking Movement* y comprendería tanto el asunto del de las cuestiones teóricas como el centrado en cómo enseñarlo mejor. Mientras que lo primero ha sido ampliamente discutido por Siegel y John E. Mcpeck, aunque también por el propio Ennis y otros autores, lo segundo fue desarrollado principalmente por Ennis y comprendió aspectos como los siguientes:

Si el pensamiento crítico debe enseñarse por separado (el enfoque ‘general’) [*the ‘general’ approach*], ser infundido en la enseñanza de las materias existentes (el enfoque de ‘infusión’) [*the ‘infusion’ approach*], ser el resultado de la inmersión del estudiante en la materia (el enfoque de ‘inmersión’) [*the ‘immersion’ approach*], o -una posibilidad a menudo olvidada- ser enseñado como una combinación del enfoque general con la infusión o la inmersión [*general approach with infusion or immersion*]<sup>1021(CCCLXXXI)</sup>.

Al respecto de estos focos, en base al pensamiento scheffleriano, ya se analizaron varias cuestiones controvertidas sobre la ‘eficacia pedagógica’ y sobre los atributos de las personas educadas, a propósito de los objetivos de la

<sup>1019</sup> Cf. op. cit.; Cf. Johnson, S. y Siegel, H. (con Winch, C. (Ed.)). (2010). *Teaching Thinking Skills* (2.<sup>a</sup> ed.). Continuum.

<sup>1020</sup> Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 19. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1021</sup> Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4.

educación<sup>1022</sup>. El caso es que Siegel no aborda apenas lo anterior, pues solo se centra en la generalización teórica -que también ocupó a Scheffler-. En este sentido, su interés fue compartido con el de Ennis y con el de la mayoría de los autores del movimiento, frente a los argumentos en contra de McPeck. El dilema fundamental sobre este asunto sería el siguiente: si el espíritu crítico junto a las normas y los criterios de razonamiento no fuesen generalizables, entonces, ¿acaso podría tener cabida el pensamiento crítico en sí? Conforme al pensamiento de Scheffler y de Siegel, la respuesta sería rotundamente no.

Concretamente, se podrían destacar dos frentes que Siegel distinguió al examinar el sentido teórico de la generalización. Uno de ellos es cómo este trató de refutar los planteamientos de Ennis sobre la tesis de la especificidad epistemológica de la materia y del tema: «la idea de que los distintos campos utilizan criterios diferentes e incompatibles para determinar la bondad de las razones, de modo que lo que se considera una buena razón en un campo no lo es en otro»<sup>1023(CCCLXXXII)</sup>. El otro frente surge de los planteamientos de McPeck, quien estuvo de acuerdo con la especificidad de la materia de Ennis y, además, rechazó fehacientemente cualquier pretensión de generalización. La consecuencia de esto último sería la oposición a la transferencia del pensamiento crítico. A continuación se exponen algunos de sus argumentos.

*Critical Thinking and Education* fue la icónica obra de McPeck que reivindicó provocativamente que no podía haber una sola habilidad de pensamiento crítico que pudiera aplicarse de forma general a todos los dominios y las materias: «pensar es siempre pensar ‘en’/‘sobre’ algo [(*thinking about something*)]; pensar en nada es un concepto de imposibilidad»<sup>1024(CCCLXXXIII)</sup>. Para justificar esto, McPeck señaló que la ‘enseñanza del pensamiento crítico’ era algo ‘vacío’. Otro argumento al respecto fue el siguiente: «un pensador eficaz en un área no es necesariamente un pensador eficaz en todas las demás; por ejemplo, mientras que Einstein podía comunicarse notablemente en física, era bastante inepto en

---

<sup>1022</sup> Cf. Johnson, S. y Siegel, H. (con Winch, C. (Ed.)). (2010). *Teaching Thinking Skills* (2.ª ed.). Continuum.

<sup>1023</sup> Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 20. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1024</sup> McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education* (1.ª ed.), p. 3. Martin Robertson & Company.

poesía»<sup>1025(CCCLXXXIV)</sup>. McPeck lanzó el guante señalando que frases como ‘la capacidad de identificar suposiciones’ y otras muchas se disfrazan como descripciones de habilidades generales, pero, que, tras su análisis, ninguna de ellas denota una habilidad generalizada. No hace falta señalar que este autor se opuso a los cursos de lógica informal que pretendían mejorar en general la capacidad de pensamiento crítico de los estudiantes. En sus propias palabras, «pretender enseñar el pensamiento crítico en general, incluso sobre los ‘problemas cotidianos’, es hacer promesas que no se pueden cumplir»<sup>1026(CCCLXXXV)</sup>. Hay dificultades obvias en tales argumentos que señalaron autores del *Critical Thinking Movement* como Siegel, Richard W. Paul y Stephen P. Norris y a las que el propio McPeck respondió en la misma obra que las recogió: *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic*<sup>1027</sup>. En lo que concierne al presente análisis, tan solo se van a señalar las ambigüedades que Siegel distinguió.

En base al pensamiento de Siegel, las habilidades y los criterios de la evaluación de la razón no podrían funcionar con la lógica de McPeck. Lo que sobrevive al escrutinio crítico no puede ser lo que sobrevive a un único criterio de un supuesto campo unitario. Los criterios de evaluación de la razón son complejos, variados, dependientes de las condiciones y no se pueden alinear de una forma determinada. Todo ello justifica que la epistemología subyacente al pensamiento crítico deba ser generalizable conforme a Siegel, para que haga justicia de las nociones centrales de ‘racionalidad’ y ‘razones’. Para ello, fundamentalmente se requiere de la distinción entre la ‘justificación racional’ y la ‘verdad’ anteriormente expuesta, teniendo en cuenta que el objetivo del pensamiento crítico no es la verdad, sino la justificación racional.

En suma, la conclusión a la que llega Siegel sobre este debate es que sin generalización no hay normatividad; a su vez, esta se requiere tanto para tener criterio como para actuar conforme a él. Por consiguiente, la noción de ‘pensamiento crítico’ como encarnación de la racionalidad tendría que ser generalizable: considerando las habilidades y las capacidades necesarias para pensar críticamente junto al espíritu de ser críticos -pese a que esto último sea un

<sup>1025</sup> McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13), p. 20. Routledge. (Obra original publicada en 1990).

<sup>1026</sup> *Op. cit.*, p. 20.

<sup>1027</sup> *Cf. op. cit.*



gran olvidado conforme a Siegel<sup>1028</sup>-. Solo de este modo podríamos ser críticos con el propio pensamiento crítico y concebir lo anterior como un ideal filosófico y educativo, que es lo que el autor planteó:

Cuando ayudamos a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos - ayudándolos a comprender y a aplicar criterios apropiados de evaluación de la razón y animándolos a buscar razones por las que justificar las creencias y acciones de los candidatos -les invitamos de hecho a exigir razones para aceptar como legítimos los criterios de evaluación de la razón que les estamos enseñando-. Al animar a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos, incitamos a que planteen por sí mismos cuestiones epistemológicas relativas a la evaluación de la razón y al pensamiento crítico. Es decir, les invitamos a ser pensadores críticos sobre el propio pensamiento crítico. Debemos hacer esto si somos coherentes; de lo contrario, estaríamos diciendo a los estudiantes: ‘sed críticos y exigid razones sobre todos los aspectos de vuestra vida -sobre opiniones políticas, creencias científicas y literarias, relaciones personales, etc. - pero creed en nuestra palabra’<sup>1029(CCCLXXXVI)</sup>.

#### 5.1.4) Las deficiencias del relativismo

Si la racionalidad y el pensamiento crítico constituyeran un ideal educativo, que es por lo que aboga la presente investigación conforme a Scheffler y a Siegel, entonces, se requeriría del universalismo. Ya hemos visto que el universalismo no debería encarnarse en una verdad cierta e infalible, sino en unas normas y criterios para la evaluación de las razones conforme a la mejor explicación disponible de las cosas. El problema surge, pues, al preguntarnos lo siguiente: ¿qué requiere este ideal en particular para que no se convierta en algo utópico? Por un lado, de no ser por la generalización, el adiós a la razón y al pensamiento crítico sería inminente. Por otro lado, «¿cómo se determina la racionalidad en los casos en los que no existe un acuerdo general -entre tradiciones de investigación rivales- sobre lo que cuenta

---

<sup>1028</sup> Cf. Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 18-30. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1029</sup> Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 130.

como problema y como solución?»<sup>1030(CCCLXXXVII)</sup>. El contraste de estos argumentos es lo que desemboca en las deficiencias del relativismo que Siegel distinguió, las cuales se pretenden analizar aquí. Para ello, primero se ofrecerá una aproximación general sobre los planteamientos de Siegel al respecto, haciendo hincapié en los límites para el pensamiento crítico. Después se analizarán dos riesgos sobre el relativismo en los que el autor se detuvo especialmente: el del pluralismo y el del adoctrinamiento.

#### 5.1.4.A) El relativismo y sus límites para el pensamiento crítico

Conforme a Siegel, los múltiples riesgos del relativismo se extienden desde que Protágoras en el *Teeteto* de Platón señaló: «‘el hombre es medida de todas las cosas’ [(*homo mensura*)], tanto del ser de las que son, como del no ser de las que no son»<sup>1031</sup> y «‘las cosas son para mí tal como a mí me parece que son y que son para ti tal y como a ti te parecen que son’»<sup>1032</sup>. De no haber ninguna norma más alta que el individuo -considerando sus opiniones y percepciones personales-, que fue en lo que se centró Protágoras<sup>1033</sup>, entonces, el conocimiento se refutaría así mismo<sup>1034</sup> conforme a Siegel. ¿Acaso se puede evitar esta supuesta incoherencia?<sup>1035</sup> Veamos qué señala Siegel sobre esta corriente y qué problemas distingue al respecto:

El relativismo epistemológico puede definirse como la opinión de que el conocimiento (y/o la verdad o la justificación) es relativo -al tiempo, al

<sup>1030</sup> Siegel, H. (1983b). Truth, problem solving and the rationality of science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 14(2), 103-104.

<sup>1031</sup> Platón (1988). *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (Trad. M. I. Santa Cruz, Á. Vallejo Campos y Cordero N. L.), p. 147. Editorial Gredos.

<sup>1032</sup> *Op. cit.*, p. 147

<sup>1033</sup> Cf. Siegel, H. (2004e). Relativism. En I. Niiniluoto, M. Sintonen y J. Wolenski (Eds.), *Handbook of Epistemology* (pp. 747-780). Springer Science & Business Media. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Siegel, H. (2010c). Relativism. En J. Dancy, E. Sosa y M. Steup (Eds.), *A Companion to Epistemology* (2.ª ed., pp. 676-677). Wiley-Blackwell. (Obra original publicada en 1992). [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Siegel, H. (2011a). Epistemological Relativism: Arguments Pro and Con. En S. D. Hales (Ed.), *A Companion to Relativism* (1.ª ed., pp. 201-218). Wiley-Blackwell; Cf. Siegel, H. (2011b). Relativism, Incoherence, and the Strong Programme. En R. Schantz y M. Seidel (Eds.), *The Problem of Relativism in the Sociology of (Scientific) Knowledge* (Vol. 43, pp. 41-64). Ontos Verlag.

<sup>1034</sup> Cf. Siegel, H. (1986). Relativism, truth, and incoherence. *Synthese*, 68, 225-259.

<sup>1035</sup> Cf. Siegel, H. (2011a). Epistemological Relativism: Arguments Pro and Con. En S. D. Hales (Ed.), *A Companion to Relativism* (1.ª ed., pp. 201-218). Wiley-Blackwell; Cf. Siegel, H. (2011b). Relativism, Incoherence, and the Strong Programme. En R. Schantz y M. Seidel (Eds.), *The Problem of Relativism in the Sociology of (Scientific) Knowledge* (Vol. 43, pp. 41-64). Ontos Verlag.

lugar, a la sociedad, a la cultura, a la época histórica, al esquema o marco conceptual, o a la formación o convicción personal -en el sentido de que lo que cuenta como conocimiento (o como verdadero o justificado) depende del valor de una o más de estas variables-. [...] Por lo tanto, la tesis básica del relativista es que el estatus de una afirmación como conocimiento (y/o la verdad o justificación racional de tales afirmaciones de conocimiento) es relativo a los estándares utilizados para evaluar tales afirmaciones; y (además), que tales estándares alternativos no pueden ser evaluados neutralmente en términos de algún meta-estándar justo y abarcador. [...] El relativismo es por tanto (según este argumento) incoherente en el sentido de que, si es verdadero (o correcto o justificado), la noción misma de verdad (o de rectitud o justificación) queda socavada, en cuyo caso el relativismo no puede ser en sí mismo verdadero (o correcto o justificado). [...] La afirmación y defensa del relativismo exige presuponer normas neutrales con arreglo a las cuales puedan evaluarse las afirmaciones y doctrinas controvertidas; pero el relativismo niega la posibilidad de evaluación con arreglo a tales normas neutrales. Así pues, la doctrina del relativismo no puede defenderse de forma coherente; solo puede defenderse si se le da la razón<sup>1036</sup>(CCCLXXXVIII).

Parece claro que la postura de Siegel se inclina hacia el pensamiento crítico en la medida de que rechaza el relativismo. Precisamente, algunas de las limitaciones de esta corriente ya han sido expuestas en las discusiones que mantuvo Scheffler con Nelson Goodman y Thomas Kuhn. A los dos nombres anteriores habría que añadir muchos otros con los que el propio Siegel también discutió sobre sus tesis relativistas. Aunque para Scheffler este solo fue un asunto de interés, para Siegel se trató de algo central. Tanto es así que son cuantiosas las publicaciones destinadas a abordar alguno de sus hilos, a realizar alguna réplica a sus representantes más destacados o a exponer ampliamente sus reprobaciones - en donde destaca su obra *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism*<sup>1037</sup>-. En lo que se refiere a la presente investigación, el

---

<sup>1036</sup> Cf. Siegel, H. (2004e). Relativism, 747-748. En I. Niiniluoto, M. Sintonen y J. Wolenski (Eds.), *Handbook of Epistemology* (pp. 747-780). Springer Science & Business Media.

<sup>1037</sup> Siegel, H. (1987c). *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism* (Vol. 189). Springer-Science + Business Media.

interés se focalizará en las deficiencias del relativismo en relación con las nociones de pensamiento crítico, buen razonamiento y racionalidad. En base al pensamiento siegeliano, estas surgirían al responder afirmativamente a cualquiera de los siguientes interrogantes:

- ¿Las normas de procedimiento del diálogo constituyen criterios epistémicos? No, conforme al pensamiento de Siegel. Por ejemplo, la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas no podría tener razón al rechazar la idea misma de verdad en el ámbito moral y, así, negar la justificación no dialógica<sup>1038</sup>. Se trata de un asunto importante porque separó a Siegel de otros autores del movimiento del pensamiento crítico, dada la diferenciación entre ‘lo lógico’ y ‘lo epistémico’ del razonamiento.
- ¿La teoría del desarrollo puede ofrecer explicaciones entre el desarrollo de los mecanismos del conocimiento y el conocimiento en sí? No, conforme al pensamiento de Siegel. Ya se han analizado algunos problemas que Scheffler distinguió sobre la teoría del desarrollo moral de Kohlberg y de la epistemología genética de Piaget. La conclusión a la que se llegó y con la que Siegel está de acuerdo es que los trabajos de psicólogos y epistemólogos con tales pretensiones necesitan ser reexaminados. Es peligroso establecer el puente natural entre el ‘es’ y el ‘debe’<sup>1039</sup>.
- ¿Sería posible una producción de investigadores científicos competente que no se apoye en el ideal del pensamiento crítico? No, conforme al pensamiento de Siegel. En cualquier tipo de enseñanza hay objetivos que van más allá de la producción de profesionales de X cosa. Más allá del éxito que pueda tener alguna investigación en particular, el pensamiento crítico es deseable desde el punto de vista cognitivo y moral. No se puede confundir la racionalidad con la verdad, ni las aspiraciones de una epistemología normativa con las

<sup>1038</sup> Cf. Siegel, H. (2018b). Justice and justification. *Theory and Research in Education*, 16(3), 308-329.

<sup>1039</sup> Cf. Siegel, H. (1993a). Justifying Conceptual Development Claims: response to van Haaften. *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 79-85.

de una naturalizada o las de la racionalidad instrumental. En este sentido, para Siegel, los enfoques de Kuhn y Schwab -entre otros- serían estrechos<sup>1040</sup>. En lo que se refiere a Kuhn, la limitación de sus planteamientos sobre la objetividad de la ciencia -que Scheffler reivindicó especialmente, aunque también Siegel<sup>1041</sup> se refirió a ellos- supondría una amenaza para todo entendimiento racional. Por lo tanto, en base a los planteamientos del propio Kuhn, no podría justificarse su intención de evitar una visión falaz sobre la enseñanza de las ciencias: «la enseñanza de las ciencias sigue siendo una iniciación relativamente dogmática en una tradición preestablecida de resolución de problemas sobre los que el estudiante no está invitado ni preparado para evaluar»<sup>1042(CCCLXXXIX)</sup>. Del mismo modo, la visión de Schwab tendría una dificultad similar al concebir el lado crítico de la ciencia en relación con la importancia del pensamiento potencialmente revolucionario en el científico potencial<sup>1043</sup>. Los planteamientos previos no son falibilistas, sino relativistas conforme a Siegel. Se trata de un dilema que queda reflejado en la siguiente premisa de van Haaften: «una etapa posterior del desarrollo conceptual es de algún modo mejor o más adecuada que las precedentes»<sup>1044(CCCXC)</sup>; frente a esto, Siegel diría: ¿qué es lo que hace que sea mejor lo posterior que lo anterior?

- ¿Podemos concebir el pensamiento crítico como un escepticismo reflexivo con respecto a nuestras propias creencias para atender a

---

<sup>1040</sup> Cf. Siegel, H. (1978b). Kuhn and Schwab on Science Texts and the Goals of Science Education. *Educational Theory*, 28(4), 302-309.

<sup>1041</sup> Cf. Siegel, H. (1980). Objectivity, Rationality, Incommensurability, and More. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 31(4), 359-375; Cf. Siegel, H. (2001c). Incommensurability, rationality and relativism: In science, culture and science education. En P. Hoyningen-Huene y H. Sankey (Eds.), *Incommensurability and Related Matters* (pp. 207-224). Kluwer Academic Publishers.

<sup>1042</sup> Kuhn, T. S. (1963). The Function of Dogma in Scientific Research, p. 351. En A. C. Crombie (Ed.), *Scientific Change: Historical Studies in the Intellectual, Social and Technical Conditions for Scientific Discovery and Technical Invention, from Antiquity to the Present* (pp. 347-369). Heinemann.

<sup>1043</sup> Cf. Schwab, J. J. y Brandwein, P. F. (1962). *The Teaching of Science as Enquiry* (Schwab, J. J.). *Elements in a Strategy for Teaching Science in The Elementary School* (Brandwein, P. F.). Harvard University Press.

<sup>1044</sup> Siegel, H. (1993a). Justifying Conceptual Development Claims: response to van Haaften. *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 79.

las diferentes visiones del mundo? No, conforme al pensamiento de Siegel. Hay matices que conviene señalar para clarificar dicha cuestión. Por su parte, McPeck definió el pensamiento crítico como «el uso adecuado del escepticismo reflexivo en el ámbito problemático considerado»<sup>1045(CCCXCI)</sup>. Para el autor, el significado central del pensamiento crítico «es la propensión y la habilidad para emprender una actividad con escepticismo reflexivo»<sup>1046(CCCXCII)</sup>. No obstante, además de considerar unos criterios específicos disciplinarios o del área problemáticos, la propuesta de McPeck necesitaría utilizar el pensamiento crítico en sí para determinar si un caso de escepticismo reflexivo estuviera o no justificado, por lo que este no puede definir ni conceptualizar el pensamiento crítico. En términos de Siegel, «un escéptico puede ser reflexivo y, sin embargo, su escepticismo injustificado»<sup>1047(CCCXCIII)</sup>. Para salir de este círculo se requeriría del pensamiento crítico. De igual manera, también resulta problemático el intento de Paul de lograr la comprensión de las diferentes visiones del mundo mediante el pensamiento crítico en un sentido fuerte dialéctico y dialógico. Si un razonamiento fuese falaz o no en función de la visión del mundo desde el que se aborda el tema en cuestión, entonces, las visiones del mundo no serían racionalmente criticables conforme a Siegel<sup>1048</sup>. Por ejemplo, uno podría estar comprometido con el valor del pensamiento crítico, mientras que otro no porque su visión del mundo no considera que el pensamiento crítico es mejor que el dogmatismo. Estas quimeras son sancionadas por la teoría del pensamiento crítico y de la racionalidad porque, en tal caso, ningún pensamiento ‘dejaría de ser crítico’ ni ‘sería crítico’.

- ¿Sería el propio ideal educativo de la racionalidad y del pensamiento crítico relevante solo para aquellas culturas,

<sup>1045</sup> McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 7. Martin Robertson & Company.

<sup>1046</sup> *Op. cit.*, p. 8.

<sup>1047</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.<sup>a</sup> ed.), p. 22 [cap. 1]. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1048</sup> *Cf. op. cit.*, cap. 1.

corrientes, personas... que reconocen su legitimidad? No, conforme al pensamiento de Siegel. Para este autor, «la tarea de justificar el pensamiento crítico como ideal educativo [...] presupone que el pensamiento crítico y los ideales y valores educativos alternativos admiten una evaluación racional»<sup>1049(CCCXCIV)</sup>. Y, para ello, necesitamos ineludiblemente del pensamiento crítico. De no ser así, no habría ningún ideal digno de guiar los esfuerzos educativos<sup>1050</sup>.

En consideración con los dilemas relativistas que subyacen del pensamiento de Siegel, a continuación se profundizará en dos hitos fundamentales que los originan: los riesgos el pluralismo y del adoctrinamiento

#### *5.1.4.B) Riesgos relativistas del pluralismo y del adoctrinamiento*

Cualquiera de las críticas que pudiera hacerse hacia ‘la razón’, como encarnación del pensamiento crítico, incurriría en el relativismo conforme a Siegel. Para esclarecer esto, es necesario considerar algunos aspectos supuestamente paradójicos en torno a las nociones de ‘pluralismo’ y ‘adoctrinamiento’: «¿cómo, exactamente, consigue Siegel traspasar su propia ideología para vislumbrar esa racionalidad que la trasciende?»<sup>1051(CCCXCV)</sup>; ¿puede haber neutralidad en la educación sin sesgos políticos, ideológicos o de otro tipo?<sup>1052</sup>; «¿puede la educación dirigida al cultivo del pensamiento crítico evitar el adoctrinamiento?»<sup>1053(CCCXCVI)</sup>. Mientras que el adoctrinamiento siempre iría en contra del pensamiento crítico y en favor del relativismo conforme al pensamiento siegeliano, el pluralismo podría concebirse en favor o en contra del pensamiento crítico en función de si atiende o no a lo normativo. A continuación se profundizará, respectivamente, en los riesgos de estas dos nociones.

---

<sup>1049</sup> Siegel, H. (1987b). Rationality and Ideology. *Educational Theory*, 37(2), 153.

<sup>1050</sup> Cf. Siegel, H. (1999a). Multiculturalism and the Possibility of Transcultural Educational and Philosophical Ideals. *Philosophy*, 74(3), 387-409; Cf. Siegel, H. (2007). Multiculturalism and rationality. *Theory and Research in Education*, 5(2), 203-223.

<sup>1051</sup> Siegel, H. (1988d). Rationality and Ideology Revisited (Reply to Cato and Selman). *Educational Theory*, 38(2), 267.

<sup>1052</sup> Cf. Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), cap. 4. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1053</sup> *Op. cit.*, p. 78 [cap. 5].



*\*Riesgos relativistas del pluralismo*

Siegel se describe a sí mismo de la siguiente manera: «soy un filósofo blanco, varón, de formación analítica, que escribe filosofía y filosofía de la educación en el estilo analítico dominante (pero ya no hegemónico)»<sup>1054</sup>(CCCXCVII). El individualismo es inherente a su visión, lo que justifica que cada uno de nosotros pensemos por nosotros mismos. El caso es que también dependemos epistémicamente de otros, en la medida de que dependemos de un ideal de la racionalidad. La cuestión a plantear aquí sería la siguiente: ¿qué méritos constituirían una concepción dominante y totalizadora que niega la particularidad? En principio, lo anterior deja abierto sesgos de muchos tipos que el autor distinguió: sociales, culturales, ideológicos, económicos, políticos, de género... Entonces, ¿por qué abogar por una concepción universal y totalizadora de la razón?; ¿no es el conocimiento irremediabilmente social frente al individualismo?; ¿no es la razón regida problemáticamente bajo criterios y sesgos ‘masculinos’, ‘dominantes’ y ‘opresores’?<sup>1055</sup>. Cada uno de los llamamientos a la diversidad epistemológica -perspectivas y premisas epistemológicas, visiones del conocimiento, epistemologías culturales, alternativas<sup>1056</sup>...-, a la epistemología social<sup>1057</sup>, al constructivismo<sup>1058</sup>, a las críticas posmodernistas y feministas<sup>1059</sup>, entre otros, podría ser ampliamente discutido. No obstante, todos ellos concurren en el

<sup>1054</sup> Siegel, H. (1995a). Knowledge and Certainty; Feminism, Postmodernism, and Multiculturalism, p. 190. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 190-200). Routledge.

<sup>1055</sup> Cf. Siegel, H. (2003). Cultivating Reason. En R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (1.ª ed., pp. 305-319). Blackwell Publishing.

<sup>1056</sup> Cf. Code, L., Phillips, D. C., Ruitenberg, C. W., Siegel, H. y Stone, L. (2012). Epistemological Diversity: A Roundtable. Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Disputed Terrain. En C. W. Ruitenberg and D. C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity* (pp. 121-144). Springer Science+Business Media; Cf. Siegel, H. (2006). Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado About Nothing Much? *Educational Researcher*, 35(2), 3-12. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1057</sup> Cf. Siegel, H. (2004a). Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*, 1(2), 129-137; Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, 13, 553-582.

<sup>1058</sup> Cf. Siegel, H. (2004f). The bearing of philosophy of science on science education, and *vice versa*: the case of constructivism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 35(1), 185-198; Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, 13, 553-582.

<sup>1059</sup> Cf. Siegel, H. (1995a). Knowledge and Certainty; Feminism, Postmodernism, and Multiculturalism. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 190-200). Routledge; Cf. Siegel, H. (2003). Cultivating Reason. En R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (1.ª ed., pp. 305-319). Blackwell Publishing.



mismo problema conforme al pensamiento siegeliano, el cual será clarificado en base a tres ejemplos que ofrece el propio autor.

Un caso sobre el que se ha debatido mucho es el de la acusación sobre los supuestos sesgos de género en la racionalidad. Precisamente, en esto mismo se centró parte de la entrevista que Siegel realizó a Scheffler:

- Scheffler: '[...] La idea de que la racionalidad es menos adecuada para las mujeres o que estas son menos capaces de reflexionar racionalmente sobre cualquier cosa es simplemente insultante para ellas. Todavía recuerdo una reunión de *American Philosophical Association* dedicada a cuestiones de feminismo hace varios años. [...] Ruth Barcan Marcus, la lógica de Yale, [...] recordó que, cuando era estudiante de posgrado, se había unido a otras mujeres estudiantes, pegando un retrato de Freud en la pared y turnándose para lanzarle dardos en protesta por su opinión sobre una psicología especial de la mujer. También recuerda que cuando le dijo a su mentor que quería especializarse en matemáticas, él le respondió: 'no puedes especializarte en matemáticas. Eres una mujer'. [...] Ahora vengo a esta reunión y las mujeres me dicen que las mujeres son racionalmente diferentes y que no pueden manejar materiales técnicos... [...]. Ciertamente, las mujeres han visto restringidas sus aspiraciones profesionales por limitaciones sociales que impugnan su racionalidad. Son estas limitaciones las que encarnan los prejuicios contra las mujeres, no el alto valor que se concede a la racionalidad'.
- Siegel: 'Me pregunto si esa es la objeción básica a la que hay que enfrentarse. [...] Me imagino que algunas filósofas feministas dirían (entre otras muchas cosas): mira, no estamos discutiendo que Ruth Barcan Marcus no sea una gran lógica. Ese no es nuestro punto. Nuestro punto es más bien que la forma en que la racionalidad se concibe en occidente esculpe el mundo, de manera que refleja ciertos valores y denigra otros. Esta forma sobrevalora los rasgos y las habilidades comúnmente asociados a los hombres y a la función de lo que se llama la 'esfera pública', aquella donde la disputa

racional y el cálculo frío son supremamente valorados, e infravalora la ‘esfera privada’.

- Scheffler: ‘[...] ¿A qué se opone exactamente este argumento? Ciertamente no se refiere a la racionalidad como tal, sino más bien a la forma en que se supone que ha sido concebida. La racionalidad en sí misma, es decir, la idea del pensamiento crítico, no escinde el mundo en absoluto ni, *a fortiori*, implica ninguna preferencia de valor por los hombres o la esfera pública. Este argumento feminista es totalmente irrelevante para la racionalidad como tal y no cuestiona en absoluto el alto valor que se atribuye a la racionalidad. La disputa de las feministas es frente a las barreras sociales predominantes que ellas abogan por cambiar’.
- Siegel: ‘[...] entonces la solución es, primero, darse cuenta de que la razón es relevante; y segundo, que no se trata de un problema filosófico, sino de un problema social que debe resolverse mediante el cambio social’<sup>1060(CCCXCVIII)</sup>.

La misma dificultad expuesta se manifiesta en las posibles diferencias culturales sobre los juicios de la racionalidad. Un ejemplo de ello que Siegel propuso es que los antiguos griegos explicaban muchos fenómenos en función de deseos y disposiciones hacia alguna divinidad. Actualmente, hay ciencias locales que explican en términos espirituales los fenómenos naturales, mientras que aquellas personas científicamente alfabetizadas se oponen a lo anterior. Las diferencias sobre este asunto entre grupos culturales son muy amplias<sup>1061</sup>. Entonces, por extensión, tal y como distinguió Siegel, ¿por qué nos referimos a la racionalidad en base a la racionalidad moderna occidental? Se trata de una cuestión engañosa que incurre en imprecisiones sobre la noción de ‘multiculturalismo’. Según este autor, la dificultad que nos encontramos sería la siguiente: «una creencia, afirmación o inferencia puede ser juzgada como racional por los miembros de una cultura determinada, mientras que los miembros de una cultura diferente podrían juzgar como irracional esa misma creencia, afirmación o

<sup>1060</sup> Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 650-651.

<sup>1061</sup> Cf. Siegel, H. (2007). Multiculturalism and rationality. *Theory and Research in Education*, 5(2), 203-223.

inferencia»<sup>1062(CCCXCIX)</sup>. Frente a este dilema relativista, el autor plantea que por muy ‘universal’ que fuese un planteamiento, no tendría que ser ‘automáticamente’ racional; contrariamente, por muy poco ‘universal’ que fuese otro planteamiento, no tendría que ser descartado<sup>1063</sup>.

En realidad, como distinguió Siegel, hay mucho más acuerdo entre ‘universalistas’ y ‘localistas’ multiculturales de lo que puede parecer a primera vista<sup>1064</sup>. Para este autor, cualquier planteamiento es local, en el sentido de que es contingente al ser formulado en un momento y contexto, entre otros factores. Lo anterior se podría ilustrar con un caso al que Siegel se refirió sobre los lógicos y teóricos de la probabilidad del siglo XIX, quienes señalaron erróneamente que si se lanzan dos dados y una cara en particular no aparecía en muchos lanzamientos, las probabilidades de que esta apareciese eran cada vez mayores<sup>1065</sup>. Por otra parte, se podría plantear otro ejemplo de elaboración propia paralelo a este: aproximadamente, desde la década de 1980, Siegel ha propuesto una tesis sobre la verdad moral universal que implica el respeto a las personas, entre otras cosas. Ambos casos son locales y pueden ser universales también<sup>1066</sup>. Entonces, ¿en qué se diferencian? El primero de ellos incurrió en la conocida falacia del jugador, por lo que la universalidad de la que gozó en su momento debe ser descartada; mientras que, por el momento, lo segundo cuenta con el respaldo a su favor que esta tesis doctoral está tratando de fundamentar.

Desde esta perspectiva, se puede concluir con que el pluralismo no es contrario a la universalidad de criterios y normas. La diferencia estriba en concebir lo siguiente: a) si lo primero no necesita de lo segundo, lo cual sería relativista; b) si lo primero necesita de lo segundo y amplía esto último, lo cual es fundamental para abogar por la concepción de la racionalidad y del pensamiento crítico de Scheffler y Siegel.

---

<sup>1062</sup> *Op. cit.*, p. 203.

<sup>1063</sup> *Cf. op. cit.*

<sup>1064</sup> *Cf. Siegel, H. (2002b). Multiculturalism, Universalism, and Science Education: In Search of Common Ground. Science Education, 86(6), 803-820.*

<sup>1065</sup> *Cf. Siegel, H. (2007). Multiculturalism and rationality. Theory and Research in Education, 5(2), 203-223.*

<sup>1066</sup> *Cf. Siegel, H. (2002b). Multiculturalism, Universalism, and Science Education: In Search of Common Ground. Science Education, 86(6), 803-820.*

*\*Riesgos relativistas del adoctrinamiento*

Para plantear los riesgos del relativismo en relación con el adoctrinamiento, se va a tomar como referencia uno de los focos centrales de estudio de Siegel: la objeción de la ideología en la educación científica. Según el autor, «la educación científica desarrolla propiedades que educan al alumno no solo en ciencias, sino en general; el espíritu crítico científico ayuda a desarrollar a un pensador crítico»<sup>1067(CD)</sup>. Uno de sus planteamientos para justificar este asunto es que la pedagogía radical requiere de una epistemología conservadora -lo cual protagonizó su artículo “‘Radical’ Pedagogy Requires ‘Conservative’ Epistemology”-<sup>1068</sup>. Son dos los planos fundamentales que lo constituyen: 1) el de la justificación de la naturaleza moral de la educación científica multicultural; 2) el de la justificación de la naturaleza epistemológica de la educación científica multicultural.

Con respecto al primer punto señalado, el autor justificó que «si la enseñanza de las ciencias está realmente obligada a abrazar el multiculturalismo, esa obligación debe entenderse a su vez como una obligación culturalmente trascendente»<sup>1069(CDI)</sup>. En efecto, una dominación monocultural que silencia, margina y no respeta a otras personas y dominios resulta indeseable tanto para la educación moral como para una educación comprometida con la evaluación de los principios de la racionalidad -algo que ya se analizó conforme al pensamiento scheffleriano-. En lo que se refiere al segundo foco planteado, se podría formular la siguiente cuestión de Siegel: «¿existe algún modo de comparar y evaluar de forma justa estas concepciones alternativas de la naturaleza/ciencia, tanto en lo que respecta a sus méritos científicos como a su idoneidad para el plan de estudios de ciencias?»<sup>1070(CDII)</sup>. Tal ‘modo’ no es otro que el que reivindica el ideal de la racionalidad y del pensamiento crítico, considerando una preocupación por los relatos alternativos de los problemas, las normas, los conceptos.... Lo anterior se requiere también para tratar a los estudiantes como personas y no como objetos o

<sup>1067</sup> Siegel, H. (1985c). Relativism, Rationality, and Science Education. *Journal of College Science Teaching*, 15(2), 104.

<sup>1068</sup> Cf. Siegel, H. (1995c). ‘Radical’ Pedagogy Requires ‘Conservative’ Epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 29(1), 33-46.

<sup>1069</sup> Siegel, H. (2002b). Multiculturalism, Universalism, and Science Education: In Search of Common Ground. *Science Education*, 86(6), 803.

<sup>1070</sup> Siegel, H. (2001c). Incommensurability, rationality and relativism: In science, culture and science education, p. 214. En P. Hoyningen-Huene y H. Sankey (Eds.), *Incommensurability and Related Matters* (pp. 207-224). Kluwer Academic Publishers.

medios. El cumplimiento con nuestras responsabilidades morales como profesores nos obliga a rechazar la distorsión, a fomentar la postura crítica de los discentes, a intentar mejorar la teoría actual... Por consiguiente, según Siegel, requerimos de una concepción universalista de la ciencia por motivos epistémicos que es compatible con una concepción universalista del multiculturalismo por motivos morales<sup>1071</sup>.

En el pensamiento de Siegel, el trasfondo que circunscribe lo que podemos denominar como ‘conocer’ subyace de relatos alternativos e, incluso, de las inconsistencias -del mismo modo que Scheffler concibió-. En base a esto, el relato de Kuhn sobre una historia de la ciencia sin distorsiones, siendo esta enseñada como una tradición inequívoca, tendría que ser refutada<sup>1072</sup>. Se podrían distinguir dos razones sobre por qué resulta problemático inculcar a los estudiantes en los problemas y estándares aceptados por el paradigma en cuestión: a) la falta de crítica; b) las consecuencias del adoctrinamiento. Este último concepto alcanzó su apogeo con la revolución analítica de la filosofía de la educación, cuando se propusieron tres tipos de análisis del mismo: el referido al objetivo o intención del profesor, a la metodología y a los contenidos<sup>1073</sup>. En cualquiera de los casos, el adoctrinamiento sería exitoso conforme a Siegel si los estudiantes «(1) no están dispuestos o son incapaces de someter sus creencias o aceptaciones a un escrutinio crítico o (2) han adquirido disposiciones acríticas para creer o aceptar»<sup>1074(CDIII)</sup>. No obstante, aunque a primera vista el adoctrinamiento siempre es ‘malo’, no es tan obvio que se pueda evitar conforme a este autor. En los primeros usos del término, ‘adoctrinar’ se refería a implantar doctrinas y era prácticamente sinónimo de ‘enseñar’. Fue durante el siglo XX cuando el concepto adquirió una connotación política en Estados Unidos, como Siegel distinguió: «mientras los regímenes autoritarios ‘adoctrinaban’, los demócratas ‘enseñaban’»<sup>1075(CDIV)</sup>. O sea, que si la enseñanza construye prejuicios es adoctrinamiento y si fomenta la mente abierta es educación. Por su parte, la postura de este autor se conformó a partir del

---

<sup>1071</sup> Cf. Siegel, H. (1997d). Science Education: Multicultural and Universal. *Interchange*, 28(2&3), 97-108.

<sup>1072</sup> Siegel, H. (1979). On the Distortion of the History of Science in Science Education. *Science Education*, 63(1), 111-18.

<sup>1073</sup> Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2019). Must Evolution Education that Aims at Belief Be Indoctrinating? *Science & Education*, 28(9-10), 1235-1247.

<sup>1074</sup> *Op. cit.*, p. 1237.

<sup>1075</sup> *Op. cit.*, p. 1237.

planteamiento de que el adoctrinamiento era algo ‘malo’, pero distinguiéndolo de la inculcación de creencias ‘no adoctrinadoras’<sup>1076</sup>.

Para clarificar las controversias sobre el adoctrinamiento que Siegel distinguió -o avivar todavía más la discusión sobre el término-, a continuación, se va a analizar la siguiente sentencia: inculcar a los estudiantes la creencia de que la teoría evolutiva ofrece la mejor explicación científica no es adoctrinar -en el sentido peyorativo del término-. Como señala el autor, hay profesores que rechazan la teoría de la evolución, otros que rechazan el creacionismo y otros más que entienden la teoría de la evolución pero que creen en el creacionismo o viceversa. Dicho lo cual, la cuestión general a plantear sería la siguiente: ¿qué debería enseñar un profesor de ciencias: la teoría de la evolución, el creacionismo o ambas cosas? Para responder, al menos sería necesario considerar otras cuestiones que Siegel formuló o que subyacen de su pensamiento: «¿qué debe hacer un profesor cuando se enfrenta a la incredulidad» antes señalada?<sup>1077(CDV)</sup>; «¿puede un profesor pretender que los alumnos ‘crean’ en la evolución sin adoctrinarlos?»<sup>1078(CDV1)</sup>; ¿puede un profesor pretender que los alumnos ‘acepten’ la evolución sin adoctrinarlos?; ¿ocurriría lo mismo con el creacionismo?

Puede que ningún profesor tenga la intención de adoctrinar a sus estudiantes con sus propias creencias personales. No obstante, como señala Siegel, resulta fundamental cuestionar la naturaleza de dicha intención en aquellos contenidos que tienen connotaciones religiosas, políticas o de otra índole. Precisamente, uno de los asuntos que más ha distanciado al profesorado de ciencias en Estados Unidos es consecuencia de la batalla legal entre la teoría de la evolución y el creacionismo. El propio Siegel fue invitado a participar en el juicio que él mismo denominó el fiasco de California y que enfrentó a *State of California Board of Education* contra *San Diego-based Creation-Science Research Center (CSRC)*<sup>1079</sup>. En él se declararon como irrelevantes las pruebas de la legitimidad científica de la evolución, de ahí el fiasco, mientras que tampoco se llegó a plantear

<sup>1076</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1077</sup> Smith, M. U. y Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, 13, 554.

<sup>1078</sup> Smith, M. U. y Siegel, H. (2019). Must Evolution Education that Aims at Belief Be Indoctrinating? *Science & Education*, 28(9-10), 1235.

<sup>1079</sup> Cf. Siegel, H. (1981a). Creationism, Evolution, and Education: The California Fiasco. *The Phi Delta Kappan*, 63(2), 95-101.

la legitimidad científica de que el origen de la vida fuese creada *ex nihilo* y fijada por un diseño creativo e inteligente. Al respecto, Siegel señaló que la legitimidad de una ‘teoría científica’ depende de tres criterios: verificabilidad, poder explicativo y poder predictivo. De este modo, el ‘creacionismo científico’ o ciencia de la creación -acuñada en la década de 1980<sup>1080</sup>- no sería ciencia<sup>1081</sup> porque «ningún posible resultado de verificación podría ser incompatible con ella misma [...]; [por ejemplo], diciendo que ‘el creador creó así las cosas’-»<sup>1082(CDVII)</sup>. «El creacionismo es compatible con una gran cantidad de pruebas -tan compatible, de hecho, que la compatibilidad es su mayor defecto-»<sup>1083(CDVIII)</sup>. Por su parte, la evolución sí que cumpliría estos tres criterios, algo que reivindicaron Adam Laats junto a Siegel en su obra conjunta *Teaching Evolution in a Creation Nation*<sup>1084</sup>.

En base a lo expuesto sobre el pensamiento de Siegel, no parece deseable que un profesor de ciencias forme parte del pequeño porcentaje que enseña creacionismo, excluyendo la evolución -alrededor del 2% del profesorado de biología estadounidense-<sup>1085</sup>. El hecho de aceptar una explicación religiosa en lugar de una científica basada en pruebas y sometida al escrutinio crítico incurriría en las connotaciones negativas del adoctrinamiento antes señaladas o en el adoctrinamiento en sí, según este autor. La incertidumbre subyace, entonces, en torno a: 1) dos propuestas, la de enseñar solo la teoría de la evolución o la de enseñar esta y el creacionismo; 2) dos conceptos, el de ‘creencia’ y el de ‘aceptación’. A continuación se desarrollará esto mismo.

### ¿Qué enseñar conforme a la evidencia disponible?

Para Siegel, el deber del profesorado de ciencias es enseñar que la evolución es la mejor explicación científica. Por lo tanto, el objetivo de los profesores que

---

<sup>1080</sup> Cf. Smith, M. U., Siegel, H. y McInerney, J. D. (1995). Foundational Issues in Evolution Education. *Science & Education*, 4, 23-46.

<sup>1081</sup> Cf. Siegel, H. (1984). The Response to Creationism. *Educational Studies*, 15(4), 349-364.

<sup>1082</sup> Siegel, H. (1981a). Creationism, Evolution, and Education: The California Fiasco. *The Phi Delta Kappan*, 63(2), 98.

<sup>1083</sup> *Op. cit.*, p. 98.

<sup>1084</sup> Laats, A. y Siegel, H. (2016). *Teaching Evolution in a Creation Nation*. University of Chicago Press.

<sup>1085</sup> Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2019). Must Evolution Education that Aims at Belief Be Indoctrinating? *Science & Education*, 28(9-10), 1235-1247.

privilegian el creacionismo sería el mismo que el de aquellos que tratan ambas teorías por igual, lo cual ocasiona serias dificultades para la enseñanza de las ciencias -así como para una educación en pensamiento crítico-. Esto no significa que la teoría de la evolución no tenga defectos, pero de ahí no se deriva que ‘como nadie estuvo ahí’ sea necesario refutarla. Por otra parte, conforme a este autor, el hecho de incluir o no el creacionismo en los planes de estudio dependería de si fuese o no un punto de vista científico alternativo<sup>1086</sup>. Por su parte, Siegel justificó ampliamente por qué esto no es ciencia, así como la importancia de considerar las limitaciones y posibles distorsiones de la ciencia para ser críticos con la misma. Además, es necesario reconocer que existen zonas grises entre los campos del conocimiento, como el de las ciencias y el de la teología, ya que puede haber ciertos criterios comunes -aunque no todos-. Quizás, el creacionismo podría tener cabida de este modo, como también la naturalización de la filosofía de la ciencia<sup>1087</sup> y demás controversias que puedan mejorar la comprensión de los estudiantes sobre las ciencias, distinguiéndolas de lo que no son como tal. El caso es que esto solo podría tener cabida desde una óptica dependiente de la normatividad, no independiente de ella, que es lo que pretenderían las escuelas religiosas conforme a Siegel. El autor proyectó los siguientes argumentos al respecto a partir del ensayo de Michael Hand “A philosophical objection to faith schools”<sup>1088</sup>:

- 1) Las escuelas confesionales enseñan a tener fe en las proposiciones religiosas en sentido estricto, es decir, a creer independientemente de las pruebas.
- 2) Las creencias que no se basan en razones o pruebas pertinentes no están justificadas epistémicamente. (Además, ninguna proposición religiosa está justificada sobre la base de pruebas cuya fuerza probatoria no dependa cuestionablemente de un compromiso religioso previo).
- 3) Enseñar a creer en proposiciones injustificadas de un modo que tengan como objetivo que el alumno crea independientemente de las pruebas es adoctrinador, independientemente de que dé lugar o no a que el alumno

---

<sup>1086</sup> Cf. Smith, M. U., Siegel, H. y McInerney, J. D. (1995). Foundational Issues in Evolution Education. *Science & Education*, 4, 23-46.

<sup>1087</sup> Cf. Siegel, H. (1993b). Naturalized Philosophy of Science and Natural Science Education. *Science & Education*, 2, 57-68.

<sup>1088</sup> Hand, M. (2003). A Philosophical Objection to Faith Schools. *Theory and Research in Education*, 1(1), 89-99.

\*Posteriormente, Hand respondió a la crítica de Siegel y de otros autores en Hand, M. (2004). The problem with faith schools: A reply to my critics. *Theory and Research in Education*, 2(3), 343-353.



crea independientemente de las pruebas. Por lo tanto, 4) las escuelas confesionales son adoctrinadoras. 5) El adoctrinamiento es una violación de la autonomía y, por ello, moralmente objetable (*ceteris paribus*). Por ende, 6) las escuelas confesionales deben ser abolidas<sup>1089</sup>(CDIX).

En base a lo expuesto sobre el pensamiento siegeliano, teniendo en cuenta la importancia de la normatividad y del falibilismo para la evaluación racional y considerando que las teorías pueden mejorar a partir de lo que disponemos ahora, queda justificado que lo que habría que enseñar es, al menos, que la teoría de la evolución es la mejor teoría disponible. Si se considerasen otros puntos de vista alternativos, habría que distinguir entre cuáles cuentan con respaldo desde el punto de vista científico y cuáles no.

#### Entre la ‘creencia’ y la ‘aceptación’ en la enseñanza

Como docentes, ¿debemos pretender que los estudiantes acepten una teoría, crean en ella o ambas cosas? Si la enseñanza no consiguiese asegurar la ‘creencia’ de que la teoría de la evolución es la mejor explicación científica, entonces, esta fracasaría conforme a Siegel. No obstante, creer en algo porque lo has estudiado o por otras razones no implica ‘aceptar’ eso mismo en la vida diaria. De hecho, planteando algunos ejemplos del autor, uno podría creer en la teoría de la evolución, pero no tomar antibióticos o no abogar por su inclusión en el currículo. El caso contrario también es posible, ya que hay profesores, médicos y otros agentes que están dispuestos a actuar en base a la premisa de que dicha teoría es verídica pero son fervientes creacionistas<sup>1090</sup>.

Así pues, conforme a Siegel, tanto las ‘creencias’ como la ‘aceptación’ serían estados mentales. Con lo cual, estos podrían ser sostenidos por razones débiles o consistentes y podrían basarse en evaluaciones irracionales y sesgadas o en la evaluación de las razones y de las pruebas. Aunque parece que ambos conceptos van juntos porque la ‘aceptación’ tiende a promover la ‘creencia’, no tendría por

---

<sup>1089</sup> Siegel, H. (2004b). Faith, Knowledge and Indoctrination: A friendly response to Hand. *Theory and Research in Education*, 2(1), 82.

<sup>1090</sup> Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2019). Must Evolution Education that Aims at Belief Be Indoctrinating? *Science & Education*, 28(9-10), 1235-1247.

qué ser así para este autor<sup>1091</sup>. En este sentido, Siegel se refirió al icónico estudio de Jonathan Cohen que analizó esto mismo, señalando que la creencias -aunque puedan basarse en la evidencia- solo están bajo nuestro control indirecto -ya que no podemos decidir creer en algo directamente-, mientras que la aceptación implica un compromiso y es una cuestión de grado que depende de nuestra voluntad -ya que podemos elegir entre aceptar algo o no-:

Desde una perspectiva a largo plazo, el objetivo del profesor no debería ser conseguir que los alumnos crean que  $p$ , sino hacerles ver por qué -por razones cognitivas- deberían aceptar que  $p$ , en lugar de  $q$  o  $r$ , donde  $p$ ,  $q$  y  $r$  son teorías que compiten entre sí. De este modo, se pretende que los alumnos acepten que  $p$  es una opción con alternativas, en lugar de obligarles a creerla sin que puedan elegir entre las distintas opciones. Entonces se les puede considerar responsables de lo que piensan. [...] Por otra parte, los propósitos políticos o religiosos de una sociedad autoritaria estarían ciertamente mejor servidos si los profesores intentasen adoctrinar a sus alumnos con creencias apropiadas. [...] Creer que una determinada generalización o predicción que es la que, por el momento, merece ser aceptada no es lo mismo que creer que es cierta. [...] La propia ciencia (y, por tanto, el científico) aspira a la aceptación de teorías bien fundamentadas más que a creer en ellas<sup>1092(CDX)</sup>.

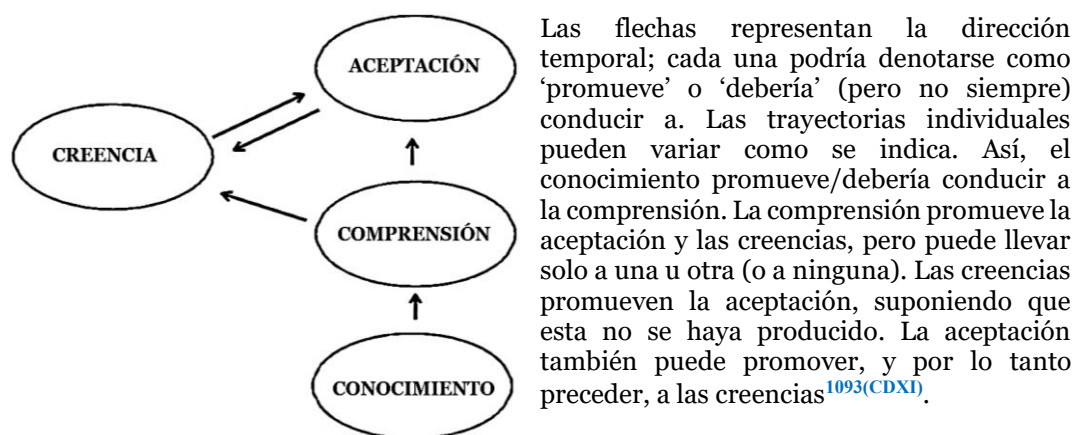
En lo que se refiere al pensamiento de Siegel, las principales relaciones entre el ‘conocimiento’, la ‘comprensión’, la ‘aceptación’ y las ‘creencias’ quedan representadas en el siguiente gráfico del autor:

---

<sup>1091</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, 13, 553-582; Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2019). Must Evolution Education that Aims at Belief Be Indoctrinating? *Science & Education*, 28(9-10), 1235-1247.

<sup>1092</sup> Cohen, L. J. (1992). *An essay on belief and acceptance*, pp. 97-104. Clarendon Press. Citado por Smith, M. U. y Siegel, H. (2016). On the relationship between belief and acceptance of evolution as goals of evolution education: twelve years later. *Science & Education*, 25, 479.

**Figura 3.** Concepción de Harvey Siegel sobre la relación entre conocimiento, comprensión, creencia y aceptación



*Nota.* Se trata de una traducción original del gráfico extraído de “On the relationship between belief and acceptance of evolution as goals of evolution education: twelve years later” (p. 487), por M. U. Smith y H. Siegel, 2016, *Science & Education*, 25.

Con respecto al esquema propuesto de Siegel, cabe señalar que se podrían invertir las relaciones del mismo -al no seguir un orden fijo-. Precisamente, en la “Sección I” de la presente tesis doctoral se detallaron las condiciones del conocimiento que Scheffler distinguió y otro guion diferente: la primera condición era la de la creencia y en caso de ser apoyada por la evidencia -la segunda condición-, es decir, si contara con los elementos de juicio adecuados, entonces esta sería verdadera -tercera condición (verdad)-. Llegado a ese punto, el sujeto en cuestión conocería eso mismo. Claro que este proceso es circular, en cierto modo, ya que nuestras creencias no surgen de la nada, sino de lo que sabemos en cualquier sentido -intuitivamente, en un sentido débil o en uno fuerte, en base a la experiencia...-. Por ello, el modelo de Scheffler y de Siegel serían prácticamente concurrentes. La creencia podría derivar en la verdad siguiendo el proceso expuesto de Scheffler y el propio conocimiento en sí -de la verdad- nos llevaría a comprender algo y a creer y/o aceptar otras cosas conforme al esquema de Siegel. En este sentido, salvaguardando las diferencias entre ambos, no habría incompatibilidad en sus concepciones gnoseológicas; ambas versarían sobre lo mismo: aunque nadie puede saber algo que es falso, las creencias pueden estar

<sup>1093</sup> Smith, M. U. y Siegel, H. (2016). On the relationship between belief and acceptance of evolution as goals of evolution education: twelve years later. *Science & Education*, 25, 487.

justificadas y ser falsas, por lo que la justificación racional conforme a normas y criterios constituye el requerimiento fundamental del conocimiento<sup>1094</sup>.

\*\*\*

En su conjunto, los argumentos previos justifican desde diferentes vías por qué, para Siegel, la razón no es una ideología más<sup>1095</sup>. Para determinar esto, necesitamos deliberar sobre nuestros medios y fines y, así, evitar los riesgos del razonamiento instrumental, de una epistemología naturalizada o de cualquier concepción no categórica de la racionalidad que adolezca de apoyo normativo<sup>1096</sup>. Con lo cual, si las razones son buenas, lo serán independientemente de los medios-fines; y, lo mismo, si no lo son. Otra aparente contradicción ha sido la de la generalización de la racionalidad y del pensamiento crítico. En base al pensamiento de Siegel sobre este asunto, dicha generalización ni incurre en el absolutismo del fundacionalismo ni, tampoco, requiere del relativismo para evitar el adoctrinamiento. Son amplios y controvertidos los márgenes que delimitan los conceptos anteriores y aquellos términos más específicos que los amparan -como el de 'creencia' y 'aceptación'-. El caso es que, para Siegel, sin generalización no habría posibilidad de transferencia y, en efecto, sería necesario inculcar ciertas creencias no adoctrinadoras -las cuales también resuelven la paradoja de la educación moral de la que Richard S. Peters distinguió el hábito como salida<sup>1097</sup>-. Por lo tanto, habría que responder afirmativamente al siguiente interrogante de Siegel: «¿se puede inculcar un compromiso con la racionalidad sin adoctrinar a los niños en ese compromiso?»<sup>1098(CDXII)</sup>.

En general, las diferentes objeciones expuestas en base a los planteamientos de Siegel subyacen todas del mismo punto: al hacer incapaces de pensar críticamente a los estudiantes, de formas diversas. La conclusión a la que se

<sup>1094</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Smith, M. U. y Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, 13, 553-582.

<sup>1095</sup> Cf. Siegel, H. (2004a). Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*, 1(2), 129-137.

<sup>1096</sup> Cf. Thompson, W. C. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (1 de diciembre de 2015). Harvey Siegel (N.º 19) [Episodio de Podcast]. En *PIPEline: Profiles in Philosophy and Education*. University of New Hampshire.

<sup>1097</sup> Cf. Peters, R. S. (2015c). *Moral Development and Moral Education*, cap. 3. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1981). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1098</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), p. 86 [cap. 5]. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

llega aquí es que las deficiencias de las visiones relativistas del conocimiento descartan la racionalidad de la ciencia que es base del pensamiento crítico. Para evitar esto, hemos de concebir las tesis de Siegel aquí analizadas, dada la siguiente asunción: frente a los riesgos del adoctrinamiento, el pluralismo y la universalidad son compatibles y, de hecho, se requieren para velar por la normatividad, el devenir del conocimiento y la enseñanza de creencias no adoctrinadoras. Esto no quiere decir que no haya casos en los que sea difícil evaluar la fuerza de las razones y la idoneidad de determinados criterios de evaluación. No obstante, como vaticina una máxima de Popper que Siegel destacó, «no debemos exagerar una dificultad hasta convertirla en una imposibilidad»<sup>1099(CDXIII)</sup>. Precisamente, necesitamos circunscribir las controversias sobre los asuntos aquí planteados para, así, discutir sobre ellos y plantear sus consecuencias filosóficas y educativas. Al respecto, a continuación se profundizará en la búsqueda de sentido que emprende Siegel a partir de la filosofía de la educación, junto a los sentidos que a su vez la constituyen.

---

<sup>1099</sup> Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 134.

## 5.2) Segundo desarrollo: dilemas filosófico-educativos

En segunda instancia, se analizarán las implicaciones filosófico-educativas de la ‘epistemología subyacente al pensamiento crítico’ que plantea Siegel. Para ello se examinarán los siguientes interrogantes: ¿cómo propiciar este derecho intelectual?; ¿con qué nos ha de proveer la filosofía de la educación al respecto? Primero, se justificará por qué necesitamos más y más epistemología para considerar el pensamiento crítico como desiderátum educativo fundamental, dejando espacio a la dimensión moral propia de la educación. En segundo lugar, para apuntar a lo anterior, también necesitamos evitar una caricatura simplista de la filosofía de la educación -por ejemplo, como reivindica el planteamiento deweyniano de que «nadie puede decirle a otra persona cómo debe pensar, del mismo modo que nadie debe instruirlo en cómo ha de respirar o hacer que circule su sangre»<sup>1100</sup>-. De este modo, se examinará cómo concebir una caracterización adecuada de esta disciplina para brindar la justificación del pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad que Siegel propone a partir del pensamiento scheffleriano.

### 5.2.1) El pensamiento crítico como derecho intelectual que la educación ha de reivindicar

#### 5.2.1.A) Potencialidades de este derecho

¿Puede alguien tener derecho a ‘ser’ campeón de natación, un pintor dotado o un matemático brillante? Parece clara la negación de la cuestión previa, la cual recoge algunos ejemplos de Siegel<sup>1101</sup>. Ahora bien, todo cambiaría si se sustituyera el verbo ‘ser’ por ‘convertirse’ o ‘llegar a ser’. ¿Puede alguien tener derecho a ‘llegar a ser’ o a ‘convertirse’ en un campeón de natación, en un pintor dotado o en un matemático brillante? En este último caso la respuesta sería afirmativa conforme a Siegel. Si bien, antes de inmiscuirnos en los planteamientos de este autor, habría

---

<sup>1100</sup> Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. M. A. Galmarini), p. 19. Paidós Transiciones. (Obra original publicada en 1933).

<sup>1101</sup> Cf. Siegel, H. (1987a). Critical Thinking as an Intellectual Right. *Analytic Teaching*, 8(1), 19-24.

que señalar que todas las personas deberían tener la oportunidad de convertirse en lo que ellas quieran y que todo derecho tiene su obligación correspondiente.

En base a lo estudiado sobre el pensamiento siegeliano, el pensamiento crítico sería el derecho y el deber educativo fundamental del que subyacen todos los demás. Con lo cual, dada dicha premisa, los profesores deberían ayudar a los estudiantes a convertirse en pensadores críticos -que no a serlo-. Para fomentar este 'llegar a ser', necesitamos de una educación orientada a su desarrollo que, a su vez, vertebre en varios derechos intelectuales inherentes al principal. Por su parte Siegel destacó cuatro de ellos: el respeto, la autosuficiencia y autonomía, la iniciación en las tradiciones racionales y el propio pensamiento crítico en sí<sup>1102</sup>.

En lo que se refiere al respeto, se trata de un principio moral y gnoseológico fundamental que constituye la base de la imparcialidad<sup>1103</sup> para Scheffler y para Siegel. Por consiguiente, el respeto se requiere para justificar el pensamiento crítico como desiderátum educativo, en la medida de que los objetivos educativos no pueden ser moralmente neutros<sup>1104</sup>. El caso es que hay diferentes tipos de compromiso. En primer lugar, la presente investigación ha concebido el compromiso con el ideal de la verdad y ha discutido sobre ello desde los postulados de Scheffler sobre la filosofía analítica de la educación, aunque también desde algunos planteamientos de Richard S. Peters y Paul H. Hirst. De los anteriores se sustrae el siguiente interrogante: ¿es el valor de la verdad en sí mismo moral? Para el primero no y para los dos últimos sí, especialmente para Peters. El caso es que, como Siegel reivindicó posteriormente en discusiones alejadas de tales precedentes, se puede perseguir la verdad con fines inmorales. De esta manera, aunque el compromiso con el ideal de la verdad tenga una dimensión moral, a esto no le sigue que la verdad tenga tal dimensión, es decir que el valor de la verdad sea moral en vez de gnoseológico. En consecuencia, para Siegel, el principio del respeto a las personas no podría ser un criterio de pensamiento crítico, en el sentido en que los criterios gnoseológicos determinan la calidad de las razones candidatas. Así, según este autor, el valor moral del respeto a las personas -con el que el espíritu

---

<sup>1102</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), cap. 3. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1103</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1104</sup> Cf. Siegel, H. (2015). New Work on Critical Thinking: Comments on Frímannsson, Holma and Ritola. *Studier i pædagogisk filosofi*, 4(1), 55-62.

crítico está comprometido- no goza de un estatus gnoseológico en sí mismo<sup>1105</sup>. Lo que caracterizaría a este estatus gnoseológico son las disposiciones y los rasgos del carácter necesarios para ser críticos, junto al componente de la evaluación de las razones.

A lo anterior, habría que añadir que la justificación del respeto que comprende la visión racional de la enseñanza conforme a Scheffler y a Siegel es kantiana. Sin embargo, el distanciamiento de Kant es visible en lo que respecta a su enfoque sobre la ‘razón práctica’ y a su ‘concepción’ de la autonomía.

Para esclarecer el primero de los asuntos sobre la ‘razón práctica’, conviene abordar el siguiente interrogante del que Hume también es protagonista: ¿«debemos elegir entre una visión humeana de la razón práctica, según la cual las razones para la acción son normativa y motivacionalmente inertes o una visión kantiana, según la cual son en ambos sentidos importantes»?<sup>1106(CDXIV)</sup>. Siegel reivindicó la negativa a dicha cuestión en su réplica a Stefaan Cuypers<sup>1107</sup> bajo el título “Neither Humean Nor (Fully) Kantian Be”<sup>1108</sup>. La explicación de la racionalidad de Siegel -que comprende la de Scheffler- versa del siguiente supuesto: la calidad gnoseológica es la que determina la fuerza de las razones. De este modo, habría que descartar la razón instrumental humeana -como medio- que sirve a las pasiones -fines-. En contra de esto, Siegel distinguió que la razón no tendría por qué motivar la consecución de la acción ni decirnos qué fines tomar. Se trata de un argumento que, al mismo tiempo, se contrapone también a Peters, quien señaló que la separación de la razón y la pasión era problemática porque los usos de la razón serían inexplicables sin las pasiones<sup>1109</sup> -cabe recordar que el autor abogó por la razón práctica en el sentido estricto, desde la praxis aristotélica-. Frente a esto, Siegel justifica que las fuerzas motivacionales y normativas de las razones no deberían ir juntas, pues las razones pueden servir de guía normativa

---

<sup>1105</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1106</sup> Siegel, H. (2005b). Neither Humean Nor (Fully) Kantian Be: Reply to Cuypers. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 545.

<sup>1107</sup> Cf. Cuypers, S. E. (2004). Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 75-90.

<sup>1108</sup> Cf. Siegel, H. (2005b). Neither Humean Nor (Fully) Kantian Be: Reply to Cuypers. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 535-547.

<sup>1109</sup> Cf. Peters, R. S. (2010d). Reason and Passion. En R. F. Dearden, P. H. Hirst, y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 155-170). Routledge. (Obra original publicada en 1972). [\*Ver Bibliografía anotada].



para la acción y no movernos en absoluto a actuar<sup>1110</sup>. Además, como se ha señalado antes, el valor de la verdad es gnoseológico en vez de moral y el fin de la educación no es la verdad sino la racionalidad conforme al pensamiento siegeliano.

Una vez señaladas las inconsistencias de aceptar que la razón nos mueve a la acción o que genera las voliciones pertinentes, a continuación, se abordará el asunto de la ‘autonomía’. Siegel tampoco abrazó la imagen metafísica kantiana de las personas, ni su respectiva concepción de la autonomía. En la tradición racionalista occidental, la racionalidad se vincula con la libertad y la autonomía - como señaló Cuypers<sup>1111</sup>-. El caso es que la autonomía racional y el pensamiento crítico no podrían ser equivalentes porque, de ser así, ambas constituirían el ideal educativo fundamental. Si esto no es posible es porque hay diferentes tipos de relación entre la racionalidad (R) y la autonomía (A) que Siegel distingue: «‘A es condición necesaria de R’ [...]; ‘A es condición suficiente de R’; ‘A es coextensiva con R’ [...]; ‘A es lo mismo que R’ [...]. Yo apoyo la primera, pero ninguna de las siguientes»<sup>1112(CDXV)</sup>. Por ende, la autonomía constituye para el autor una condición necesaria pero insuficiente del pensamiento crítico, en la medida de que requiere del componente de la evaluación de la razón. A fin de cuentas, uno puede razonar, actuar o juzgar perfectamente de forma autónoma y hacerlo mal o irracionalmente. Ahora bien, en base a Siegel, «si aceptamos el pensamiento crítico como ideal educativo, reconocemos explícitamente la conveniencia de que los alumnos alcancen la autosuficiencia y la autonomía»<sup>1113(CDXVI)</sup>.

Una vez considerados algunos dilemas sobre la interpretación de los conceptos de ‘respeto’ y ‘autonomía’ conforme a Siegel, cabe destacar lo que esclarecen ambos conjuntamente: la responsabilidades que tienen los profesores. Todo lo que pensamos, decimos, hacemos, proponemos...; todo tiene un impacto

<sup>1110</sup> Cf. Siegel, H. (2005b). Neither Humean Nor (Fully) Kantian Be: Reply to Cuypers. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 535-547.

<sup>1111</sup> Cf. Cuypers, S. E. (2004). Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 75-90.

<sup>1112</sup> Siegel, H. (2005b). Neither Humean Nor (Fully) Kantian Be: Reply to Cuypers. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 543.

<sup>1113</sup> Siegel, H. (1985b). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part Two: Philosophical Questions. Underlying Education for Critical Thinking. *Informal Logic*, 7(2&3), 70.

en los estudiantes que podría ser considerado de ‘alto riesgo’<sup>1114</sup>. Por ende, resulta crucial considerar la ‘manera de enseñar’. Se trata de una ‘manera crítica’ basada en la honestidad y en el respeto, la cual es moralmente necesaria y parte del ideal del pensamiento crítico<sup>1115</sup>. Este asunto fue especialmente destacado para Scheffler, aunque Siegel también se ocupó de él:

¿Qué significa para un profesor reconocer el mismo valor moral de los alumnos y tratarlos con respeto? Entre otras cosas, esto significa reconocer el derecho del alumno a cuestionar, a desafiar y a exigir razones y justificaciones de lo que se le enseña. El profesor que no reconoce estos derechos del alumno no le trata con respeto, porque tratar al alumno con respeto implica reconocerle el derecho a ejercer su juicio independiente y su capacidad de evaluación. Negar al alumno este derecho equivale a negarle la condición de ‘persona de igual valor’. Engañar o adoctrinar a los alumnos para que crean cualquier cosa, aunque sea verdad, es no tratarlos con respeto<sup>1116(CDXVII)</sup>.

En base a la justificación precedente, para Siegel, ‘educar’ sería en parte preparar a los educandos para la vida adulta. Por ende, el papel de la educación no podría ser preparar para un rol específico -esto es, para ser mecánicos, deportistas, músicos, profesores o dependientes de una tienda, entre otras cosas-, sino para que cada uno logre dirigir su vida. Se trata, pues, de potenciar y de elevar a la persona a la autosuficiencia y a controlar su propio destino. Al respecto, para lograr que los futuros adultos tomen las riendas de forma competente y crítica, según Siegel, se requeriría de la condición *sine qua non* de la autosuficiencia: la de la independencia<sup>1117</sup>. Los alumnos han de convertirse en jueces competentes e independientes sobre la idoneidad de alternativas, actitudes, creencias, acciones...

---

<sup>1114</sup> Cf. Siegel, H. (2004g). What Ought to Matter in Public Schooling: Judgment, Standards, and Responsible Accountability. En K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding Accountability Accountable: What Ought to Matter in Public Education* (pp. 51-65). Teachers College Press.

<sup>1115</sup> Cf. Siegel, H. (1985b). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part Two: Philosophical Questions. Underlying Education for Critical Thinking. *Informal Logic*, 7(2&3), 69-81.

<sup>1116</sup> *Op. cit.*, p. 71; Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 282. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1117</sup> Cf. Siegel, H. (1985b). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part Two: Philosophical Questions. Underlying Education for Critical Thinking. *Informal Logic*, 7(2&3), 69-81.

Para ello, estos tendrían que reivindicar el derecho de convertirse en pensadores críticos y los profesores tendrían el consecuente deber de velar por ello.

Llegado a este punto, cabe retomar de nuevo la idea de que el pensamiento crítico debería ser entendido como encarnación de la racionalidad, considerando los postulados de Scheffler y Siegel. Por consiguiente, al fomentar el pensamiento crítico enseñamos a los estudiantes lo que creemos que es correcto, pero animándolos a que lo sometan a escrutinio crítico y a que examinen la legitimidad de la evidencia y de las afirmaciones del profesorado<sup>1118</sup>. La consecuencia de esto sería la negación de cualquiera de las siguientes cuestiones que se sustraen de las discusiones de Siegel sobre dicho asunto: «¿deben los alumnos aceptar los pronunciamientos testimoniales de sus profesores?; ¿deben confiar en esos pronunciamientos y aceptarlos sin más justificación?; si se aceptan, ¿están justificadas las creencias resultantes y están justificados los alumnos/creyentes al creer así?»<sup>1119(CDXVIII)</sup>.

Al respecto, ya se han examinado los planteamientos gnoseológicos de Scheffler y de Siegel que posibilitan reivindicar el derecho de convertirse en pensadores críticos: por parte de Scheffler, considerando las condiciones de conocimiento que nos llevan a la búsqueda de la verdad y que promueven el aprendizaje, la relación entre el hacer y el comprender, las filosofías de las diferentes asignaturas, las diferencias entre conocer ‘qué’ y ‘cómo’ o enseñar ‘qué’ y ‘cómo’; por parte de Siegel, dadas las posibles deficiencias en las relaciones entre la racionalidad, el pensamiento crítico y la normatividad, por ejemplo, por qué la diferencia de cualquier índole -cultural, ideológica, de género, de edad...- no importa para la toma de decisiones racionales y democráticas. Partiendo de lo anterior, para reivindicar este derecho necesitamos concebir en un sentido amplio el siguiente interrogante: ¿cómo podemos enseñar u organizar las actividades educativas para potenciar a los alumnos? Según Scheffler y Siegel, para que una persona aprenda a evaluar adecuadamente las razones requiere ser iniciada en las

---

<sup>1118</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 272-292. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1119</sup> Siegel, H. (2004a). Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*, 1(2), 130.

tradiciones humanas de pensamiento<sup>1120</sup>. Al respecto, cabe recordar que se trata de un asunto central para los precursores de la filosofía analítica de la educación británica, Richard S. Peters y Paul H. Hirst, en el que Scheffler y Siegel también hicieron especial hincapié señalando que la legitimidad de las razones de las tradiciones es variable.

En suma, a la luz de lo estudiado, la enseñanza de cualquier asunto o materia conforme a Siegel requeriría del respeto, de la autosuficiencia y autonomía, de la iniciación en las tradiciones racionales y, por consiguiente, del pensamiento crítico en sí. A fin de cuentas, de no ser por el pensamiento crítico no se podría concebir lo anterior, considerando tanto la evaluación de las razones como el espíritu de ser crítico. Ahora bien, esto mismo justifica que ninguno de los aspectos previos pudiera ser equivalente al pensamiento crítico en sí, como derecho educativo fundamental que se nutre de ellos, pero los trasciende. En esto, hay algunos problemas particulares que pueden surgir.

#### 5.2.1.B) Dificultades de este derecho

Posiblemente, la dificultad más destacada del desiderátum educativo que nos ocupa surge de que las personas rechacen las consideraciones expuestas hasta el momento. Esto es algo cuya frecuencia es mayor en aquellas culturas más heterogéneas -por conflictos culturales-, como Siegel distinguió. Conforme a este autor, la deliberación razonada, que es lo que en principio desaprueban, constituiría la propia vía para comprender la legitimidad de estos ideales educativos y filosóficos como genuinamente transculturales<sup>1121</sup>. Así pues, en base al pensamiento de Siegel, como profesores deberíamos abrazar el multiculturalismo y, también, los ideales filosóficos -sean morales, sociales, políticos, epistémicos...-; a la luz de lo estudiado sobre las deficiencias del relativismo, ambas cosas no son incompatibles.

---

<sup>1120</sup> Cf. Siegel, H. (1987a). Critical Thinking as an Intellectual Right. *Analytic Teaching*, 8(1), 19-24; Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), p. 135. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1121</sup> Cf. Siegel, H. (2010b). How Should We Educate Students Whose Cultures Frown upon Rational Disputation? Cultural Difference and the Role of Reason in Multicultural Democratic Education. En Y. Raley y G. Preyer (Eds.), *Philosophy of Education in the Era of Globalization* (1.ª ed., pp. 7-14). Routledge.

Una pregunta pertinente al respecto que planteó el autor sería la siguiente: «¿qué tipo de educación requiere una ciudadanía así [(refiriéndose a la democrática)]?»<sup>1122(CDXIX)</sup>. La respuesta no sería ni mucho menos unidimensional y, además, hay una amplia variedad de aspectos que la educación podría proporcionar. La relación entre la democracia -ideal- y el pensamiento crítico es muy estrecha, algo que Scheffler señaló en reiteradas ocasiones en base a los planteamientos de Dewey. Si bien, aunque el profesor no pueda ser una especie de Dios de la experiencia, los esfuerzos por fomentar la autonomía intelectual de los discentes junto a otras disposiciones de pensamiento podrían verse truncados por varias barreras que Siegel identificó.

Según Siegel, el principal obstáculo que puede enturbiar el fomento de la racionalidad como objetivo básico es que no se promueva plenamente la autonomía intelectual y el juicio independiente de los estudiantes. Dentro de dicha problemática, la dependencia epistémica parece constituir un riesgo, como se pone de manifiesto en el siguiente interrogante que Siegel plantea: «¿en qué sentido, si es que hay alguno, puede ser racional mi creencia, dependiente como es de la opinión experta de otros?»<sup>1123(CDXX)</sup>. Al respecto de este asunto, Siegel analiza los planteamientos del filósofo John Hardwig, quien justificó que la idea de la racionalidad implicaba renunciar a la autonomía intelectual o al individualismo epistémico, concluyendo lo siguiente: «a veces es irracional pensar por uno mismo [...]; la racionalidad consiste a veces en someterse a la autoridad epistémica y, en consecuencia, en aceptar pasiva y acríticamente lo que se nos hace creer»<sup>1124(CDXXI)</sup>. La cuestión a plantear sería: ¿dicho planteamiento socava el paradigma de la racionalidad basado en un individualismo epistémico, como señaló Hardwig, o socava el paradigma de la racionalidad en sí, como justificó Siegel? Este último «sostuvo que la dependencia epistémica es, contrariamente a Hardwig, compatible con la visión más estándar de la racionalidad que abarca el individualismo epistémico y la autonomía intelectual»<sup>1125(CDXXII)</sup>. A fin de cuentas, a la luz de lo estudiado a lo largo de la investigación, conforme a Scheffler y a Siegel, aunque

<sup>1122</sup> Siegel, H. (1987a). Critical Thinking as an Intellectual Right. *Analytic Teaching*, 8(1), 22.

<sup>1123</sup> Siegel, H. (1988c). Rationality and epistemic dependence. *Educational Philosophy and Theory*, 20(1), 1.

<sup>1124</sup> Hardwig, J. (1985). Epistemic Dependence. *The Journal of Philosophy*, 82(7), 343.

<sup>1125</sup> Siegel, H. (1988c). Rationality and epistemic dependence. *Educational Philosophy and Theory*, 20(1), 1.

dependamos epistémicamente de otras personas en calidad de expertos o, incluso, como iguales -considerando el respeto para estimar lo que aportan los demás y el resto de la evidencia disponible-, lo anterior no tendría que derivar necesariamente en una aceptación acrítica o pasiva de tales creencias.

A raíz del dilema sobre la autonomía y la dependencia epistémica, parece que Siegel plantea una visión sobre la autonomía intelectual que guarda cierto parecido con respecto a la de Richard W. Paul y Linda Elder: entendiéndola como algo contrapuesto a la conformidad intelectual. Para todos los anteriores, la autonomía requiere que pensemos por nosotros mismos; en términos de Elder y Paul, esta «implica comprometerse a analizar y evaluar las creencias basándose en la razón y las pruebas, a cuestionar cuando es racional cuestionar, a creer cuando es racional creer y a conformarse cuando es racional conformarse»<sup>1126(CDXXIII)</sup>.

Del reto de la autonomía subyace otro obstáculo: el de la relación causal entre la educación y la transmisión/transformación cultural: ¿acaso nuestra tarea es solo desvelar los registros de los hechos y relacionarlos de manera causal?; ¿qué transmitimos y qué transformamos cuando enseñamos tal cosa, cuando pretendemos educar a alguien? Siegel reflexionó sobre lo anterior poniendo el foco en los historiadores, analizando por qué sus explicaciones no solo tendrían que ser buenas desde sus propios horizontes, de hecho, estos podrían colaborar con los filósofos y contribuir con el estudio de las dimensiones normativas de la transmisión y la transformación cultural que la educación pretende<sup>1127</sup>. En base a este autor, no estamos obligados a aceptar una visión pesimista -empirista o relativista- ni de la investigación histórica ni de cualquier conocimiento que sea base de nuestras tradiciones. Cualquier enfoque histórico, filosófico, matemático o de cualquier tipo se inscribe en una tradición particular, lo cual no tiene por qué constituir ninguna objeción.

En base a lo anterior y en consideración con el pensamiento de Siegel, el problema fundamental en la relación entre ‘cultura’ y ‘educación’ estriba de dos asunciones contrapuestas sobre el desiderátum educativo fundamental: 1) la

---

<sup>1126</sup> Paul, R. y Elder, L. (2020). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.ª ed.), p. 25. Rowman & Littlefield. (Obra original publicada en 2001).

<sup>1127</sup> Cf. Siegel, H. (1996a). Education and cultural transmission/transformation. Philosophical reflections on the historian's task. *Paedagogica Historica*, 32(sup1), 25-46.

educación está dictada por la cultura, luego entonces esta se tendría que constituir para transmitirla de la forma más eficiente posible; 2) el carácter de las instituciones y prácticas educativas no es servir como instrumento de objetivos sociales o culturales, sino el de criticar, iluminar, crear y, en definitiva, «ayudar a formar una sociedad en la que sus ideales de libre investigación y racionalidad se hayan convertido en piedras de toque de la relevancia»<sup>1128(CDXXIV)</sup>. Frente al primer planteamiento, el segundo sería el que avala el pensamiento scheffleriano y el que requerimos para concebir una educación en pensamiento crítico, tal y como Siegel reivindica:

En lugar de ver la educación como una herramienta para la transmisión acrítica de la cultura, debemos ver la educación como crítica, autónoma e independiente de la cultura, cuya primera lealtad no es hacia su cultura de origen, sino más bien hacia los ideales independientes de la racionalidad y la libre investigación, y cuya tarea básica no es la transmisión de esa cultura sino más bien la formación de estudiantes que sean capaces y estén dispuestos a honrar esos ideales mediante la contemplación de la misma. De este modo, es la cultura la que sirve a los ideales autónomos de la educación y no la educación la que sirve acríticamente a la cultura existente. Tal visión de la relación entre educación y cultura está radicalmente en desacuerdo con las concepciones más usuales de esa relación, pero es, no obstante, la visión que debe adoptarse si nos comprometemos genuinamente con la concepción de la educación que hemos estado considerando<sup>1129(CDXXV)</sup>.

\*\*\*

El hecho de tomar en serio todo lo anterior y, así, brindar una educación democrática, requeriría concebir la tesis de Siegel aquí analizada: que el pensamiento crítico fuese un derecho intelectual fundamental. Sin embargo, para lograr esto mismo, sería necesario profundizar en algunos asuntos sobre los fines

<sup>1128</sup> Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 773.

<sup>1129</sup> Cf. Siegel, H. (1996a). Education and cultural transmission/transformation. Philosophical reflections on the historian's task. *Paedagogica Historica*, 32(sup1), 43-44.



que la educación ha de perseguir y que la filosofía de la educación debe proveer conforme al pensamiento siegeliano.

### **5.2.2) Los fines que la educación ha de perseguir y que la filosofía de la educación debe proveer**

Ni la verdad, ni las virtudes, ni la vida democrática, ni la maximización de la libertad, ni el desarrollo de la fe, ni ningún otro asunto -por grandilocuente que sea- puede ocupar el lugar del ideal educativo fundamental conforme a Scheffler y a Siegel: la racionalidad y el pensamiento crítico. Hasta ahora, se ha puesto el foco en la gnoseología para explorar el amplio terreno de los propósitos educativos. Sin embargo, el objetivo de la educación va mucho más allá de fomentar meras creencias verdaderas o racionales. El aspecto crucial que señala Siegel aquí es que la veracidad pasa por alto la dimensión de la educación que ayuda a los estudiantes a convertirse en determinados tipos de personas con unos rasgos del carácter específicos. A dicho asunto le sigue otro que ocupó al autor: el de la ‘caracterización’ de la filosofía de la educación, considerando su relación con la filosofía y con la división teoría/práctica en la educación. A continuación se ofrecerán algunos planteamientos sobre estos puntos conforme al pensamiento siegeliano.

#### *5.2.2.A) ‘Más y más’ gnoseología para la educación, pero trascendiendo la misma*

En lo que se refiere al propósito siegeliano de brindar un relato convincente sobre una concepción del pensamiento crítico y una educación en pensamiento crítico, ¿sería posible la pretensión de superar la ‘epistemología’? Conviene recordar aquí que Siegel se refiere a la epistemología en el sentido amplio de la teoría del conocimiento en general o gnoseología -del mismo modo de Scheffler-. Al respecto, la posibilidad que auguró Emma Williams<sup>1130</sup> de que haya demasiada ‘epistemología’ en la forma de concebir el pensamiento crítico en el relato de Siegel -y, por consiguiente, también en el de Scheffler, aunque no se refiera a él-, sería controvertido a la luz de lo estudiado. Si bien, es verdad que, desde el punto de

---

<sup>1130</sup> Cf. Williams, E. (2014). In Excess of Epistemology: Siegel, Taylor, Heidegger and the Conditions of Thought. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 142-160.



vista educativo, la visión de la gnoseología podría resultar insuficiente, es decir, necesitamos de algún ingrediente que vaya más allá de ella. La razón de esto es que el discurso gnoseológico podría ser irreductiblemente normativo, es decir, alguien podría medir sus pensamientos solo con estándares de corrección. En consecuencia, como Siegel distinguió, se podría pensar erróneamente que una educación dirigida solo a la iniciación en el espacio de las razones fuera una educación en pensamiento crítico<sup>1131</sup>.

A lo largo de la “Sección I”, ya se justificó conforme al pensamiento scheffleriano la siguiente tesis de Siegel: «estar en el espacio de las razones no garantiza que se produzca un buen razonamiento»<sup>1132(CDXXVI)</sup>. Así, conforme a Siegel, para que la iniciación en el espacio de las razones cumpliera el ideal educativo planteado, deberíamos partir de la comprensión profunda de la gnoseología que subyace de la evaluación de las razones y del fomento de las disposiciones para pensar críticamente. Esto es debido a que la capacidad de razonar bien no estaría garantizada por una educación ordinaria. El caso es que, además de lo anterior, para Siegel, la educación no sería una mera cuestión propositiva de fomentar creencias y disposiciones; sus razones también serían independientes de la gnoseología, al gozar de una integridad y de un valor no instrumental propios para ayudar a los estudiantes a convertirse en ciertos tipos de personas<sup>1133</sup>. Claro que, para ello, lo que necesitamos es de más y más ‘epistemología’ según este autor.

Los argumentos expuestos se pueden esclarecer retomando uno de los conceptos centrales del pensamiento crítico conforme a Siegel: el de ‘autonomía’. En efecto, un objetivo clave de la educación que planteó este autor era el de liberar de los grilletes cognitivos a los alumnos, incluso los que la propia educación podría imponerles<sup>1134</sup>. Por ello, tanto la autonomía como la propia racionalidad eran ideales del pensamiento siegeliano, al constituir algo a lo que teníamos que aspirar, en vez de estados fácticos que todas las personas llevamos a cabo de forma

---

<sup>1131</sup> Cf. Siegel, H. (2012). Education as initiation into the space of reasons. *Theory and Research in Education*, 10(2), 191-202.

<sup>1132</sup> *Op. cit.*, p. 198.

<sup>1133</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Siegel, H. (2005c). Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2), 345-366.

<sup>1134</sup> Cf. Siegel, H. (2005c). Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2), 345-366.

autosuficiente<sup>1135</sup>. En consecuencia, para Siegel, tales ideales tendrían que ser independientes del tipo de sociedad o de que fueran o no respaldados por sus miembros, además de entre sí -por ejemplo, uno podría elegir de forma autónoma y adecuada para sí mismo y no ser crítico-. Lo anterior justifica la limitación que Siegel distinguió con respecto a los planteamientos de Christopher Winch<sup>1136</sup>, al concebir la autonomía en base a las sociedades liberales y la racionalidad como participación en una forma de vida<sup>1137</sup>. Contrariamente, para Siegel, la autonomía tendría que versar sobre dos asuntos: a) el imperativo moral del respeto; b) nuestras ‘formas de dar sentido al mundo’, las cuales «no son constitutivas de la racionalidad, sino que están sujetas en sí mismas al escrutinio racional junto con el resto de nuestras creencias, juicios, acciones, presuposiciones y comprensiones»<sup>1138(CDXXVII)</sup>. Con lo cual, la racionalidad o la participación en la misma no sería automática, como señala Siegel: «no pretendo afirmar que seamos de hecho ‘sujetos autorreflexivos y autónomos’ perfectos; todos somos autorreflexivos/irreflexivos y autónomos/heterónomos en distintos grados, al igual que nuestro pensamiento es crítico/no crítico en distintos grados»<sup>1139(CDXXVIII)</sup>.

Así pues, conforme a Siegel, lo que necesitaríamos para ser sujetos autorreflexivos, autónomos y críticos en el mayor grado posible no es otra cosa que la ‘epistemología’<sup>1140</sup>. Se trata de una idea que se contrapone a la preocupación de Williams sobre el ‘exceso de epistemología’. Siegel planteó que el pensamiento crítico no podría adolecer en ningún caso de la evaluación de las razones frente a los controvertidos planteamientos de Williams sobre los supuestos metafísicos problemáticos en favor del pensamiento no representacional y del logro colectivo del pensamiento humano, entre otras cosas. La razón de lo anterior es que, tal y

---

<sup>1135</sup> Cf. Siegel, H. (2017b). Epistemology in Excess? A Response to Williams. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 193-213.

<sup>1136</sup> Cf. Winch, C. (2006) *Education, Autonomy and Critical Thinking* (1.ª ed.). Routledge.

<sup>1137</sup> Siegel, H. (2008a). Autonomy, Critical Thinking and the Wittgensteinian Legacy: Reflections on Christopher Winch, *Education, Autonomy and Critical Thinking*. *Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 165-184.

<sup>1138</sup> *Op. cit.*, p. 174.

<sup>1139</sup> Siegel, H. (2017b). Epistemology in Excess? A Response to Williams. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 209-210.

<sup>1140</sup> Cf. Siegel, H. (2014c). What’s In a Name?: Epistemology, “Epistemology”, and Science Education. *Science Education*, 98(3), 372-374.

como se ha estudiado conforme al pensamiento scheffleriano y siegeliano, aunque la verdad sea independiente de nosotros, nuestros juicios no pueden serlo.

Llegado a este punto, parece justificada la afirmación de Siegel de que necesitamos ‘más y más epistemología’<sup>1141</sup>. Si bien, otra cosa diferente sería concebir esto mismo desde un relato pedagógico. En el pensamiento siegeliano -al igual que en el scheffleriano-, la gnoseología es inherente a «formar a nuestros alumnos para que razonen [...]: los animamos a hacer preguntas, a buscar pruebas, a buscar y escudriñar alternativas, a ser críticos con sus propias ideas y con las de los demás»<sup>1142(CDXXIX)</sup>. Así pues, la educación parece ser un ‘concepto epistemológico grueso’ desde las concepciones de Scheffler y Siegel -en base a la distinción de Samuel Scheffler, el hijo de Scheffler, entre fino y grueso aplicada a los conceptos<sup>1143</sup>-. Lo anterior es debido a que, por un lado, como señala Siegel, «las cuestiones epistemológicas son fundamentales para la educación y para nuestro pensamiento filosófico sobre ella»<sup>1144(CDXXX)</sup>. Ahora bien, por otro lado, no se puede confundir la parte con el todo; al respecto, también habría que considerar la tesis de Siegel de que «la educación no es una condición necesaria para el conocimiento o la creencia justificada»<sup>1145(CDXXXI)</sup>. Para clarificar esta última idea es necesario detenerse en algunos de los planteamientos de este autor sobre la relación entre la filosofía de la educación, la filosofía y la epistemología de la virtud.

En base al pensamiento de Siegel, si la educación fuera una condición necesaria para el conocimiento o la creencia justificada, entonces, tendríamos que ser educados para saber o creer justificadamente algo. De ser así, sería un requerimiento acudir a los asuntos educativos teóricos y prácticos para referirnos a la epistemología. El caso es que, como señala este autor, aunque algunos podrían ser relevantes para la anterior, no todos tendrían por qué serlo. En efecto, de ello también se sustrae la siguiente idea de Siegel: que la educación va más allá de la ‘epistemología’ en sí. Concretamente, para el intelectual, ‘ser educado’ es una

<sup>1141</sup> Cf. Siegel, H. (2014c). What’s In a Name?: Epistemology, “Epistemology”, and Science Education. *Science Education*, 98(3), 372-374.

<sup>1142</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, p. 143 [cap. 11]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1143</sup> Cf. Scheffler, S. (1987). Morality Through Thick and Thin a Critical Notice of Ethics and the Limits of Philosophy. *The Philosophical Review*, 96(3), 411-434.

<sup>1144</sup> Siegel, H. (2008c). Is ‘Education’ a Thick Epistemic Concept? *Philosophical Papers*, 37(3), 455.

<sup>1145</sup> *Op. cit.*, p. 460

virtud epistémica<sup>1146</sup>. Para ello, resulta fundamental concebir la diferencia que Siegel distinguió entre ‘escolarización’ y ‘educación’, siendo lo primero necesario para saber o creer justificadamente cosas, mientras que lo segundo va más allá de eso. La educación, además de ayudar a desarrollar las habilidades y destrezas necesarias para comprender y evaluar de forma competente las afirmaciones de conocimiento, fomenta numerosos hábitos, rasgos del carácter y virtudes epistémicas. Por consiguiente, conforme al intelectual, no solo habría que educar a todos y cada uno de nosotros para reivindicar nuestro derecho a convertirnos en pensadores críticos; también habría que hacerlo por razones sociales y políticas que garantizaran nuestra plena participación en una sociedad cívica y democrática<sup>1147</sup>. En efecto, el fomento de las virtudes epistémicas resultaría fundamental para la educación, lo cual va más allá del relato sobre la verdad y sobre la racionalidad/pensamiento crítico, aunque haya cierto solapamiento entre la epistemología de la virtud y las disposiciones y rasgos del carácter necesarios para ser críticos conforme a Siegel.

Dado lo anterior, conviene diferenciar entre tres cuestiones que Siegel se planteó a partir del análisis de la concepción de Robin Barrow -bajo la influencia de Richard S. Peters- sobre los objetivos de la educación: «¿cuáles deben ser los objetivos de la educación?»; «¿qué es ser educado?»; «¿qué entendemos por educación, la práctica?»<sup>1148(CDXXXII)</sup>. A la luz de lo expuesto previamente, la equivalencia entre los interrogantes previos que Barrow distinguió resultaría problemática conforme a Siegel. Una cosa es plantear el propósito fundamental hacia el que la educación debiera dirigirse, otra es concebir qué es ser educado y algo diferente es cuestionarse por el lugar de la práctica en la educación. Según lo expuesto, una explicación teóricamente adecuada de los objetivos de la educación requeriría, en efecto, de la justificación del ideal de la racionalidad/del pensamiento crítico. Ahora bien, esto no dependería del análisis del concepto ‘educación’. Como consecuencia, Scheffler y Siegel distinguieron una forma de justificar los objetivos e ideales educativos diferente a la intrínseca de Barrow y del propio Peters. ¿De qué requiere dicha ‘forma’ que no se basa eminentemente en el

---

<sup>1146</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1147</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1148</sup> Siegel, H. (2014b). Robin Barrow on the Aims of Education, p. 66. En J. Gingell (Ed.), *Education and the Common Good: Essays in Honor of Robin Barrow* (pp. 64-74). Routledge.

análisis conceptual? Esta demanda de razones en apoyo del ideal propuesto del pensamiento crítico<sup>1149</sup>.

Al respecto de dar razones, cabe recordar dos puntos centrales para Siegel en los que se ha hecho especial hincapié en la presente tesis doctoral: 1) las razones tienen un impacto normativo («*normative impact*»), esto es, «una fuerza probatoria o evidencial -es decir, apoyan en algún grado las creencias o afirmaciones para las que son razones-»<sup>1150(CDXXXIII)</sup>; 2) el pensador crítico requiere moverse adecuadamente por razones, lo cual realza tanto las destrezas y habilidades de la evaluación de la razón como las actitudes, hábitos mentales, disposiciones y rasgos del carácter constitutivos del pensamiento crítico. Por consiguiente, para velar por estos dos aspectos, la justificación del desiderátum educativo señalado sería primero moral, es decir, partiría del trato a los estudiantes de una manera moralmente aceptable, con respeto, para fomentar las habilidades y disposiciones señaladas<sup>1151</sup>. Se trata de un principio ético asociado con Kant que, conforme a Siegel, forma parte de la justificación gnoseológica del propósito al que la educación debe dirigirse<sup>1152</sup>. Esto es lo que diferencia el concepto de ‘pensamiento crítico’ con respecto al de ‘ser educado’, pues, solo con la educación, no habría manera de afrontar los dilemas gnoseológicos derivados de: a) la determinación de los criterios adecuados; b) la delimitación de las normas o niveles adecuados en los que los anteriores deben cumplirse<sup>1153</sup>. De este modo, para el autor, la ‘epistemología’ sería la que atañe la ‘forma’ o ‘manera’ de preocuparnos por la educación.

Entonces, en base al pensamiento siegeliano, ¿de qué tendríamos que asegurarnos como profesores? Ya se ha expuesto que, según este autor, la educación requeriría del pensamiento crítico y, este, a su vez, del respeto y de la responsabilidad. Con respecto a esto último, tal y como distinguió Siegel, ‘pedimos cuentas’ de que los profesores hagan bien su trabajo -con responsabilidad-, de que

<sup>1149</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1150</sup> Siegel, H. (2004g). What Ought to Matter in Public Schooling: Judgment, Standards, and Responsible Accountability, p. 54. En K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding Accountability Accountable: What Ought to Matter in Public Education* (pp. 51-65). Teachers College Press.

<sup>1151</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1152</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Siegel, H. (2014b). Robin Barrow on the Aims of Education. En J. Gingell (Ed.), *Education and the Common Good: Essays in Honor of Robin Barrow* (pp. 64-74). Routledge.

<sup>1153</sup> Cf. *op. cit.*

la remuneración de los docentes y la financiación de las escuelas sea el resultado de decisiones políticas responsables, de que la promoción de los estudiantes en los diferentes cursos y el acceso a la universidad sea consecuencia de actividades de evaluación responsables...<sup>1154</sup>. En esto, las políticas y prácticas tendrían un papel protagonista. Ahora bien, conforme al autor, ¿qué hacemos para ‘pedir cuentas’? Lo que hacemos, según Siegel, es plantear pruebas de evaluación demasiado difíciles o controvertidas con respecto a lo que se ha de considerar ‘cumplir el criterio pertinente’ y, además, las prácticas educativas de docentes y escuelas son evaluadas de forma arbitraria. Todo ello constituye algo de ‘alto riesgo’ por la competitividad, la discriminación, la búsqueda del éxito, la exigencia de enseñar para el examen, la desmoralización y otras muchas variables que afectan directamente a nuestras vidas<sup>1155</sup>. Por poner un ejemplo sobre los planteamientos expuestos de Siegel, una mera confusión en un ejercicio de un examen te podría llevar a suspender la asignatura que te posibilitaría graduarte con una nota determinada para acceder a los estudios universitarios que querías cursar. Son cuantiosos los casos destacables pero, en general, estos no son más que meras decisiones basadas en juicios.

Consecuentemente, la conclusión a la que se llega aquí en base a Siegel es que la forma de preocuparnos por la educación tendría que situarse en los juicios en lugar de en las decisiones, ya que lo primero precede a lo segundo. De no ser así, incurriríamos en riesgos del relativismo vinculados con criterios y estándares arbitrarios. A los anteriores, también habría que añadir los dilemas derivados de una caricatura simplista de la filosofía de la educación que se pretenden articular a continuación.

#### *5.2.2.B) Riesgos de una caricatura simplista de la filosofía de la educación*

En base a los planteamientos de Siegel, ¿cómo superar la limitación de la arbitrariedad de criterios, estándares y decisiones? La respuesta estaría en la justificación, es decir, en considerar argumentos pertinentes sobre la naturaleza y los objetivos de la educación. Para ello, tendríamos que concebir la teoría de la

---

<sup>1154</sup> Cf. op. cit.; Cf. Siegel, H. (2004c). High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, 2(3), 219-233. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1155</sup> Cf. op. cit.

racionalidad de la enseñanza que se ha articulado en esta tesis doctoral conforme a Scheffler y a Siegel. Solo así podríamos reconocer la legitimidad de: ideales educativos como la racionalidad, el cuidado, la libertad, la autorrealización, el crecimiento...; ideales filosóficos morales, sociales y políticos que caracterizan idealmente a las personas y a las organizaciones sociales y políticas; ideales epistémicos que caracterizan idealmente a los conocedores<sup>1156</sup>. A su vez, todo esto requeriría de una visión particular de la empresa de la filosofía de la educación en la que la filosofía analítica contemporánea de la educación desempeñase un papel fundamental. De no ser así, considerando que la disciplina debiera ser reestructurada o reconstituida en este sentido, como distingue Jane Roland Martin<sup>1157</sup> -entre otros autores-, la visión de Scheffler y de Siegel aquí expuesta no podría tener cabida. Esto es porque, tal y como reivindica Siegel, la disciplina en sí no podría abandonar «la reflexión filosófica sobre la naturaleza, los objetivos y los problemas de la educación»<sup>1158</sup>. Las consecuencias de lo anterior serían, de nuevo, el relativismo y, además, la desnaturalización de la filosofía de la educación:

La filosofía de la educación se ocupa esencialmente de la educación. Cualquier investigación que no se relacione de algún modo directamente con las preocupaciones educativas prácticas no se ocupa esencialmente de la educación y, por lo tanto, no puede ser filosofía de la educación. La preocupación esencial por la educación es una condición necesaria para que cualquier problema sea un problema para la filosofía de la educación. Por lo tanto, los filósofos de la educación deben esforzarse por abordar los problemas prácticos de la educación<sup>1159(CDXXXIV)</sup>.

Llegado a este punto, según Siegel, ¿por qué la filosofía de la educación no podría incurrir en la visión errónea de abandonar sus raíces filosóficas, ni tampoco, de centrarse en la ‘tiranía de la práctica’? De ser así, conforme al autor, surgirían

<sup>1156</sup> Cf. Siegel, H. (1999a). Multiculturalism and the Possibility of Transcultural Educational and Philosophical Ideals. *Philosophy*, 74(3), 387-409.

<sup>1157</sup> Cf. Siegel, H. (2001b). Genderized cognitive perspectives and the redefinition of philosophy of education. En P. Hirst, y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1, pp. 328-347). Routledge. (Obra original publicada en 1998). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1158</sup> Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1159</sup> Siegel, H. (1981b). How "practical" should philosophy of education be? *Educational Studies*, 12(2), 126.



problemas en la delimitación de la disciplina. Antes de profundizar en esto, conviene señalar la definición sobre la filosofía de la educación que ofrecieron Siegel, Phillips y Callan en la *Stanford Encyclopedia of Philosophy*: «la filosofía de la educación es la rama de la filosofía aplicada o práctica que se ocupa de la naturaleza y de los objetivos de la educación y de los problemas filosóficos derivados de la teoría y la práctica educativa»<sup>1160(CDXXXV)</sup>. Dicha disciplina requiere, pues, de la filosofía como disciplina madre por tres razones fundamentales que Siegel ofreció:

1) El tratamiento de las cuestiones filosóficas sobre la educación depende en parte de la investigación de las áreas centrales de la filosofía; [...] 2) hay un elevado número de cuestiones esenciales sobre la educación que son de interés filosófico independiente pero que, a su vez, están interrelacionadas con áreas y temas centrales de carácter más general; [...] 3) en la mayoría de las áreas de la filosofía, habitualmente, la búsqueda de cuestiones fundamentales se ve reforzada por la atención sostenida a cuestiones sobre la educación y conduce de forma natural a ello<sup>1161</sup>.

Los problemas abordados en la presente investigación han manifestado de formas diversas los tres puntos anteriores. Ahora bien, esto solo constituye una cara de la filosofía de la educación. La otra sería aquella que mira hacia fuera, a la práctica educativa. Al respecto, como planteó Jonas Soltis, ¿acaso el filósofo profesional de la educación debería estar al servicio de la práctica educativa?<sup>1162</sup>. O, quizá, siguiendo los planteamientos de Dewey de los que René Arcilla planteó su propia concepción, ¿la filosofía debería estar vinculada con la pretensión de resolver problemas sociales prácticos?<sup>1163</sup>. E incluso, como señaló John White, ¿sería posible que la filosofía de la educación no fuera una rama de la filosofía?<sup>1164</sup>.

---

<sup>1160</sup> Siegel, H., Phillips, D. C. y Callan, E. (2018). *Philosophy of Education*, párr. 1. En E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*.

<sup>1161</sup> Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-2. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1162</sup> Cf. Siegel, H. (1983a). On the Obligations of the Professional Philosopher of Education. *Journal of Thought*, 18(2), 31-37.

<sup>1163</sup> Cf. Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1164</sup> Cf. Siegel, H. (2014a). John White on philosophy of education and philosophy. *Theory and Research in Education*, 12(1), 120-127.



Dada esta concatenación de interrogantes controvertidos, ¿qué debería preocupar a los educadores, en cuanto a educadores, conforme a Siegel?<sup>1165</sup>

Por un lado, para Siegel, cualquier preocupación legítima sobre la educación requeriría ineludiblemente de la reflexión sobre la labor de filósofos, filósofos de la educación, educadores..., lo cual dependería a su vez de los objetivos, fines e ideales educativos. Así pues, la siguiente cuestión a plantear sería: ¿cuáles han de ser estos?; ¿qué se requiere para conseguirlos? Al respecto, para este autor, la respuesta que ofrece la filosofía de la educación es que el fomento de la racionalidad y del pensamiento crítico es el objetivo fundamental de la educación y, para ello, la argumentación juega un papel clave -considerando el análisis del poder y la fuerza de las razones-, entre otras cosas<sup>1166</sup>. Entonces, ¿por qué los filósofos de la educación profesionales tendrían que tratar de proporcionar iluminación, comprensión y perspectiva a los educadores? Por su parte, Siegel justificó que no habría ninguna razón para canalizar los esfuerzos del filósofo de la educación hacia un grupo en particular -el del profesorado- o hacia un campo específico -el de la educación-. Para este autor, el fin de su actividad no sería nada de eso, sino la producción de conocimientos filosóficos. Igualmente, los propios docentes también tendrían que ser productores -en vez de meros consumidores- de los frutos de la filosofía de la educación si proporcionasen comprensión y perspectiva de tipo filosófico<sup>1167</sup>.

Por otro lado, en cualquier caso, la justificación de la actividad filosófica no tendría por qué ocasionar beneficios para la práctica educativa conforme a Siegel. Precisamente, los inminentes peligros de acudir a lo práctico y de sucumbir a la 'tiranía de la práctica' derivarían en la pérdida de la filosofía de la educación en sí, conforme a la definición de la disciplina que ofrece este autor. El remedio que ofrece Siegel para cultivar un terreno fértil de la filosofía de la educación es, pues, el de cambiar la institución: que los futuros profesores y filósofos de la educación estudiaran el tema en los departamentos de filosofía<sup>1168</sup>. En cualquier caso, para

---

<sup>1165</sup> Cf. Siegel, H. (1995d). Why Should Educators Care about Argumentation? *Informal Logic*, 17(2), 159-176.

<sup>1166</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1167</sup> Cf. Siegel, H. (1983a). On the Obligations of the Professional Philosopher of Education. *Journal of Thought*, 18(2), 31-37.

<sup>1168</sup> Cf. Siegel, H. (2018a). If It's the Institution That's Causing the Decline, Change the Institution: Comment on Colgan. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(2), 226-227.

fomentar que la filosofía de la educación floreciese conforme a este autor tendríamos que concebir sus dos caras: una que mira hacia dentro, a la disciplina madre, y otra que mira hacia fuera, al mundo de la educación. En suma, en base al pensamiento siegeliano, no sería sorprendente que los filósofos de la educación influyeran en la práctica educativa, aunque no tuvieran necesariamente que influir en ella para que su trabajo contara como tal -de igual manera que los filósofos de la ciencia tampoco tienen que influir en la práctica de la ciencia aunque, a menudo, así sea-.

Al respecto, las siguientes palabras de Siegel podrían servir a modo de culmen del propósito de evitar una caricatura simplista de la filosofía de la educación que aquí se ha planteado:

Por supuesto, no hay ningún inconveniente en que nuestras reflexiones filosóficas sobre cuestiones educativas se traduzcan en importantes mejoras prácticas para la educación. Al contrario, tales contribuciones prácticas deberían ser bien recibidas y aclamadas. Si bien, perderíamos el rumbo si pensáramos que la filosofía de la educación debe tener como propósito tales contribuciones prácticas<sup>1169</sup>.

\*\*\*

En suma, la justificación que lleva a cabo Siegel sobre la gnoseología y la filosofía de la educación fundamenta su propia concepción del ‘pensamiento crítico’ y de una ‘educación en pensamiento crítico’. Por el momento el foco se ha puesto en por qué su visión surge como encarnación del ideal de la racionalidad de Scheffler, para ahora, dar paso a por qué esta también forma parte de las discusiones del *Critical Thinking Movement*.

---

<sup>1169</sup> Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 3. [\*Ver Bibliografía anotada].



## § 6

### **La concepción de Harvey Siegel sobre el pensamiento crítico y la educación en pensamiento crítico: dos frentes inherentes al movimiento del pensamiento crítico**



De entre todas las discusiones que podrían derivarse de la lógica informal, de las habilidades y/o disposiciones del pensamiento, de la resolución de problemas y de la posibilidad de considerar el pensamiento crítico como algo general o desde la especificidad de cada disciplina<sup>1170</sup>, al menos, sería necesario responder a la controvertida cuestión que planteó Jack R. Weinstein a Siegel -como anfitrión de la entrevista que le realizó-: ¿cuál es y contra qué reaccionan los autores que se identifican con el *Critical Thinking Movement*?<sup>1171</sup>. Para ello, no podemos olvidar otro interrogante que nos viene acompañando a lo largo de la tesis doctoral y que Paul formuló en los siguientes términos: «¿qué necesita saber una mente sobre sí misma para razonar bien?»<sup>1172(CDXXXVI)</sup>.

Con la intención de entender los orígenes del movimiento, las discusiones que giran en torno a él y el papel de Siegel en lo anterior, se distinguirán dos frentes y sus respectivas ramificaciones. Primero, se profundizará en las relaciones entre el pensamiento crítico y la lógica informal con el fin de analizar las controversias sobre este tema. Se discutirá sobre 'lo epistémico' y 'lo lógico' del razonamiento, algo que separó radicalmente la concepción siegeliana del pensamiento crítico de la de otros autores. La razón de esto es que algunos equipararon dicho movimiento con el de la lógica informal, el *Informal Logic Movement*, mientras que Siegel

---

<sup>1170</sup> Cf. Blair, J. A. y Johnson, R. H. (1987). The Current State of Informal Logic. *Informal Logic*, 9(2), 147-151.

<sup>1171</sup> Cf. Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life.

<sup>1172</sup> Paul, R. W. (con Binker, A. J. A.). (1992). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.ª ed.), p. 3. Foundation for Critical Thinking. (Obra original publicada en 1990).

justificó por qué ambos no se podrían referir exactamente a lo mismo. Después, se articularán las razones por las que todos los pensadores del *Critical Thinking Movement* coinciden en el carácter esencialmente normativo del pensamiento crítico y han planteado de formas diversas lo que vienen a ser sus dos componentes centrales, según Siegel: 1) el de la evaluación de las razones; 2) el de los rasgos, los hábitos y las disposiciones que conlleva<sup>1173</sup>. Partiendo de lo anterior, se abrirá el segundo frente, dadas dos cuestiones: ¿cómo distinguir si se concibe la normatividad de forma limitada?; ¿hasta qué punto se pueden concebir los componentes del pensamiento crítico por separado? La concepción de Siegel es, quizá, la más contundente al respecto, pues este autor caracteriza al pensador crítico en función de las razones:

Un pensador crítico, por lo tanto, es alguien que se mueve adecuadamente por las razones: tiene una propensión o disposición a creer y a actuar de acuerdo con las razones; y tiene la capacidad de evaluar adecuadamente la fuerza de las razones en los muchos contextos en los que las razones juegan un papel<sup>1174(CDXXXVII)</sup>.

De este modo, aunque el análisis comprenderá otra cara diferente de Siegel que va más allá de las prolongaciones del pensamiento scheffleriano antes expuestas, en ningún momento se dejarán de lado. A fin de cuentas, cabe recordar que para Scheffler y Siegel, la racionalidad y el pensamiento crítico serían coextensivos con la relevancia de las razones. Por lo tanto, el énfasis de Siegel se focalizará en el mismo sentido que el de Scheffler, al considerar lo siguiente: el pensador crítico debe dominar «los criterios epistémicos [(no meramente lógicos-)] que las razones deben cumplir para ser juzgadas correctamente como buenas razones, es decir, razones que justifican creencias, afirmaciones y acciones»<sup>1175(CDXXXVIII)</sup>. A continuación se analizarán las relevantes aportaciones de Siegel al respecto, ampliando las discusiones originales de su maestro, en base a las discusiones del *Critical Thinking Movement*. De este modo, aunque el punto de partida siga siendo la bondad de las razones, se analizarán problemáticas

<sup>1173</sup> Cf. Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.). Routledge.

<sup>1174</sup> *Op. cit.*, p. 23 [cap.1].

<sup>1175</sup> Bailin, S y Siegel, H. (2003). Critical thinking, p. 181. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193). Blackwell.

filosófico-educativas nuevas, en las que Siegel se distanció de Scheffler, derivadas de la lógica, la psicología cognitiva y la epistemología de la virtud.

## 6.1) El movimiento del pensamiento crítico y la lógica formal/informal. Primer frente

Una anécdota puede servir para introducir la presente problemática. Richard Paul, Jerry Cederblom, Ralph Johnson y Donald Hatcher habían estado trabajando en agosto de 1998 para organizar un taller de cuatro días para el curso sobre pensamiento crítico y lógica informal de *18th Annual International Critical Thinking Conference* -dirigida por Paul-. La preparación fue exigente como señaló Hatcher<sup>1176</sup>, pues tenían que integrar una narración que cubriera «*the whole enchilada*»<sup>1177</sup>, en términos de Ralph. Al terminar, pensaron que el taller fue un gran éxito. Si bien, al año próximo, en la siguiente conferencia, no recibieron ninguna solicitud para repetir el taller. Preocupado por ello, Hatcher llamó a Paul por si no hubiesen contado con ellos por error. Pero Paul había comprendido el problema real: se trataba de un curso de pensamiento crítico para filósofos y la mayoría de los asistentes a la conferencia no habían recibido formación en filosofía.

A la luz de los hechos, no cabe duda de que la organización del curso que se ha tomado como ejemplo era equivocada. La mayoría de las personas no tienen formación en lógica. De hecho, como señaló Hatcher: «yo continúo teniendo éxito en mis clases universitarias de pensamiento crítico renunciando a esperar que la mayoría de los no filósofos empleen con éxito el modelo de Reconstrucción Deductiva que utilizo»<sup>1178(CDXXXIX)</sup>. Entonces, ¿se podría ser un pensador crítico y brindar una educación en pensamiento crítico sin apelar a la lógica formal, informal o ambas? A continuación, se ofrecerán argumentos a favor y en contra de esto mismo. A fin de cuentas, de lo anterior se sustrae el primer punto de inflexión a considerar: ¿hay un movimiento del pensamiento crítico y/o de la lógica informal?

Para abordar el primer frente, se tomará como punto de partida dos ideas que forman parte de la concepción de Siegel sobre el pensamiento crítico: a) que hay una relación muy controvertida pero necesaria entre el pensamiento crítico y la lógica formal e informal; b) que, pese a lo anterior, el pensamiento crítico y la lógica formal e informal no se podrían referir exactamente a lo mismo. Con lo cual,

---

<sup>1176</sup> Cf. Hatcher, D. (2016). Richard Paul and the Philosophical Foundations of Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 31(1), 86-97.

<sup>1177</sup> *Op. cit.*, p. 94.

<sup>1178</sup> *Op. cit.*, p. 94.

el análisis se centrará primero en algunos de los precedentes generales sobre el movimiento de la lógica informal. Una vez expuestos, entonces, se discutirá sobre lo que separó a Siegel de otros autores: la diferencia entre ‘lo epistémico’ y ‘lo lógico’ del razonamiento.

### 6.1.1) Algunos precedentes del movimiento de la lógica informal

En línea con el enfoque de la revista *Informal Logic*, la lógica informal trata de avanzar en la teoría y en la práctica del razonamiento y de la argumentación. Esta circunscribe el uso de la razón en la vida diaria o en términos informales, como algo distintivo de la enseñanza, frente a la lógica formal deductiva basada en las demostraciones. Ahora bien, como John Anthony Blair se preguntó en su capítulo *What Is Informal Logic?*<sup>1179</sup>, la respuesta a dicha cuestión no podría ser fácilmente circunscrita en forma de una definición. El propio Blair junto a otro de los fundadores de la lógica informal, Ralph H. Johnson, distinguieron lo siguiente al respecto en el *Handbook of Argumentation Theory*<sup>1180</sup>: «designa aquella rama de la lógica cuya tarea es desarrollar normas, criterios y procedimientos no formales para el análisis, la interpretación, la evaluación, la crítica y la construcción de la argumentación en el lenguaje cotidiano»<sup>1181(CDXL)</sup>. Ahora bien, la idea de ‘la no restricción a la forma lógica’ podría ser engañosa, pues los lógicos informales utilizan variables y esquemas argumentales casi formales.

En general, son cuantiosas las discusiones sobre la disyuntiva formal-informal y sobre sus supuestas implicaciones educativas<sup>1182</sup>. Uno de los puntos de inflexión fundamentales podría ser el siguiente: «si se entiende por lógica el estudio de los sistemas deductivos axiomatizados, la lógica informal no es

<sup>1179</sup> Blair, J. A. (2015). What Is Informal Logic? En F. H. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory* (Vol. 28, pp. 27-42). Springer.

<sup>1180</sup> Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, A. F., Verheij, B. y Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. Springer.

<sup>1181</sup> *Op. cit.*, pp. 373-374.

<sup>1182</sup> Cf. Paul, R. W. (1985). The Critical-Thinking Movement: A Historical Perspective. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 2-32; Cf. Paul, R. W. (con Binker, A. J. A.). (1992). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.<sup>a</sup> ed.), cap. 1, 9. Foundation for Critical Thinking. (Obra original publicada en 1990); Cf. Weil, D. K. (1998). *Towards a Critical Multicultural Literacy: Theory and Practice for Education for Liberation* (Vol. 50), cap. 3. Peter Lang.

lógica»<sup>1183(CDXLI)</sup>. Frente a este planteamiento, en principio, «la lógica informal no se opone al análisis formal; se opone a la visión errónea de que la materia de la lógica deductiva formal es la argumentación»<sup>1184(CDXLII)</sup>. Consecuentemente, se podría señalar que ambas mantienen una relación más estrecha de lo que parece a simple vista, pues se requieren mutuamente para que pueda tener cabida el reconocimiento e identificación de los argumentos y la evaluación de los mismos. Antes de profundizar en esta problemática, tomado como epicentro las discusiones sobre el pensamiento crítico que ocupan a esta tesis doctoral, se distinguirán algunos de sus antecedentes.

Los inicios de la lógica informal surgieron en el contexto de la enseñanza de la filosofía, siendo sus principales temas el razonamiento, el pensamiento crítico o la lógica del discurso cotidiano. No obstante, dicha expresión surgió en el uso que Gilbert Ryle hizo de la misma en el capítulo “Formal and Informal Logic”<sup>1185</sup>. Además, este autor junto a Ludwig Wittgenstein y John L. Austin contribuyeron a preparar el camino por el que discurriría mediante el análisis del lenguaje<sup>1186</sup>. Con estos antecedentes, el origen de la lógica informal se remonta al momento en que *University of Windsor* de Canadá acogió *The First International Symposium on Informal Logic* en 1978. Algunos de sus asistentes como Trudy Govier y David Hitchcock se convirtieron en partidarios de la iniciativa y comenzaron a abogar por la lógica informal, anteriormente denominada lógica aplicada («*applied logic*»)<sup>1187</sup>. De aquí surgió en 1979 el *Informal Logic Newsletter*, una revista editada por Ralph H. Johnson y J. Anthony Blair. En 1984 esta se convirtió en *Informal Logic* con el apoyo de *University of Windsor*. Por lo tanto, fue en la década de 1970 cuando surgió la conexión entre la lógica informal y el pensamiento crítico, la cual fue

---

<sup>1183</sup> Blair, J. A. (2015). What Is Informal Logic?, p. 28. En F. H. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory* (Vol. 28, pp. 27-42). Springer.

<sup>1184</sup> Blair, J. A. y Johnson, R. H. (1987). The Current State of Informal Logic. *Informal Logic*, 9(2), 148.

<sup>1185</sup> Ryle, G. (1964). *Dilemmas: The Tarner Lectures 1953*, cap. VIII. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1953).

<sup>1186</sup> Cf. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2.<sup>a</sup> ed.), cap. 2. Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1187</sup> Johnson, R. H. (2006). Making sense of ‘informal logic’. *Informal Logic*, 26(3), 238.



objeto de análisis del propio Johnson en su artículo *When Informal Logic Met Critical Thinking*<sup>1188</sup>.

En 1981 tuvo lugar *The First International Conference on Critical Thinking and Moral Reform* en *Sonoma State University*, la cual fue organizada por Richard Paul. Allí Johnson, Blair y otros fundadores de la lógica informal tomaron su primer contacto con el movimiento del pensamiento crítico a partir de las contribuciones de sus primeros representantes, como el programa de filosofía para niños de Mathew Lipman -el cual fue sintetizado en su artículo “Philosophy for Children”<sup>1189</sup>-. En 1983, *University of Windsor* acogió *The Second International Symposium on Informal Logic*. De este último, por iniciativa de Blair, en 2006 se creó una organización para avanzar el conocimiento sobre la lógica informal y el pensamiento crítico, *Centre for Research in Reasoning, Argumentation and Rhetoric* (CRRAR)<sup>1190</sup>.

Por lo tanto, la lógica informal comenzó a desarrollarse en Canadá y en Estados Unidos, aunque cada vez hubo un mayor número de países que participaron en su expansión como Gran Bretaña, Nueva Zelanda o Australia. Por aquel entonces, se sucedieron un conjunto de conferencias en las que los educadores comenzaron a preocuparse por ‘la cuarta R’ de la enseñanza («*fourth R of education*»): lo racional («*Reasoning*»). Esta denominación la acuñaron George Hanford y *College Board* de New York -siendo el anterior presidente de dicha institución durante 32 años- en el informe *Academic Preparation for College: What Students Need to Know and Be Able to Do*<sup>1191</sup> y fue divulgada al enviar ejemplares del libro a la mayoría de las escuelas del país. De este modo se contribuyó a despertar el interés por la enseñanza de la lógica y del razonamiento en el ámbito educativo, convenciendo a miles de personas de que el pensamiento crítico era un elemento esencial. Por su parte, también en ese mismo año, Ennis se

<sup>1188</sup> Johnson, R. H. (2012). When Informal Logic Met Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(3), 5-14.

<sup>1189</sup> Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39.

<sup>1190</sup> Por iniciativa de J. Anthony Blair, en 2006 surgió *Centre for Research in Reasoning, Argumentation and Rhetoric* (CRRAR) (<https://www.uwindsor.ca/crrar/>) en *University of Windsor*. Este fue resultado de la unión de la red nacional *Network for the Study of Reasoning* (NSR) junto a un grupo de investigadores de *University of Windsor*. Todos ellos se plantearon instaurar en esta institución un centro de investigación para el desarrollo de la lógica informal; de ahí sus orígenes. Además, el centro patrocina la revista *Informal Logic*.

<sup>1191</sup> College Entrance Examination Board (1982). *Academic Preparation for College: What Students Need to Know and Be Able to Do*. Office of Academic Affairs.

refirió a la cuarta R en una contribución sobre “Rational Thinking and Educational Practice”<sup>1192</sup> a *National Society For the Study of Education* de Chicago: la de la racionalidad -junto a las tres R arraigadas anteriormente: lectura, escritura y cálculo («*Reading*, ‘*Riting*’ y ‘*Rithmetic*»)<sup>1193</sup>-. Con lo cual, en consideración con lo expuesto, parece que la relevancia de la racionalidad ‘reapareció’ en el campo de la educación de la mano de la lógica informal, justo en el momento en el que las bases de la filosofía analítica de la educación que Scheffler emprendió comenzaron su declive.

El breve recorrido señalado ha pretendido clarificar cómo surgió el movimiento de la lógica informal con la intención de realzar su ‘supuesta’ conexión con el pensamiento crítico. Ahora bien, ¿por qué es ‘supuesta’ dicha relación? Porque no hay consenso sobre lo anterior. De hecho, la disparidad al respecto entre los referentes del pensamiento crítico es tal que algunos mostraron incompatibilidades con respecto a otros. A continuación se presentarán algunas de las razones por las que Siegel se separó de otros autores, considerando la diferencia entre ‘lo epistémico’ y ‘lo lógico’ del razonamiento.

#### **6.1.2) Entre ‘lo epistémico’ y ‘lo lógico’ del razonamiento: lo que separa a Siegel de otros autores del movimiento del pensamiento crítico**

Siegel se plantea interrogantes como los siguientes: «¿cuál es la relación entre el pensamiento crítico y la lógica?; ¿es la lógica solo un subconjunto dentro del pensamiento crítico o hay una relación más compleja?»<sup>1194</sup>. Como analiza este autor<sup>1195</sup> a partir de lo que el filósofo canadiense John Anthony Blair le señaló -uno de los fundadores de la lógica informal-, es engañoso hablar de un grupo de autores

---

<sup>1192</sup> Ennis, R. (1981). *Rational Thinking and Educational Practice*, p. 165. En J. F. Soltis y K. J. Rehage (Eds.), *Philosophy and education* (pp.143-184). National Society for the Study of Education.

<sup>1193</sup> Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), p. 8. Routledge.

<sup>1194</sup> \*Transcripción y traducción original (18:37-18:52).

Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life.

<sup>1195</sup> Cf. Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.). Routledge.

con puntos de vista universalmente compartidos. Consecuentemente, la propia identificación del movimiento sería problemática, pues había gran diversidad de opiniones entre los intelectuales que leían la revista *Informal Logic*, que participaban en *Association for Informal Logic and Critical Thinking* (AILACT)<sup>1196</sup> -afiliada a APA- o que asistían a las numerosas conferencias y cursos sobre el tema, entre otras cosas. Así pues, en cierto modo, se podría decir que hay tantas definiciones sobre el pensamiento crítico como intenciones de definirlo. No obstante, a pesar de que no exista un acuerdo claro sobre el término, si este tiene un peso significativo en la educación -en el pensamiento y en la práctica-, entonces, tendría que ser delineado con cierta precisión, tal y como plantea Siegel<sup>1197</sup>.

Salvaguardando las diferencias entre los autores del pensamiento crítico, sí que se podría hablar de un movimiento con algunas problemáticas comunes. Una de ellas es la relativa a su denominación. Al respecto, el *Critical Thinking Movement* y el *Informal Logic Movement* se referían en parte a lo mismo, pero no eran exactamente lo mismo. En este sentido, Siegel señaló lo siguiente:

Una cosa contra la que reaccionaban [(refiriéndose a los autores del movimiento del pensamiento crítico)] era sobre el campo educativo. Reaccionaban contra el aparente y abrumador enfoque de la educación contemporánea basado en la memorización y en la formación de habilidades muy simples como [...] aritméticas, [...] de codificación de oraciones y ese tipo de cosas. Entonces, [...] al menos, estos filósofos pensaron que era demasiado simple lo que querían que los estudiantes hicieran a través de su pensamiento. Así que una parte del movimiento estaba dirigido a hacer de la educación algo más profundo, algo más ambicioso para la vida intelectual del estudiante. Yo mencioné [...] la lógica informal, que también se piensa en sí misma como un movimiento de aquellos días. Eso era una cosa diferente. Eso fue un grupo de lógicos, que realmente estaban reaccionando contra la hegemonía de los métodos lógicos formales en la lógica. Y pensaron, mira, si vamos a enseñar a nuestros estudiantes la lógica no queremos solo enseñarles cómo

<sup>1196</sup> *Association for Informal Logic and Critical Thinking* (AILACT) (<https://ailact.wordpress.com/>) fue fundada en 1983. Se trata de una asociación académica sin fines de lucro de *University of Windsor* que está afiliada a *American Philosophical Association* (APA).

<sup>1197</sup> Cf. *op. cit.*, cap. 1.

manipular símbolos y demostrar teoremas. Queremos enseñarles cómo pensar lógicamente sobre las cuestiones del mundo real y los problemas del mundo real. Así que son dos movimientos diferentes o distintos, pero aliados<sup>1198</sup>.

A pesar de las diferencias fundamentales que ofreció Siegel sobre los dos movimientos mencionados, el hecho de considerar hasta qué punto eran aliados supone inmiscuirse en un controvertido foco de discusión que requiere considerar los planteamientos de otros autores. Por ello, a continuación, se hará una breve referencia a las ideas sobre este asunto planteadas por otros dos referentes del *Critical Thinking Movement*, concretamente, Richard W. Paul y John E. McPeck. Finalmente, se retomarán los planteamientos de Siegel sobre la problemática en cuestión.

6.1.2.A) *La lógica informal y el pensamiento crítico conforme a Richard W. Paul y John E. McPeck*

Una vez el *Critical Thinking Movement* y el *Informal Logic Movement* bosquejaron sus incipientes inicios, comenzó a resultar bastante tentador el hecho de regir ciertos imperativos y mandatos con los que las escuelas debían operar. Quien conoce los entresijos de esta historia fue uno de sus precursores más influyentes, Paul, quien los recogió en varios capítulos de su icónica obra *What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World*<sup>1199</sup>. En ella, el autor desarrolló algunas de las razones de que hubiera un movimiento de pensamiento crítico que estaba ganando impulso en todos los niveles de la educación<sup>1200</sup>. Al respecto, habría que destacar el siguiente planteamiento de Paul junto a otro de Weil -a partir del anterior-:

---

<sup>1198</sup> \*Transcripción y traducción original (15:54-18:10).

Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life.

<sup>1199</sup> Paul, R. W. (con Binker, A. J. A.). (1992). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.ª ed.), cap. 1, 4, 9. Foundation for Critical Thinking. (Obra original publicada en 1990).

<sup>1200</sup> Cf. *op. cit.*

En los frentes social y político, tanto las naciones desarrolladas como las subdesarrolladas se enfrentan a problemas complejos que solo pueden resolverse con cambios conceptuales significativos por parte de grandes masas de personas. Estos cambios a gran escala presuponen un aumento del pensamiento reflexivo y crítico sobre los problemas profundos<sup>1201(CDXLIII)</sup>.

El movimiento de pensamiento crítico presume que el valor del pensamiento crítico se extiende más allá de su utilidad en las actividades académicas (aunque el éxito de estas actividades depende en mayor o menor medida de las habilidades de pensamiento que uno aporta), e incluye la totalidad de la vida personal y social<sup>1202(CDXLIV)</sup>.

El problema que ocupa al presente subepígrafe trasciende de aquí: ¿hasta qué punto la lógica formal e informal están implícitas en el supuesto potencial del pensamiento crítico para la educación, para la sociedad, para la vida? Para abordar este interrogante, primero, habría que concebir la importancia de la precisión filosófica para no incurrir en aspectos engañosos, tal y como distinguió Paul:

El pensamiento crítico [...] aborda todos los contenidos explícitamente como pensamiento. Desmonta el pensamiento. Entrelaza el pensamiento nuevo con el antiguo. Evalúa el pensamiento. Aplica el pensamiento. Se trata de pensar sobre el pensamiento mientras se piensa para hacer que el pensamiento sea mejor: más claro, más preciso, más relevante, más profundo, más amplio y más eficaz<sup>1203(CDXLV)</sup>.

En consecuencia, conforme a Paul, para pensar críticamente sería necesario evaluar el pensamiento. La manera en la que justificó el autor lo anterior es, en efecto, el punto en el que distan las diferentes concepciones que conforman el *Critical Thinking Movement* -que, a excepción de Siegel, no concibieron los planteamientos de Scheffler ni su ideal de la racionalidad, por ejemplo-. Por su

---

<sup>1201</sup> *Op. cit.*, p. 34.

<sup>1202</sup> Weil, D. K. (1998). *Towards a Critical Multicultural Literacy: Theory and Practice for Education for Liberation* (Vol. 50), p. 47. Peter Lang.

<sup>1203</sup> Elder, L. y Paul, R. (1995). Critical Thinking: Content is Thinking/Thinking is Content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34.

parte, Paul planteó las siguientes consideraciones sobre la relevancia de la filosofía y de la lógica:

Creo que es evidente que prácticamente todos los profesores de pensamiento crítico quieren que su enseñanza tenga un efecto ‘socrático’ global, haciendo algunas incursiones significativas en el razonamiento cotidiano del estudiante, mejorando hasta cierto punto ese sano, práctico y hábil escepticismo que uno asocia de forma natural y correcta con la persona racional<sup>1204</sup>(CDXLVI).

Frente a los planteamientos de Paul, las bases de la filosofía analítica de la educación que proporcionó Scheffler parecen distar de lo anterior. Para Scheffler, teníamos que ocuparnos de los diferentes ámbitos de la experiencia humana para alcanzar el entendimiento y encontrar la verdad<sup>1205</sup>. En esto, las buenas o malas razones dependían del acto del discernimiento, dada la relación entre creencia, evidencia y verdad. Partiendo de estas bases, para Siegel, la evaluación del pensamiento resultaría de la valoración de la importancia y de la fuerza de las razones<sup>1206</sup>. De este modo, aunque los tres autores apuntasen a lo mismo, Scheffler y Siegel se distanciaron en la manera de fundamentar lo anterior con respecto a Paul, dado el papel de la filosofía conforme al pensamiento scheffleriano:

La filosofía es, después de todo, una teoría basada en la argumentación, tan elaborada y detallada como sea necesaria para determinar la verdad del asunto, una argumentación que no sigue ninguna pista externa, sino que ella misma guía a los que se dedican a la búsqueda del entendimiento. Además, el concepto de ‘argumentación’ en su totalidad se basa en el ideal de la racionalidad, es decir, en la discusión no para conmover o persuadir, sino para poner a prueba críticamente los supuestos mediante un examen de las razones lógicamente pertinentes. La comprobación de tales suposiciones no es una tarea fácil, ni es fruto de una habilidad innata solo en los afortunados. La capacidad filosófica es el producto del aprendizaje y

---

<sup>1204</sup> Paul, R. (1981). Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Focus On Self Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. *Informal Logic*, 4(2), 3.

<sup>1205</sup> Cf. Scheffler, I. (2014a). Reason and Teaching, cap.2. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1206</sup> Cf. Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), cap. 1. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

la experiencia, en particular del contacto intelectual con la argumentación registrada de filósofos del pasado y con los mejores trabajos críticos de filósofos y lógicos contemporáneos; es una consecuencia de la disciplina de la formación filosófica y cristaliza en las normas profesionales del trabajo filosófico<sup>1207(CDXLVII)</sup>.

De la cita anterior de Scheffler, cabe destacar la idea de examinar las razones lógicamente pertinentes. Una cuestión a plantear al respecto sería: ¿con qué finalidad? El ideal de la racionalidad de Scheffler no pretendía la persuasión ni, tampoco, el mero escepticismo injustificado; de hecho, esto iría en contra del mismo. La razón de lo anterior es que sería desafortunado producir a estudiantes o pensadores sofistas, una idea que es central en el pensamiento de Scheffler - considerando las bases de la filosofía analítica de la educación- y en el de Siegel<sup>1208</sup> y Paul -estos últimos, en contraposición con las formas de análisis atomístico basado en el dominio de técnicas y habilidades puras de pensamiento (que el listado de Ennis<sup>1209</sup> recogió, por ejemplo)-. Así pues, la elocuencia de convencer y de preguntar por preguntar, de ser experto en la demostración de lo que nos conviene y de lo que no estamos dispuestos a explorar o a refutar, se alejaría del ideal educativo de la racionalidad que Scheffler y Siegel respaldaron.

Hasta este punto parece que la lógica formal e informal constituye una condición necesaria para pensar críticamente. No obstante, ¿esto sería suficiente? En otras palabras, ¿sería suficiente el análisis de los argumentos para hablar de pensamiento crítico? De aquí subyacen las controversias sobre el ‘pensamiento eficaz’ al que Paul se refirió como ‘pensamiento crítico’. Al respecto, una cuestión a plantear sería: ¿pensar lógicamente y pensar críticamente es pensar en un propósito? A la luz de los planteamientos de Paul, se podría afirmar que sí. Se trata de un asunto que también reivindicó la filósofa Susan Stebbing en *Thinking to Some Purpose* en los siguientes términos:

<sup>1207</sup> Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*, pp. 22-23 [cap.2]. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1208</sup> Cf. Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.ª ed.), cap. 1. Routledge.

<sup>1209</sup> Cf. Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.



Pensar lógicamente es pensar de forma relevante para el propósito que inició el pensamiento; todo pensamiento efectivo está dirigido a un fin. Descuidar las consideraciones pertinentes supondría no alcanzar ese fin. [...] Aquí deseo enfatizar dos consideraciones: primero, que el conocimiento de las condiciones de un argumento lógicamente sólido nos ayuda a pensar con claridad, siempre que así lo deseemos; en segundo lugar, que no todos los argumentos sólidos son silogísticos. [...] Seguramente es extraño suponer que podemos haber ‘aprendido lo suficiente para seguir el silogismo’ sin haber aprendido también ‘a detectar las falacias que se encuentran en el camino’<sup>1210</sup>(CDXLVIII).

Frente al valor práctico del pensamiento lógico, el pensamiento crítico no es que carezca de él, sino que requiere bien de algo diferente, bien de algo más. Ese algo ha marcado divergencias de fondo y de forma en las diferentes concepciones del movimiento del pensamiento crítico. De entre ellas, la que se centra directamente en el debate sobre papel de la lógica es la de McPeck.

Por su parte, McPeck criticó fehacientemente la identificación de la lógica informal y el pensamiento crítico por la que abogaron la mayor parte de los autores del movimiento. Según McPeck, de ser así, el pensamiento crítico se convertiría en parte del territorio del *Informal Logic Movement*, algo que no podía ocurrir por derivar en una noción mal definida de ‘pensamiento crítico’<sup>1211</sup>, a saber. En este debate, el elemento clave era el uso de las expresiones ‘capacidad de razonamiento’ y ‘análisis de los argumentos’. Aunque ambas se utilizaran indistintamente, no se podrían referir a lo mismo. Esto es debido a que el ‘análisis de los argumentos’ o la evaluación de las relaciones entre las proposiciones constituye solo una parte muy pequeña de la ‘capacidad de razonamiento’ -para McPeck no llegaría al 5%- . El problema subyace en que este autor fue contundente al afirmar que «el análisis de los argumentos, tal y como lo conocemos, no tiene nada que ver con este tipo de

---

<sup>1210</sup> Stebbing, S. (1939). *Thinking to Some Purpose* (1.ª ed.), pp. 11-12. Penguin Books.

<sup>1211</sup> Cf. McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education* (1.ª ed.). Martin Robertson & Company; Cf. McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13). Routledge. (Obra original publicada en 1990).



razonamiento»<sup>1212(CDXLIX)</sup>, lo cual parece distanciarse de lo que se ha expuesto previamente.

Veamos brevemente la justificación que brinda McPeck sobre este tema para, después, ofrecer algunos argumentos en contra. El autor concibió que «la lógica informal se distingue de la formal en su preocupación preventiva por la solidez en contraste con la simple validez»<sup>1213(CDL)</sup>. En consecuencia, «el enfoque estándar de la lógica formal [...] consistiría en tomar un argumento existente y examinarlo para detectar cualquier falacia, formal o informal, que pueda afectar a su validez»<sup>1214(CDLI)</sup>. Sus defectos se hacen especialmente visibles en la ‘argumentación cotidiana’, esto es, en el terreno de la lógica informal, tal y como plantearon Johnson y Blair: ¿cómo brindar un debate público sobre estos asuntos?; ¿de qué manera tendrían que preparar las escuelas para que podamos tomar decisiones inteligentes sobre los mismos?; ¿cómo garantizar la posibilidad de que haya un honesto desacuerdo?; ¿en qué medida se podría abarcar la amplitud y la controversia de la información, los supuestos y los hechos a los que se refieren? Hasta este punto parece que la balanza ha de inclinarse hacia el lado de la ‘sólidez’ o de la ‘verdad’ en vez hacia la ‘validez’. Así, como señaló McPeck, la mera detección de falacias dada la ‘caza de supuestos’ presente en el análisis de los argumentos sería bastante limitada por lo siguiente:

En primer lugar, debería reconocerse que, haciendo las suposiciones adecuadas, siempre es posible, al menos en principio, hacer que un argumento dado sea tan fuerte (o tan débil) como uno quiera. A la inversa, los silogismos prácticos que, por lo demás, son fuertes, pueden debilitarse si se les aplican contextos, condiciones o supuestos adecuados. Lo que debe considerarse como ‘adecuado’ en ambos casos estará determinado por contextos contingentes, creencias, valores y juicios, etc., que forzosamente van más allá de cualquier conjunto de reglas formales o informales. Esto se debe a que el juicio racional se destila de una matriz de valores y creencias con infinitas combinaciones. El segundo punto [...] es que cuando se examina un solo argumento, como el que se encuentra en una página

<sup>1212</sup> McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13), p. 5. Routledge. (Obra original publicada en 1990).

<sup>1213</sup> *Op. cit.*, p. 7.

<sup>1214</sup> *Op. cit.*, p. 7.

editorial, no hay ningún método para determinar qué suposiciones podría estar haciendo realmente el autor. [...] Esto se debe a que existe un número potencialmente indeterminado de posibles supuestos subyacentes a cualquier premisa. Además, cada una de estas posibles premisas puede tener un número indeterminado de supuestos subyacentes<sup>1215(CDLII)</sup>.

En base a lo expuesto, McPeck resalta dos deficiencias: 1) la de despojar al ‘análisis de los argumentos’ de su realidad objetiva mediante la búsqueda de asunciones («*assumption*») en vez de presunciones («*presupposition*») -«una asunción de un argumento puede ser falsa y, sin embargo, el argumento en sí seguir siendo sólido; por el contrario, si una presunción de un argumento es falsa, el argumento no puede ser sólido»<sup>1216(CDLIII)</sup>-; 2) la de equiparar el ‘análisis de los argumentos’ con la ‘capacidad de razonamiento’. El culmen de tales dificultades queda reflejado en la cuestión: «¿se trata esencialmente de perfeccionar la disputa [(refiriéndose a la subyacente al análisis de los argumentos y/o el pensamiento crítico)] o de buscar la verdad a través de la investigación racional?»<sup>1217(CDLIV)</sup>. Si se pretendiese la disputa, entonces, la retórica clásica tendría prioridad sobre el conocimiento y la verdad y las escuelas tendrían que considerar que análisis de los argumentos tuviese como propósito la elocuencia de convencer. Si la intención fuese buscar la verdad, la lógica informal y la ‘argumentación cotidiana’ poco podrían aportar, según McPeck, más que ‘soluciones cotidianas’<sup>1218</sup>. Por lo tanto, el autor rechazó fehacientemente el supuesto vínculo entre la lógica informal y el pensamiento crítico mientras que, al mismo tiempo, cuestionó que la lógica formal pudiera ser crucial para el concepto que nos ocupa.

A la luz de lo expuesto, McPeck ofreció algunos puntos controvertidos sobre este tema, como que el análisis de los argumentos es una punta del iceberg y, consecuentemente, solo conforma una pequeña parte del objeto. El caso es que parece una cuestión de imposibilidad lógica que la ‘capacidad de razonamiento’ apenas requiriese del examen de las razones lógicamente pertinentes que tanto reivindicó Scheffler. Además, su destierro de la creencia y de lo subjetivo fuera del

---

<sup>1215</sup> *Op. cit.*, p. 8.

<sup>1216</sup> *Op. cit.*, p. 9.

<sup>1217</sup> *Op. cit.*, p. 9.

<sup>1218</sup> *Cf. op. cit.*

análisis, en lugar de considerarlo como un estadio previo de la búsqueda de la verdad, tampoco resultaría convincente para desestimar la importancia de la lógica informal. Al menos estos son los principales aspectos que no me han resultado convincentes de esta problemática particular a la que McPeck se refirió en la obra que desarrolló su concepción sobre el pensamiento crítico: *Critical Thinking and Education*<sup>1219</sup>, con independencia de lo que Siegel argumenta al respecto.

En cierto modo, parece incoherente el hecho de bosquejar los planteamientos de McPeck, de Siegel o de cualquier otro autor del pensamiento crítico eludiendo la importancia del análisis. De hecho, el propio McPeck para ser crítico con el pensamiento crítico se basa en el mismo, considerando la dimensión conceptual del razonamiento mediante la distinción entre ‘validez’ y ‘solidez’, ‘lógica formal’ y ‘lógica informal’, ‘argumento’ y ‘argumento cotidiano’ o ‘análisis de los argumentos’ y la ‘capacidad de razonamiento’, entre otros aquí presentes. Así, contrariando al autor, tendría que haber algún procedimiento -que no método- para determinar cuáles son las suposiciones más fidedignas a la verdad, sin que esto se vea sesgado por los parcialismos de no ser crítico. Esto queda reflejado en un ejemplo que se ha tomado de la obra de Richard Wilhelm, *Escucha pequeño hombrecito*, el cual pertenecería a la ‘argumentación cotidiana’ en base a los planteamientos de McPeck, pues, en sus propios términos: «se ocupa típicamente de cuestiones públicas sobre las que los ciudadanos informados deben decidir»<sup>1220(CDLV)</sup>:-

‘La culpa de todo es de los Judíos’. ‘¿Qué es un judío?’ pregunto. ‘Gente con sangre Judía’, es tu respuesta. ‘¿Cuál es la diferencia entre la sangre Judía y otra sangre?’. Esta pregunta te deja perplejo [...]. ‘Quiero decir la raza Judía’. ‘¿Qué es una raza?’. Pregunto. ‘¿Raza? Pero si es muy simple: así como existe una raza alemana, existe una raza Judía’ [...]. ‘¿Has visto alguna vez a un francés [...] o a un italiano [...] al lado de un judío? ¿Puedes distinguirlos?’. ‘Bueno, realmente no’. ‘Entonces, ¿Qué es un Judío? [...]’. ‘¿Has visto alguna vez Judíos Alemanes?’. ‘Seguro, parecen Alemanes’. ‘Y, ¿Qué es un Alemán?’ [...]. ‘Entonces date cuenta, no sabes lo que es un

<sup>1219</sup> McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education* (1.ª ed.). Martin Robertson & Company.

<sup>1220</sup> McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13), p. 7. Routledge. (Obra original publicada en 1990).

Alemán ni lo que es un Judío'. [...] Creas ejércitos armados y estos encarcelan a diez millones de personas por 'Judíos', aunque tú ni siquiera puedes decir qué es un Judío. [...] Esto es sólo una minúscula parte de la verdad sobre ti, Pequeño Hombrecito<sup>1221</sup>.

Entonces, ¿acaso el pensamiento crítico no tendría un papel fundamental para considerar los 'argumentos cotidianos' del Pequeño Hombrecito expuestos? Aunque McPeck no podrá realizar ninguna réplica hacia las críticas y los ejemplos aquí expuestos, él y Siegel sí que mantuvieron cierta correspondencia. Mientras que Siegel abogó por la insuficiencia de la lógica formal e informal para pensar críticamente, McPeck se centró en la supuesta incoherencia del siguiente planteamiento: «puesto que el análisis de argumentos es la única manera que conocemos los filósofos de describir el razonamiento, debe ser sinónimo del razonamiento mismo»<sup>1222(CDLVI)</sup>. En este sentido, Siegel adoptó una postura contraria a la de McPeck, pero parcialmente afín a la de Paul sobre el razonamiento dialógico y dialéctico -en lo que concierne a esta discusión en concreto-. A continuación se desarrollarán los planteamientos siegelianos al respecto.

#### 6.1.2.B) Análisis de los planteamientos de Siegel

El pensamiento siegeliano parte de las siguientes ideas fundamentales del pensamiento scheffleriano: que cada uno de nosotros necesita pensar sobre su propio pensamiento y, así, mantener una discusión racional con otros, apreciando sus puntos de vista, todo ello desde una óptica falibilista. En base a esto, Siegel se centra en la relevancia de la calidad argumentativa, algo que fue especialmente infravalorado por McPeck, quien refutó su posible influencia en el pensamiento crítico. A pesar de ello, McPeck no hizo alusión a ninguna de las contribuciones de Siegel específicas sobre este tema -la principal correspondencia entre ambos se detalla en nota al pie-<sup>1223</sup>. En verdad, tales contribuciones siegelianas se alejan, en

---

<sup>1221</sup> Wilhelm, R. (1978). *Escucha pequeño hombrecito* (Trad. C. Andreu), pp. 5-17. Ediciones Síntesis. (Obra original publicada en 1948).

<sup>1222</sup> McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13), p. 6. Routledge. (Obra original publicada en 1990).

<sup>1223</sup> - Cf. McPeck, J. E. (1998). Response to Harvey Siegel. En P. Hirst y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Problems of educational content and practices* (Vol. 4, pp. 211-216). Routledge.

parte, de la investigación que aquí se pretende, pues comprenden discusiones eminentemente filosóficas sobre la influyente teoría de la pragma-dialéctica creada por Frans van Eemeren y Rob Grootendorst. En términos generales, estas podrían ser sintetizadas conforme a los recientes planteamientos de Biro y Siegel sobre dicho asunto:

La concepción ‘dialéctica de lo razonable’ de la pragma-dialéctica sostiene que una diferencia de opinión se resuelve razonablemente si, y solo si, las partes llegan a una conclusión conjunta como resultado de poner a prueba la aceptabilidad de los puntos de vista en cuestión mediante la aplicación de criterios válidos para el problema e intersubjetivamente válidos. Hemos criticado esta concepción de lo razonable en varias ocasiones anteriores. [...] Aplaudimos la búsqueda de los pragma-dialécticos del ‘convencimiento razonable’, es decir, la argumentación que es eficaz para convencer al interlocutor porque es razonable. Si ‘razonable’ significa aquí ‘sobre la base de razones sólidas y epistemológicamente convincentes’, estamos de acuerdo. Nuestra objeción no se refiere a la búsqueda del convencimiento razonable, sino más bien a lo que los pragma-dialécticos entienden por ‘razonable’ y a la explicación de la argumentación en la que se inserta. El razonamiento pragmático, instrumental y estrictamente dialéctico, según el cual un movimiento es razonable porque es válido desde el punto de vista convencional y de los problemas, simplemente deja de lado la calidad epistémica de las razones y los argumentos expuestos. Seguir las reglas de un debate crítico regimentado no es garantía de calidad epistémica<sup>1224</sup>(CDLVII).

En base a lo expuesto, las críticas a la pragma-dialéctica de Siegel comprenderían sus planteamientos sobre la supuesta dualidad ‘lógica’ y ‘epistémica’ del pensamiento crítico:

---

- Cf. Siegel, H. (1985a). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part One: A Critique of McPeck and a Sketch of an Alternative View. *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*, 10-13. [\*Ver Bibliografía anotada]; Cf. Siegel, H. (1985b). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part Two: Philosophical Questions. Underlying Education for Critical Thinking. *Informal Logic*, 7(2&3), 69-81; Cf. Siegel, H. (2017c). McPeck, informal logic, and the nature of critical thinking. En J. E. McPeck (con M. Scriven), *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (Vol. 13, pp. 75-85). Routledge. (Obra original publicada en 1990). [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1224</sup> Biro, J. y Siegel, H. (2024). Speech Acts and Reasonableness in Pragma-Dialectics. *Topoi*, 1, 7.

La importancia del análisis y de la evaluación de argumentos está en que, en tanto área de estudio, requiere del análisis y de estándares de evaluación. Tal análisis y el desarrollo de tales estándares son tarea de la lógica, en su sentido amplio, que incluye no solo la lógica formal, deductiva e inductiva, sino también una parte de la epistemología y de la filosofía de la ciencia. Por otra parte, si consideramos que el argumento es una vía del conocimiento o, al menos, de una creencia razonable, [...] se trata de una tarea evidentemente epistemológica [...]. Desde esta perspectiva, podemos considerar que un argumento es epistémicamente serio si sirve como herramienta para la adquisición de conocimiento o creencia razonable. Esta es la razón por la que [...] hemos categorizado como teoría epistémica a la teoría de las falacias: un argumento es falaz cuando está disfrazado como una posibilidad de aportar conocimiento o creencia razonable, y en realidad, no lo es<sup>1225</sup>.

Por lo tanto, la dualidad 'lógica' y 'epistémica' del pensamiento crítico constituye el principal punto de inflexión que Siegel distinguió sobre la calidad argumentativa. Este surgió del análisis del modelo de discusión crítica de Frans van Eemeren y Rob Grootendorst, considerando su énfasis por la dimensión normativa de la resolución de diferencias de opinión. En palabras de los precursores de la pragma-dialéctica, «la 'dialectificación' («*dialectification*») significa que consideramos las actividades lingüísticas como parte de un intento de resolver una diferencia de opinión de acuerdo con normas críticas de razonabilidad»<sup>1226(CDLVIII)</sup> -como «validez lógica, validez pragmática, solidez, idoneidad y corrección (u otro denominador adecuado»<sup>1227(CDLIX)</sup>-. Frente al modelo mencionado, según Biro y Siegel, el problema es que la visión dialéctica de la razonabilidad que propone «no incluye la normatividad epistémica como la concibe el enfoque epistémico, ya que no se la relaciona apropiadamente con la verdad y la justificación»<sup>1228</sup>. En otras palabras, sus reglas y su normatividad no se

---

<sup>1225</sup> Biro, J. y Siegel, H. (2014). Consideraciones en torno a la pragma-dialéctica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(2), 194.

<sup>1226</sup> Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*, p. 53. Cambridge University Press.

<sup>1227</sup> Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Henkemans, A. F. S., Verheij, B. y Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*, p. 40. Springer.

<sup>1228</sup> Biro, J. y Siegel, H. (2014). Consideraciones en torno a la pragma-dialéctica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(2), 197.

refieren a aspectos de índole epistemológico porque «no tienen que ver con las relaciones que prevalecen entre proposiciones/conclusiones/posiciones y las razones esgrimidas en su defensa, solo con aspectos dialécticos y procedimentales [...] de que dicha defensa conduzca a la resolución de la diferencia de opinión»<sup>1229</sup>. Así pues, tal y como justificó Siegel y McPeck -este último, desde las discusiones sobre el pensamiento crítico-, «la visión dialéctica de la razonabilidad no está a salvo de transformarse también en mera retórica»<sup>1230</sup>.

Pese a los peligros de la argumentación, para Frans van Eemeren y Rob Grootendorst, «cualquier concepción no dialéctica de la razonabilidad se hundirá inevitablemente en el ‘justificacionismo’ que Karl Popper, Hans Albert y sus colegas racionalistas críticos señalaron que conduce inevitablemente a este trilema supuestamente irresoluble»<sup>1231(CDLX)</sup>. Se trata del llamado *Münchhausen Trilemma*:

En última instancia, la justificación tiene que elegir entre las tres alternativas siguientes: (1) acabar en una regresión infinita de nuevas justificaciones (*regressus in infinitum*); (2) dar vueltas en un círculo de argumentos que se apoyan mutuamente; (3) interrumpir el proceso justificativo en un punto arbitrario. Ninguna de estas tres alternativas es realmente satisfactoria<sup>1232(CDLXI)</sup>.

El problema de la regresión epistémica constituye una amenaza que también es central en el pensamiento de Siegel. El autor lo desarrolla en los siguientes términos: «supongamos que creo que p. ¿Cómo se justifica mi creencia de p? Supongamos que está justificada por otra creencia q. ¿Cómo se justifica q? Es fácil ver que aquí tenemos un problema: la amenaza de una regresión infinita»<sup>1233(CDLXII)</sup>. Precisamente, como Siegel concibió, el fundacionalismo trató de evitar tal ‘justificacionismo’, legitimando definitivamente los puntos de vista con certeza y sin posibilidad de reconsideración. Si bien, esto sería algo

<sup>1229</sup> Op. cit., p. 196.

<sup>1230</sup> Op. cit., p. 198.

<sup>1231</sup> Siegel, H. y Biro, J. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-Dialectical View. *Argumentation*, 22, 195.

<sup>1232</sup> Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*, p. 131. Cambridge University Press.

<sup>1233</sup> Siegel, H. (1992). The Limits of A Priori Philosophy. *Studies in Philosophy and Education*, 11, 266.



particularmente negativo para la filosofía de la ciencia y para la filosofía de la educación, a la luz de lo estudiado en la “Sección I” conforme al pensamiento de Scheffler. La justificación es necesaria y esta requiere de pruebas y del apoyo probatorio, confirmatorio y justificativo positivo, por lo que no se puede rechazar célebremente la inducción, de la manera que lo hizo Popper<sup>1234</sup> -pese a que dicho filósofo de la ciencia también concibiese la crítica y la discusión crítica para aproximarnos a la verdad<sup>1235</sup>-. Aunque ya se ha discutido sobre esto articulando el pensamiento de Scheffler, aquí se ha simplificado este debate para esclarecer la diferencia entre el enfoque pragma-dialéctico y el epistémico conforme a Siegel:

El primer enfoque [(refiriéndose al pragma-dialéctico)] considera que el concepto de resolución de conflictos está ligado directamente al de argumentación y constituye su meta intrínseca. El segundo [(refiriéndose al epistémico)] no lo concibe así, aun cuando reconoce que es posible construir un argumento en que ese sea -y tal vez deba serlo- su objetivo inmediato, al servicio del objetivo epistémico intrínseco. [...] El mejor criterio para evaluar el éxito epistémico, y quizás el único, es el acuerdo entre debatientes razonables<sup>1236</sup>.

En suma, siguiendo los argumentos siegelianos, habría que partir de que se necesita pensar en el pensamiento crítico como algo ‘epistemológico’, más que ‘lógico’, para iniciar la discusión sobre este tema. Conforme al autor, la argumentación podría ser eficaz, persuasiva y defectuosa, por lo que el hecho de ofrecer razones epistémicamente sólidas y contundentes no estaría garantizado por lo anterior. Se trata de una idea que Siegel sigue rebatiendo desde diferentes perspectivas<sup>1237</sup>, aunque, en lo que aquí concierne, lo que interesa es plantear en qué medida abre el camino hacia su concepción del pensamiento crítico y la educación conforme a tal:

---

<sup>1234</sup> Cf. Siegel, H. y Biro, J. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-Dialectical View. *Argumentation*, 22, 191-203.

<sup>1235</sup> Cf. Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 272-292. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1236</sup> Biro, J. y Siegel, H. (2014). Consideraciones en torno a la pragma-dialéctica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(2), 198.

<sup>1237</sup> Cf. Siegel, H. (2024a). Arguing with Arguments. *Informal Logic*, 43(4), 465-526; Cf. Siegel, H. (2024b). Arguing About Arguing with Arguments: Replies to my Critics. *Informal Logic*, 44(4), 509-542.



Creo que es justo decir que [...] el pensamiento crítico incorpora la lógica pero va más allá. Así que creo que [...] el pensamiento crítico no es fundamentalmente lógico, sino epistemológico, es decir, tiene que ver con creer de acuerdo con las razones y las pruebas y eso está estrechamente relacionado con lo que los epistemólogos hablan cuando se preocupan por la justificación y cuándo están justificadas nuestras creencias. Entonces, [...] cuando decimos que queremos que nuestros alumnos piensen bien o que sean críticos [...] queremos que crean en el juicio y que actúen en base a buenas razones que hayan considerado adecuadamente. Entonces, realmente estamos sugiriendo algo parecido a que [...] queremos que se preocupen de si sus creencias están o no justificadas<sup>1238</sup>.

---

<sup>1238</sup> \*Transcripción y traducción original (18:52- 19:98).

Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life.

## 6.2) Entre la habilidad de evaluar el pensamiento y el espíritu de ser crítico. Segundo frente

Una de las réplicas que John E. McPeck realizó a Harvey Siegel comenzó así:

Siendo los extraños animales que somos los filósofos no creo que Siegel estuviera satisfecho con esto. Así que, para dar rienda suelta a esa vena sadomasoquista de nuestra empresa que es la crítica, limitaré mis comentarios a algunos puntos del artículo de Siegel que podrían proporcionar algún dolor interesante (si no placentero)<sup>1239</sup>(CDLXIII).

Los ‘dolores placenteros’ a los que irónicamente se refirió McPeck como consecuencia de ‘meter el dedo en la llaga’ se alejan de lo que verdaderamente implica ‘ser crítico’ conforme a Siegel. Para entender el porqué de esta anécdota, es necesario desarrollar el segundo frente en la configuración del movimiento del pensamiento crítico que plantea la tesis doctoral: la que comprende la justificación de la caracterización del pensador crítico mediante el estudio de las habilidades y disposiciones de pensamiento junto a algunas de las virtudes intelectuales asociadas. Previamente, en el primer frente, se analizó por qué Siegel reivindica la necesidad de la lógica para que los estudiantes razonen eficazmente sobre diferentes problemáticas, aunque rechazando el mero razonamiento lógico si no va acompañado de otros elementos fundamentales. En este sentido, el pensamiento lógico no podría ser equiparable al pensamiento crítico, que es el punto del que partirá el presente epígrafe para justificar por qué «lo que es el pensamiento crítico es en sí mismo una controversia filosófica, al menos hasta cierto punto»<sup>1240</sup>.

En base a lo expuesto, aquí se examinará la siguiente premisa inherente al pensamiento siegeliano: si es fundamental reivindicar el cultivo de la razón en la educación es porque las habilidades y disposiciones de pensamiento, aisladamente, constituyen algo necesario pero insuficiente para llegar a ser pensadores críticos. Para comprender por qué Siegel plantea esto y de qué manera lo hace, se analizarán

---

<sup>1239</sup> McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13), p. 94. Routledge. (Obra original publicada en 1990).

<sup>1240</sup> \*Transcripción y traducción original (7:36-7:40).

Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life.

las discusiones del *Critical Thinking Movement* y del terreno de la epistemología de la virtud, fundamentalmente. En cada uno de estos frentes, se concluirá con los planteamientos siegelianos al respecto, considerando tanto las réplicas que hizo como su propio ideario.

### **6.2.1) Las habilidades necesarias para la evaluación de las razones: relecturas sobre algo necesario pero insuficiente conforme a Siegel**

Hay varias capas entrelazadas sobre el tema de las habilidades del pensamiento conforme a Siegel:

¿Existen las habilidades de pensamiento? En caso afirmativo, ¿se consideran correctamente habilidades o más bien capacidades, disposiciones, hábitos mentales u otra cosa?; ¿se pueden enseñar?; ¿son específicas de una materia o más generales?; ¿son más o menos importantes desde el punto de vista educativo que el conocimiento de una materia?<sup>1241</sup>(CDLXIV).

A continuación se tratará de ofrecer respuestas a estos interrogantes conforme al pensamiento siegeliano y en relación con las discusiones más generales donde este se enmarca. En general, son dos los puntos controvertidos de la agenda del pensamiento crítico a considerar: 1) si el pensamiento es una habilidad o no lo es; 2) si hay habilidades del pensamiento. Para abordar tales problemáticas, se examinarán los orígenes del ‘enfoque de habilidades/capacidades del pensar’ en la psicología cognitiva y en la filosofía de la educación para, así, llegar al estado de la cuestión del que Siegel partió algunas décadas después. Llegado a este punto, se analizarán los planteamientos del autor al respecto.

---

<sup>1241</sup> Johnson, S. y Siegel, H. (con Winch, C. (Ed.)). (2010). *Teaching Thinking Skills* (2.<sup>a</sup> ed.), pp. 51-52. Continuum.

6.2.1.A) El 'enfoque de habilidades/capacidades del pensar' desde la  
psicología cognitiva y la filosofía de la educación

*\*Bases de la psicología cognitiva sobre el 'pensamiento crítico': el  
influyente papel de Jean Piaget*

Un punto de partida que habría que marcar en esta agenda podría ser la década de 1950, considerando los debates educativos repletos de referencias sobre los objetivos conductuales -tan criticados por Scheffler-. Entonces, se dio el auge de dos cuestiones: ¿qué ocurre con los objetivos cognitivos?; ¿cuáles son las competencias necesarias para alcanzar esos objetivos? De ellas, surgieron las bases de la psicología cognitiva sobre el pensamiento crítico, algo que no influye directamente en la génesis del pensamiento de Siegel y que solo se refleja en alguna crítica hacia los planteamientos de Jean Piaget. En consideración a lo expuesto, tan solo se hará alusión a un hito fundamental para la psicología infantil conforme a Piaget: la *Taxonomy of Educational Objectives: Cognitive Domain*<sup>1242</sup>, la cual realizó un grupo de autores en *University of Chicago* de entre los que destacó Benjamin Bloom. Con esta taxonomía el camino hacia el pensamiento crítico en la educación pareció afianzarse gracias a la degradación del uso de la memoria en favor de la evaluación -situando en la base de la pirámide la memoria y el conocimiento inerte («1.00 Knowledge»), mientras que al ascender se distinguía respectivamente la comprensión («2.00 Comprehension»), la aplicación («3.00 Application»), el análisis («4.00 Analysis»), la síntesis («5.00 Synthesis») y la evaluación, en la cúspide («6. 00 Evaluation»)<sup>1243</sup>-. Fueron dos las críticas que surgieron al respecto: 1) por un lado, tal y como planteó Mathew Lipman, ¿a qué se debió la ausencia de objetivos sobre el razonamiento lógico?<sup>1244</sup>; 2) por otro lado, también destacó la disyuntiva sobre si la evaluación era un proceso sumativo, en línea con dicha taxonomía, o instrumental como abogaba Nelson Goodman.

Los planteamientos de Bloom fueron introducidos bajo la fuerza dominante de Jean Piaget en la psicología infantil que se extendió desde 1930 hasta 1970. En

---

<sup>1242</sup> A Committee of College and University Examiners (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (Vol. 1). Longmans.

<sup>1243</sup> Op. cit., p. 18.

<sup>1244</sup> Cf. Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press. [\*Ver Bibliografía anotada].

líneas generales, Piaget sostuvo que la existencia mental de los niños pequeños era concreta, perceptiva y afectiva. Las ideas abstractas estaban fuera de su alcance y había que llegar a la enseñanza secundaria o a la universidad para que los alumnos pudieran manejarlas. En consonancia, la educación era una cuestión de tiempo para despojarse de la forma infantil de pensar y de aceptar la verdad. El parecido de los estadios del desarrollo de Piaget con respecto de la jerarquía propuesta por Bloom desembocó en su integración, siendo el pináculo de ambos el ‘nivel adulto’. Sin embargo, a pesar de la relevancia que tuvo esta tendencia, pronto empezó a replantearse.

Así, los filósofos, psicólogos y pedagogos influyentes del momento -entre los que estaba Siegel-, participaron en clarificar por qué el desarrollo cognitivo iba más allá de la adolescencia, es decir, más allá de la etapa de las operaciones formales. Así, Marcia C. Linn junto a Siegel trataron de construir un modelo teórico sobre el razonamiento postformal («*postformal reasoning*»)<sup>1245</sup> centrándose en modelos filosóficos del cambio conceptual en la ciencia, dado el papel del contexto y de las expectativas -concretamente tomando el modelo de Lakatos-. En efecto, esto constituye solo una muestra de que el desarrollo cognoscitivo y moral de los niños planteado por Piaget<sup>1246</sup>, Kohlberg<sup>1247</sup> y otros psicólogos y epistemólogos necesitaba ser reexaminado. El problema surgía en que «la mayoría de los escritos sobre el desarrollo de los adultos dan la impresión de que las facultades cognitivas se encuentran en una meseta o en declive en la edad adulta»<sup>1248(CDLXV)</sup>. Ahora bien, de ser así, ¿habría que impedir enseñar pensamiento crítico a los niños porque carecen de abstracción?; ¿qué sentido tendría intentar brindar una educación en pensamiento crítico a los adultos si su desarrollo cognitivo se ha completado -supuestamente-?

El asunto de fondo sobre los interrogantes previos subyace en torno a la gnoseología. La teoría del desarrollo intelectual de Piaget y su explicación de la

---

<sup>1245</sup> Cf. Linn, M. C y Siegel, H. (1984). Postformal Reasoning: A Philosophical Model. En M. L. Commons, F. A. Richards y C. Armon, (Eds.), *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development* (pp. 239-257). Praeger Publishers.

<sup>1246</sup> Cf. Siegel, H. (1978c). Piaget's Conception of Epistemology. *Educational Theory*, 28(1), 16-22.

<sup>1247</sup> Cf. Siegel, H. (1981c). Kohlberg, Moral Adequacy, and the Justification of Educational Interventions. *Educational Theory*, 31(3&4), 275-84.

<sup>1248</sup> Commons, M. L., Richards, F. A. y Armon, C. (Eds.). (1984). *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*, p. v. Praeger Publishers.

epistemología genética es confusa y mal fundada, según Siegel. Para el autor, la única manera de que no hubiera conflicto al respecto sería señalar lo siguiente: «Piaget se centra en el desarrollo de los mecanismos del conocimiento; los epistemólogos tradicionales, en el conocimiento por sí mismo..., sin tener en cuenta su desarrollo»<sup>1249(CDLXVI)</sup>. Esto le lleva a plantear que el alcance de la teoría de Piaget es problemático en dos sentidos: en uno débil, en lo que concierne a los mecanismos o capacidades de adquisición de conocimientos; en uno fuerte, en lo que se refiere a la evaluación de las pretensiones de conocimiento. Además, en base a varios filósofos y lógicos, también se podría considerar que su explicación de cómo pasar de un nivel de conocimiento inferior a uno superior fue errónea, al malinterpretar los trabajos sobre filosofía de las matemáticas de Bertrand A. W. Russell, Alfred N. Whitehead y de los positivistas lógicos. Una cosa es plantear «¿cómo, de hecho, llegamos a aprehender las verdades de las matemáticas?»; y, otra diferente es ¿cómo justificamos nuestras convicciones de que estas verdades son, de hecho, verdaderas?»<sup>1250(CDLXVII)</sup>. Resulta relevante reconocer el poder de la teoría de Piaget en este tema y señalar que, en términos de Siegel, «si se quiere borrar la línea que separa las capacidades de los criterios, hará falta una goma de borrar mejor desarrollada que la que nos ha proporcionado Piaget»<sup>1251(CDLXVIII)</sup>. Por lo tanto, se pueden distinguir ciertas similitudes entre el desarrollo cognitivo piagetiano y, en general, la historia de la ciencia; pero ambos no podrían concebirse como si fuesen paralelos<sup>1252</sup>.

*\*Bases de la filosofía de la educación sobre el ‘pensamiento crítico’: el influyente papel de Matthew Lipman, Goodwin Watson y Edward Maynard Glaser, Robert H. Ennis y Richard W. Paul*

Siguiendo el devenir de la problemática objeto de análisis, a partir de la década de 1970, se sucedieron otras investigaciones procedentes de la psicología junto a la aparición de la lógica informal y al impulso del movimiento del pensamiento crítico que, conjuntamente, arrojaron luz en esta problemática.

---

<sup>1249</sup> Siegel, H. (1978c). Piaget's Conception of Epistemology. *Educational Theory*, 28(1), 17.

<sup>1250</sup> *Op. cit.*, p. 19.

<sup>1251</sup> *Op. cit.*, p. 22.

<sup>1252</sup> Cf. Siegel, H. (1982). On the Parallel Between Piagetian Cognitive Development and the History of Science. *Philosophy of the Social Sciences*, 12(4), 375-386.

Precisamente, cabe recordar que Johnson, Blair y otros fundadores de la lógica informal tomaron su primer contacto con el movimiento del pensamiento crítico en 1981, cuando se celebró *The First International Conference on Critical Thinking and Moral Reform* en *Sonoma State University*, en la que Mathew Lipman presentó su programa de filosofía para niños:

¿Enseñar a los niños a reconocer y a realizar determinados patrones inferenciales es enseñar a razonar? ¿Podría enseñarse realmente el razonamiento o en el mejor de los casos, podríamos simplemente sensibilizar a los niños para que reconozcan ciertas formas de inferencia como torpes o descuidadas, del mismo modo que les sensibilizamos para que reconozcan la ‘mala gramática’ sin enseñarles realmente la gramática?<sup>1253</sup>(CDLXIX).

El fragmento seleccionado de Lipman realza, en efecto, que no podemos enseñar lógica a los niños del mismo modo que lo hacemos con los estudiantes universitarios. El caso es que, aun así, esto resultaría problemático en sí mismo: por ejemplo, reformulando la sentencia de Lipman, «¿enseñar a [alguien (en vez de a los niños)] a reconocer y a realizar determinados patrones inferenciales es enseñar a razonar?» (*ibid.*). Parece que no suscita tanta controversia la edad de los sujetos como el planteamiento en sí. Llegado a este punto, una vez se han proyectado algunas bases de la psicología cognitiva -que, de hecho, han sido muy influyentes en la filosofía analítica de la educación, esencialmente por parte de Richard S. Peters-, es necesario profundizar en las relativas a la filosofía de la educación, retrocediendo y retomando de nuevo el punto inicial: la década de 1950.

Apenas unos años antes de 1956, momento en que se publicó lo que ha pasado a conocerse como la Taxonomía de Bloom, apareció el *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*<sup>1254</sup> en 1952. Se trata de una prueba diseñada para evaluar la capacidad de pensamiento crítico utilizando situaciones cotidianas conforme a cinco habilidades y cinco test, respectivamente-: 1) inferencia («*inference*»), 2) reconocimiento de supuestos («*recognition of assumptions*»), 3) deducción («*deduction*»), 4) interpretación («*interpretation*») y 5) evaluación de

<sup>1253</sup> Lipman, M. (1976). *Philosophy for Children. Metaphilosophy*, 7(1), 17.

<sup>1254</sup> Watson, G. y Glaser, E. M. (1952). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. World Book Company.

los argumentos («*evaluation of arguments*»). A partir de entonces las habilidades puras del pensamiento crítico cobraron protagonismo, así como el diseño y la validación de instrumentos para medirlas. De hecho, el enfoque de Goodwin Watson y Edward Maynard Glaser constituye un hito para el pensamiento crítico que ha sido ampliamente comentado, criticado, modificado... De él se desprendió el creciente interés por la medida de las habilidades del pensamiento. A partir de entonces, la identificación de las habilidades del pensamiento crítico fue continuada por dos autores del *Critical Thinking Movement*: Robert H. Ennis y Richard W. Paul. En ellos se centrará el resto de los planteamientos aquí desarrollados.

Uno de los intelectuales que incipientemente estudió el enfoque de *Watson-Glaser* fue Robert H. Ennis, quien realizó un análisis en 1958 sobre la validez del mismo desde un punto de vista lógico -no estadístico-<sup>1255</sup>. Dos años después, en 1960, Othanel Smith junto a este autor publicaron la obra *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*<sup>1256</sup> y, en 1962, Ennis publicó uno de sus artículos más icónicos, “A Concept of Critical Thinking”<sup>1257</sup>. Previamente, la tesis doctoral ya introdujo la importancia e influencia de tales contribuciones, al abordar la relación entre el movimiento del pensamiento crítico y la tendencia analítica de la filosofía de la educación. No obstante, hasta el momento no se ha argumentado por qué esta última puede ser concebida como el origen del movimiento, considerando el interés creciente que suscitó sobre el estudio del pensamiento crítico. Al título principal del artículo le acompañó el siguiente subtítulo: “A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability”. En efecto, su pretensión de ser una propuesta base resultó satisfecha, pero no tardaron en surgir réplicas con respecto a su objetivo más profundo: evaluar la capacidad o las habilidades del pensamiento crítico.

---

<sup>1255</sup> Cf. Ennis, R. H. (1958). An appraisal of the Watson-Glaser critical thinking appraisal. *The Journal of Educational Research*, 52(4), 155-158.

<sup>1256</sup> Othanel Smith, B. y Ennis, R. H. (1961). *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*. Rand McNally. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1257</sup> Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.



El minucioso listado que ofreció Ennis se centró en doce aspectos del pensamiento crítico, dada la siguiente concepción:

Como noción fundamental, [...] el pensamiento crítico es la evaluación correcta de los enunciados. Puesto que hay varios tipos de afirmaciones, varias relaciones entre las afirmaciones y sus fundamentos y varias etapas en el proceso de evaluación, podemos esperar que haya varias formas de equivocarse cuando uno intenta pensar críticamente. La lista que figura a continuación puede considerarse una lista de formas pacíficas de evitar las trampas en la evaluación. [...] Esta lista no pretende ofrecer categorías mutuamente excluyentes. Los criterios de clasificación se sacrifican en base a la verosimilitud y a la inteligibilidad. Las categorías dimensionales cumplen los criterios de clasificación pero, para ello, sacrifican su carácter intuitivo inicial<sup>1258(CDLXX)</sup>.

Para abrazar dicha postura Ennis distinguió tres dimensiones de este concepto:

- 1) La dimensión lógica («*logical dimension*»), a grandes rasgos, abarca el juicio sobre las supuestas relaciones entre los significados de las palabras y los enunciados. Una persona competente en esta dimensión sabe lo que se deduce de un enunciado o de un grupo de enunciados, en virtud de su significado. En particular, sabe utilizar los operadores lógicos ‘todos’, ‘algunos’, ‘ninguno’, ‘no’, ‘y’, ‘si... entonces’, ‘o’, ‘a menos que’, etc. Sabe lo que significa que algo pertenezca a una clase de cosas<sup>1259(CDLXXI)</sup>.
- 2) La dimensión criterial («*criterial dimension*») abarca el conocimiento de los criterios para juzgar los enunciados [...], excepto los criterios lógicos, que están cubiertos por la dimensión lógica<sup>1260(CDLXXII)</sup>.
- 3) La dimensión pragmática («*pragmatic dimension*») abarca la impronta del propósito de fondo sobre el juicio y la decisión sobre si el enunciado es suficientemente bueno para el propósito. La inclusión de esta dimensión no constituye un respaldo a la doctrina que suele atribuirse al pragmatismo: ‘un enunciado es verdadero si cumple el propósito del hablante’. Pero la

---

<sup>1258</sup> *Op. cit.*, p. 83.

<sup>1259</sup> *Op. cit.*, p. 84.

<sup>1260</sup> *Op. cit.*, p. 85.

inclusión de esta dimensión sí constituye un reconocimiento de la función legítima que desempeña el propósito de fondo a la hora de tomar decisiones sobre la aceptabilidad de los enunciados. Constituye el reconocimiento de la necesidad de sopesar los factores que preceden a la sentencia: ‘esta prueba es suficiente’. Además, la inclusión de esta dimensión requiere de la admisión de que no pueden establecerse criterios completos para el pensamiento crítico. Suele ser necesario un elemento de juicio inteligente, además de aplicar criterios y conocer el significado<sup>1261(CDLXXIII)</sup>.

En base a la concepción general del pensamiento crítico de Ennis y a las dimensiones que la conforman, un primer aspecto problemático sería la idea de que el pensamiento crítico fuese la evaluación correcta de los enunciados. De ser así, ¿dónde quedaría la dimensión criterial y pragmática del pensamiento crítico?; ¿por qué podrían ser separadas tales dimensiones? El autor señaló que «esta exclusión es simplemente el resultado de un intento de centrar la atención en un tipo importante de pensamiento»<sup>1262(CDLXXIV)</sup>. El caso es que, tal omisión, ¿no iría en contra del mismo? Paulatinamente, Ennis observó las limitaciones de dicha postura -ampliamente criticadas por los autores del *Critical Thinking Movement*- y añadió las habilidades y las disposiciones del pensamiento a los doce aspectos iniciales sobre el ejercicio del buen juicio. Para ello, este perfiló otros dos listados -los cuales fue matizando respectivamente- y que también generaron ciertas controversias. Por ejemplo, una de ellas, podría ser la siguiente: ¿cómo separar/distinguir la disposición ‘4. Buscar y ofrecer razones’ de la ‘3. Tener en cuenta la situación global’, de la ‘5. Intentar estar bien informado’ o de la ‘6. Buscar alternativas’, formuladas por Ennis<sup>1263</sup>?

Además, habría que señalar con respecto a la concepción de Ennis y al asunto que aquí nos ocupa que la consideración de las disposiciones del pensamiento fue acompañada de la noción de ‘pensamiento racional’ («*rational*

---

<sup>1261</sup> *Op. cit.*, p. 85.

<sup>1262</sup> *Op. cit.*, p. 84.

<sup>1263</sup> Las habilidades y disposiciones de pensamiento se desarrollarán posteriormente en la *figura 3*, dada la traducción de Ennis, R. H. (1991). *Critical Thinking: A Streamlined Conception. Teaching Philosophy*, 14(1), 7. [\*Ver *Bibliografía anotada*].

*thinking*») en vez de ‘pensamiento crítico’ («*critical thinking*»)<sup>1264</sup>. Uno de los problemas derivados de lo anterior es que se pudiera pensar críticamente sin la disposición a hacerlo, aunque no se pudiese ser un pensador racional sin tales inclinaciones. Previamente, ya se justificó conforme a pensamiento siegeliano las consecuencias de que la racionalidad y el pensamiento crítico no fueran concurrentes, por lo que aquí tan solo se pretende reflejar cómo Ennis reconfiguró su propia concepción inicial, dada esta limitación:

‘Pensamiento crítico’, tal y como creo que se utiliza generalmente el término, significa a grandes rasgos un pensamiento reflexivo razonable que se centra en decidir qué creer o hacer. Nótese que esta definición no excluye el pensamiento creativo. Los actos creativos, como formular hipótesis, formas alternativas de ver un problema, preguntas, posibles soluciones y planes para investigar algo, entran dentro de esta definición. Pero la definición hace hincapié en la reflexión, la razonabilidad (interpretada aproximadamente como racionalidad) y la toma de decisiones (sobre creencias y acciones)<sup>1265(CDLXXV)</sup>.

Una vez consideradas las bases conceptuales que planteó Ennis sobre las habilidades y disposiciones de pensamiento, a continuación, se pretende representar su concepción de forma esquemática.

<sup>1264</sup> Cf. Ennis, R. H. (1981). Rational thinking and educational practice. En J. F. Soltis y K. J. Rehage (Eds.), *Philosophy and Education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part I)* (pp. 143-183). University of Chicago Press.

<sup>1265</sup> Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 6. [\*Ver Bibliografía anotada].

**Figura 4.** Concepción de Robert H. Ennis sobre el pensamiento crítico y el pensador racional

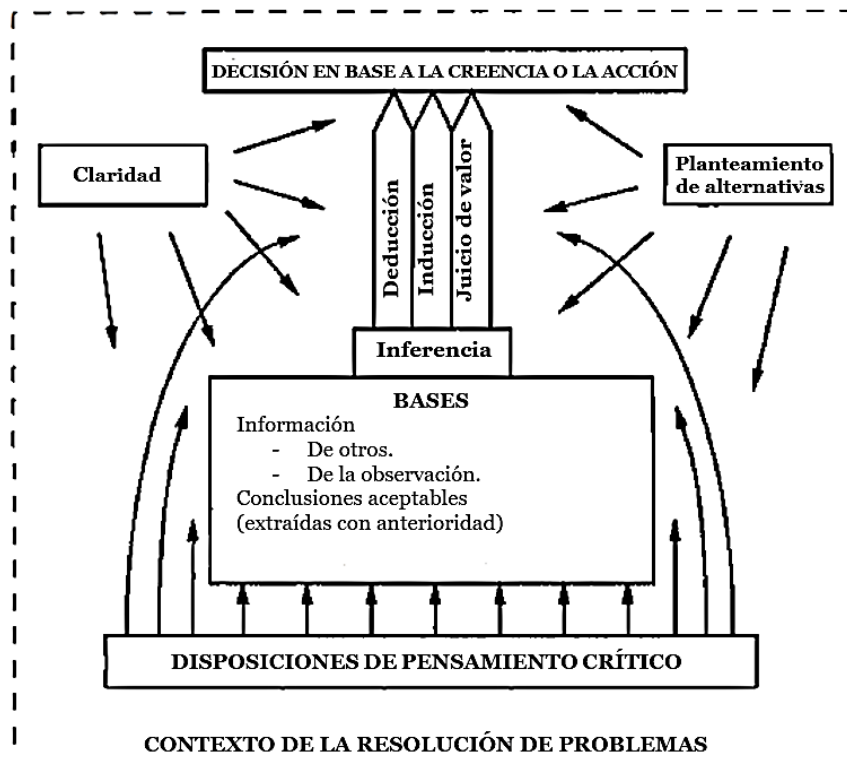
### Doce aspectos del pensamiento crítico

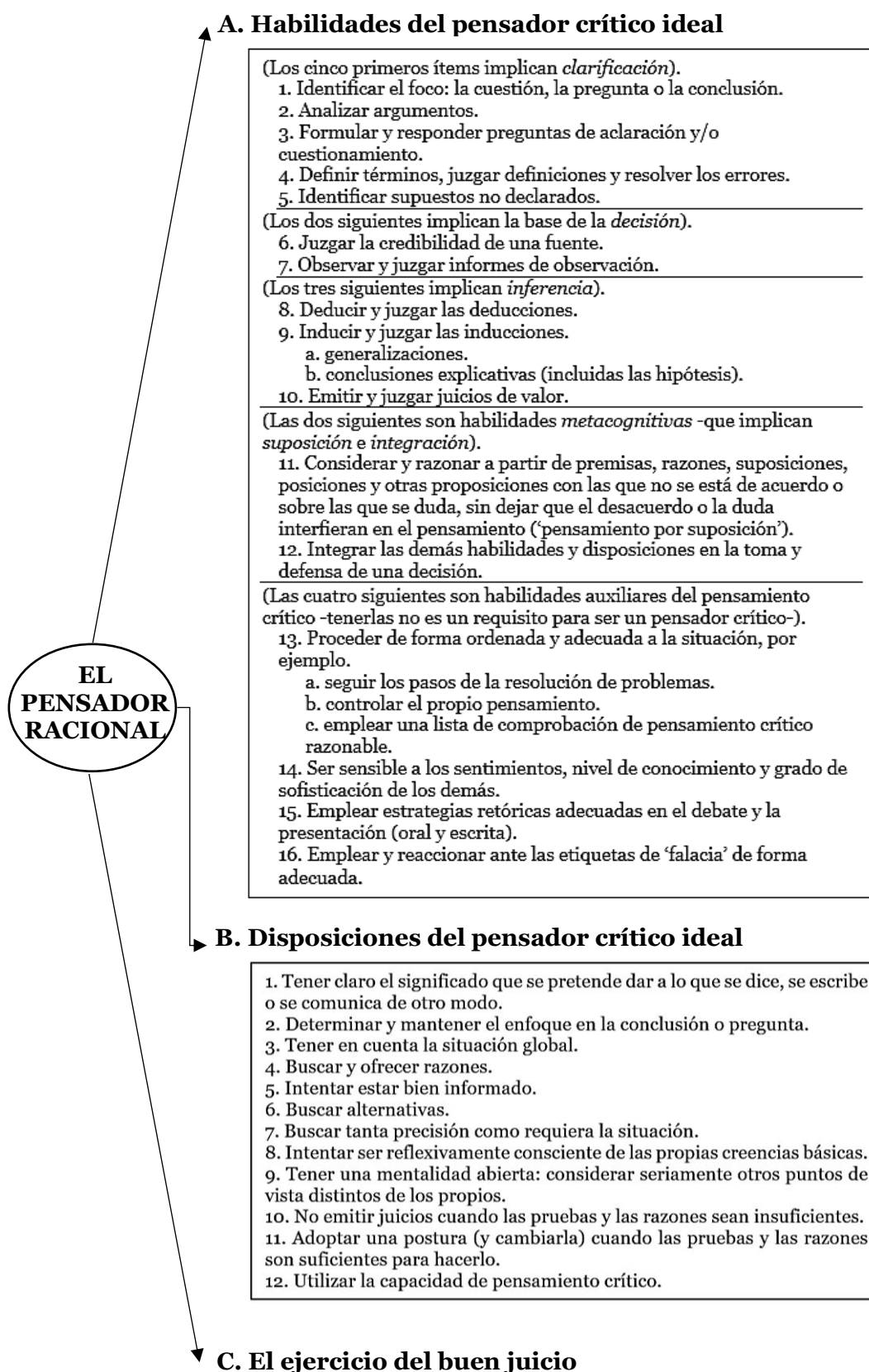
1. Captar el significado de un enunciado.
2. Juzgar si existe ambigüedad en un razonamiento.
3. Juzgar si ciertas afirmaciones se contradicen entre sí.
4. Juzgar si se sigue o se deduce una conclusión.
5. Juzgar si una afirmación es suficientemente específica.
6. Juzgar si un enunciado corresponde a la aplicación de un determinado principio.
7. Juzgar si un enunciado de observación es fiable.
8. Juzgar si una conclusión por inducción está justificada.
9. Juzgar si se ha identificado el problema.
10. Juzgar si algo es una conjetura.
11. Juzgar si una definición es adecuada.
12. Juzgar si una afirmación realizada por una presunta autoridad es aceptable.

**1ª Concepción**  
(base de los orígenes  
del Critical Thinking  
Movement)

\*Continúa en la  
página siguiente

**Concepción  
optimizada**





*Nota.* La figura representa la evolución de la concepción del pensamiento crítico de Ennis.

-Primero se han representado y traducido los 12 aspectos del pensamiento crítico que desarrolló en su pionero e influyente artículo de 1962 “A Concept of Critical Thinking”, los cuales desarrolló en 1964 en “A Definition of Critical Thinking” para plantear una concepción que no dejó de evolucionar desde entonces hasta pasado medio siglo.

-A continuación se ha realizado una traducción original del gráfico extraído de “Critical Thinking: A Streamlined Conception” (p. 7), por R. Ennis, 1991, *Teaching Philosophy*, 14(1). Este procede de una publicación anterior en la que Ennis proporcionó una taxonomía sobre las disposiciones y las habilidades del pensamiento crítico: “A taxonomy of critical thinking dispositions and skills”.

- El último esquema sobre el pensador racional es consecuencia del tránsito entre la primera concepción del pensamiento crítico de Ennis y su concepción optimizada -que perfiló desde entonces hasta sus últimas publicaciones sobre el pensamiento crítico-. La composición y traducción es original a partir de:

1) “Rational Thinking and Educational Practice” (p. 145), por R. Ennis, 1981, en *Philosophy and education* (pp.143-184) (J. F. Soltis y K. J. Rehage (Eds.)), National Society for the Study of Education.

2) “Critical Thinking: A Streamlined Conception” (pp. 8-9), por R. Ennis, 1991, *Teaching Philosophy*, 14(1).

Por otra parte, junto a Ennis, Paul también fue una de las figuras centrales para el desarrollo del *Critical Thinking Movement*, examinando lo que necesita saber una mente sobre sí para razonar bien. Ya se ha comentado que, de hecho, gracias a este autor, Siegel se interesó por el pensamiento crítico. Esto es una muestra de la influencia que, en efecto, tuvo Paul como fundador de dos de las organizaciones educativas de mayor trascendencia mundial sobre el pensamiento crítico -que se detallaron en el subepígrafe 4.3, en la nota al pie número 962-; también, como autor de sus numerosas guías y contribuciones. En su conjunto, todo ello ha desembocado en que se convierta en un referente principal para distinguir las concepciones legítimas del pensamiento crítico de las falsas. Ahora bien, ¿en qué basar tal distinción?

En líneas generales, desde sus inicios, Paul reconoció la importancia de enfatizar en la tendencia o disposición a utilizar competencias o habilidades para brindar una concepción completa del pensamiento crítico. Para ello, el autor distinguió entre el sentido fuerte («*strong sense*») y el débil («*weak sense*») del pensamiento crítico<sup>1266</sup>. El sentido débil sería fruto de una concepción atomista, es decir, basada en utilizar correcta o incorrectamente los elementos que Ennis distinguió. Ya se han señalado algunas de las limitaciones de este punto de vista.

---

<sup>1266</sup> Cf. Paul, R. (1981). Teaching Critical Thinking in the “Strong” Sense: A Focus On Self-Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. *Informal Logic*, 4(2), 2-7.

Tal y como reivindica Paul, su enseñanza sería desafortunada porque desembocaría en estudiantes sofistas, expertos en manipular los intercambios argumentativos, cuyo propósito sería el de demostrar los compromisos profundamente arraigados que no están dispuestos a explorar o a refutar. Y no resultaría convincente plantear que un pensador crítico, en vez de buscar la verdad, destacara por su elocuencia de convencer. Pensar críticamente no podría consistir, pues, en que pareciera racional lo irracional, esto es: «cuando las habilidades críticas son extrínsecas, se emplean para reforzar la propia posición; en cambio, si se hacen intrínsecas, se usan para arrojar luz sobre los propios procesos cognoscitivos y afectivos»<sup>1267</sup>. Dicho lo cual, todo apunta a que el ‘sentido débil’ del pensamiento crítico que distingue Paul impide el propio pensamiento crítico.

En su conjunto, muchos de los autores del pensamiento crítico, como Matthew Lipman, Harvey Siegel y el propio Paul, incidieron en el peligro del criticismo sofista. Consecuentemente, parece claro que el pensamiento crítico no debería ser enseñado como una batería de habilidades, dominando una a una. Precisamente, la contribución específica de Paul en este debate comprendió lo siguiente: mientras la persona acrítica sería aquella que se despreocupa del desarrollo de cualquier capacidad intelectual, la persona crítica tendría que evitar necesariamente los profundos sesgos egocéntricos y sociocéntricos<sup>1268</sup>. Para la última caracterización, conforme a Paul, se requeriría del ‘sentido fuerte’ del pensamiento crítico mediante un enfoque dialógico -con el lenguaje natural e informal- y dialéctico basado en lo siguiente:

El proceso intelectualmente disciplinado de conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar o evaluar activa y hábilmente la información obtenida o generada por la observación, la experiencia, la reflexión, el razonamiento o la comunicación como guía para la creencia o la acción<sup>1269(CDLXXVI)</sup>.

---

<sup>1267</sup> Difabio de Anglat, H. (2005). El *critical thinking movement* y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 174.

<sup>1268</sup> Cf. Paul, R. y Elder, L. (2020). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.ª ed.). Rowman & Littlefield. (Obra original publicada en 2001).

<sup>1269</sup> Paul, R. W. (con Binker, A. J. A.). (1992). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.ª ed.), p. 24. Foundation for Critical Thinking. (Obra original publicada en 1990).

En suma, la visión del mundo que deriva del sentido fuerte del pensamiento de Paul brindaría los fundamentos sobre los que versa su propia concepción del pensamiento crítico:

La idea de pensamiento crítico, reducida a lo esencial, puede expresarse de varias maneras. He aquí una: el pensamiento crítico es el arte de pensar sobre el pensamiento de una manera intelectualmente disciplinada. Los pensadores críticos se centran explícitamente en el pensamiento en tres fases interrelacionadas. Analizan el pensamiento, evalúan el pensamiento y mejoran el pensamiento (como resultado). El pensamiento creativo es el trabajo de la tercera fase, la fase de sustituir el pensamiento débil por el pensamiento fuerte, o de sustituir el pensamiento fuerte por el pensamiento más fuerte. Desde este punto de vista, el pensamiento creativo es un subproducto natural del pensamiento crítico, precisamente porque analizar y evaluar el pensamiento permite elevarlo a un nivel superior, recrearlo, por así decirlo. Un pensamiento nuevo y mejor es el subproducto de un pensamiento crítico sano<sup>1270(CDLXXVII)</sup>.

Partiendo de las bases que Paul consolidó sobre el pensamiento crítico, a continuación, se representarán sus cuatro componentes esenciales y sus posibles relaciones con la racionalidad.

---

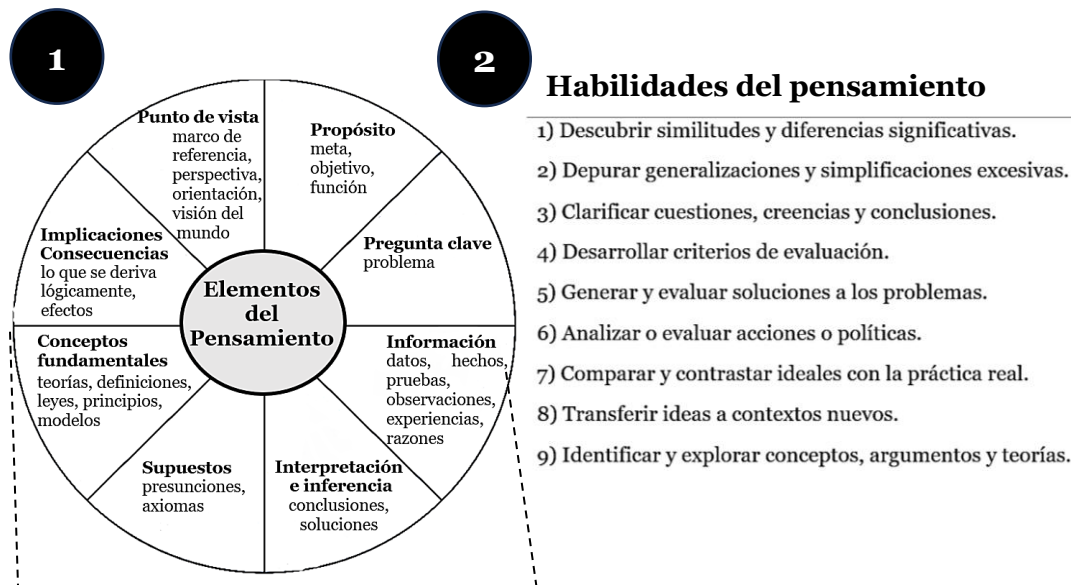
<sup>1270</sup> Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 28.



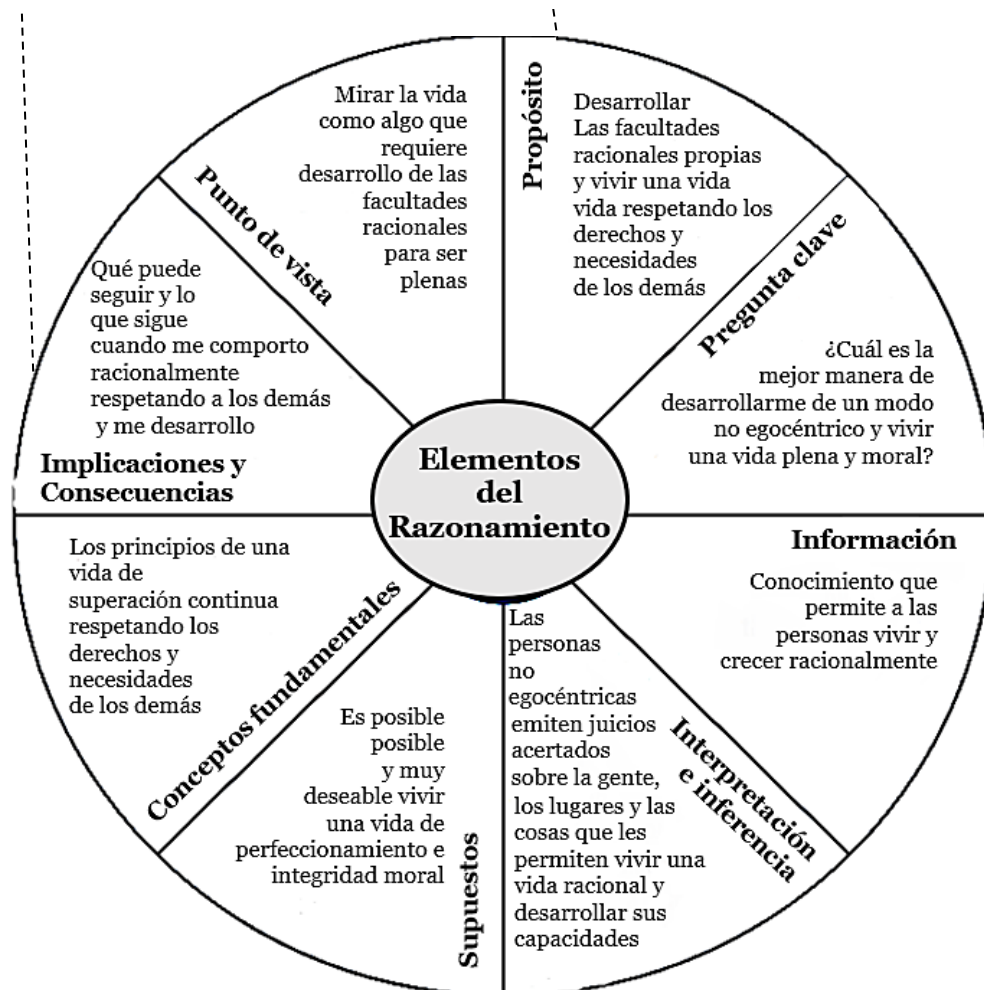
**Figura 3.** Concepción de Richard W. Paul Richard sobre el pensamiento crítico. Cuatro componentes: 1 y 2) elementos y habilidades del pensamiento, 3) estándares intelectuales, 4) valores y disposiciones de la mente razonadora.



\*El cuarto componente de las virtudes intelectuales se abordará en el subepígrafe 6.2.2.



Se aprecia un paralelismo entre los elementos del pensamiento y los elementos del razonamiento que distinguió Paul.



## 3

**Estándares intelectuales**

|                      |                                                                                                                                                                                    |
|----------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>Claridad</b>      | ¿Podría explicarlo?<br>¿Podría darme un ejemplo?<br>¿Podría ilustrar lo que quiere decir?                                                                                          |
| <b>Veracidad</b>     | ¿Cómo podríamos comprobarlo?<br>¿Cómo podríamos averiguar si es cierto?<br>¿Cómo podríamos verificarlo o ponerlo a prueba?                                                         |
| <b>Precisión</b>     | ¿Podría ser más específico?<br>¿Podría darme más detalles?<br>¿Podría ser más exacto?                                                                                              |
| <b>Relevancia</b>    | ¿Cómo se relaciona eso con el problema?<br>¿Cómo afecta a la cuestión?<br>¿Cómo nos ayuda eso con la cuestión?                                                                     |
| <b>Profundidad</b>   | ¿Qué factores lo convierten en un problema difícil?<br>¿Cuáles son algunas de las complejidades de esta cuestión?<br>¿Cuáles son algunas de las dificultades que debemos afrontar? |
| <b>Amplitud</b>      | ¿Necesitamos verlo desde otra perspectiva?<br>¿Necesitamos considerar otro punto de vista?<br>¿Necesitamos verlo de otra manera?                                                   |
| <b>Lógica</b>        | ¿Tiene todo esto sentido junto?<br>¿Encaja tu primer párrafo con el último?<br>¿Lo que dices se deduce de las pruebas?                                                             |
| <b>Significación</b> | ¿Es este el problema más importante a considerar?<br>¿Es esta la idea central en la que hay que centrarse?<br>¿Cuáles son los hechos más importantes?                              |
| <b>Imparcialidad</b> | ¿Tengo algún interés personal en este asunto?<br>¿Estoy representando con simpatía los puntos de vista de los demás?                                                               |

*Nota.* La figura representa tres de los cuatro componentes de la concepción del pensamiento crítico de Paul -el cuarto componente de las virtudes intelectuales se abordará en el subepígrafe 6.2.2-.

- Primero se ha adaptado y traducido un esquema que representa tales componentes en forma de núcleo procedente de *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.<sup>a</sup> ed.) (p. 11), por R. Paul y L. Elder, 2001/2020, Rowman & Littlefield.

- A continuación se muestra una traducción original del esquema sobre los elementos del pensamiento (ver número 1) adaptado de *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.<sup>a</sup> ed.) (p. 14), por R. Paul y L. Elder, 2001/2020, Rowman & Littlefield. A este le acompaña un listado (ver número 2) con algunas de las habilidades del pensamiento que Paul desarrolló en *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.<sup>a</sup> ed.), por R. W. Paul, 1990/1992, Foundation for Critical Thinking. Estas fueron seleccionadas por Weil de una de las primeras versiones de la obra citada previamente en el tercer capítulo de *Towards a Critical Multicultural Literacy: Theory and Practice for Education for Liberation* (Vol. 50) (p. 72), por D. K. Weil, 1998, Peter Lang.

-Proyectando el gráfico de los elementos del pensamiento (número 1), se han traducido y representado los elementos del razonamiento que distinguió Paul en *The Thinker's Guide to the Human Mind: Thinking, Feeling, Wanting, and The Problem of Irrationality* (3.<sup>a</sup> ed.) (p. 14), por L. Elder y R. Paul, 2003/2014, Foundation For Critical Thinking Press.

- Después se ha traducido una tabla sobre los estándares intelectuales (ver número 3) extraída de "The State of Critical Thinking Today" (p. 31), por R. Paul, 2005, *New Directions for Community Colleges*, 130.

A partir del análisis realizado, junto a los esquemas propuestos -que han requerido de la adaptación/creación de gráficos-, se ha planteado el camino que emprendieron los precursores del *Critical Thinking Movement*, Ennis y Paul, en la identificación de las habilidades del pensamiento crítico. A medida que hubo más puntos de contacto entre la filosofía de la educación, la epistemología, la lógica y la psicología, fundamentalmente, los métodos de enseñanza y de evaluación de las habilidades del pensamiento crítico fueron evolucionando notoriamente. Este esfuerzo podría decirse que alcanzó una cima importante en 1990, cuando se reunieron un grupo de expertos interdisciplinarios estadounidenses y canadienses dirigidos por Peter A. Facione. Se trataba del *Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association*, el cual realizó una declaración por consenso de expertos sobre el pensamiento crítico para la evaluación educativa y la enseñanza, centrándose en el *K-12 curriculum* y en la enseñanza universitaria, como señaló su título: *Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*<sup>1271</sup>; de aquí procedió el nombre del resumen ejecutivo, dada su metodología, *The Delphi Report*<sup>1272</sup>. En él se llegó al siguiente acuerdo sobre la definición del pensamiento crítico y del pensador crítico:

Entendemos el pensamiento crítico como un juicio intencionado y autorregulado que da lugar a la interpretación, el análisis, la evaluación y la inferencia, así como a la explicación de las consideraciones probatorias, conceptuales, metodológicas, criterios o contextuales en las que se basa dicho juicio. Este es esencial como herramienta de investigación. Como tal, es una fuerza liberadora en la educación y un poderoso recurso en la vida personal y cívica. Aunque no es sinónimo de buen pensamiento, el pensamiento crítico es un fenómeno humano omnipresente y que se autocorriga. El pensador crítico ideal es habitualmente inquisitivo, bien informado, confiado en la razón, abierto de mente, flexible, imparcial en la evaluación, honesto a la hora de enfrentarse a los prejuicios personales, prudente al emitir juicios, dispuesto a reconsiderar, claro sobre los problemas, ordenado en asuntos complejos, diligente en la búsqueda de

---

<sup>1271</sup> Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. (Informe No. ED315423).

<sup>1272</sup> Facione, P. A. (1990b). *Executive Summary: 'The Delphi Report'*. California Academic Press.

información relevante, razonable en la selección de criterios, centrado en la investigación y persistente en la búsqueda de resultados que sean tan precisos como el tema y las circunstancias de la investigación lo permitan. Por tanto, educar a buenos pensadores críticos significa trabajar por dicho ideal. Este combina el desarrollo de las destrezas de pensamiento crítico con el fomento de aquellas disposiciones que aportan sistemáticamente ideas útiles y que constituyen la base de una sociedad racional y democrática<sup>1273(CDLXXVIII)</sup>.

Una vez expuestos algunos de los hitos fundamentales que precedieron a los planteamientos de Siegel, se puede comprender qué es lo que postuló este autor.

#### 6.2.1.B) Análisis de los planteamientos de Siegel

Los hitos preliminares constituyeron un importante foco de discusión en Estados Unidos que se trasladó a Reino Unido, donde Siegel fue invitado a participar en lo que fue su única contribución destinada a explorar las habilidades/capacidades del pensamiento en sí. Se trata de la obra *Teaching Thinking Skills*<sup>1274</sup>, la cual surgió de las discusiones sobre el pensamiento crítico que emergieron desde el año 2000 como base de *National Curriculum* de Inglaterra y Gales y de *Key Debates in Educational Policy* que habían generado los folletos del *IMPACT*, por iniciativa de *Philosophy of Education Society of Great Britain*. Por su parte, Siegel se centró en analizar las cuestiones filosóficas derivadas de los planteamientos expuestos por otro autor de la obra, Stephen Johnson, conocido por su folleto “Teaching Thinking Skills” del 2000. Este último articuló una crítica sobre el informe de Dr. Carol McGuinness, *From Thinking Skills to Thinking Classrooms: a review and evaluation of approaches for developing pupils’ thinking* -conocido como *McGuinness Report*-, el cual reflejó el interés del gobierno británico por las habilidades del pensamiento.

Que el pensamiento se concibe mejor como una habilidad; que las habilidades de pensamiento deben hacerse explícitas; que a los estudiantes

<sup>1273</sup> Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*, p. 6. (Informe No. ED315423); Facione, P. A. (1990b). *Executive Summary: ‘The Delphi Report’*, p. 2. California Academic Press.

<sup>1274</sup> Johnson, S. y Siegel, H. (con Winch, C. (Ed.)). (2010). *Teaching Thinking Skills* (2.<sup>a</sup> ed.). Continuum.

se les debe enseñar explícita y directamente las habilidades del pensamiento; que la transferencia es crucial; que los estudiantes deben hacer explícitos y reflexionar sobre sus propios procesos de pensamiento y estrategias cognitivas (un enfoque metacognitivo)<sup>1275(CDLXXIX)</sup>.

Son varios los focos desde los que se pueden abordar las problemáticas expuestas. Al respecto, previamente se detallaron algunos de los principales antecedentes del ‘enfoque de habilidades/capacidades del pensar’ desde la psicología cognitiva y la filosofía de la educación. El caso es que los planteamientos que Siegel desarrolló se enmarcaron en las discusiones sobre el currículo británico, de manera que no se estableció ninguna relación directa con los anteriores. Pese a ello, a continuación se detallarán algunos fragmentos de Siegel que justifican por qué este autor es una gran referencia en las discusiones sobre este asunto:

- Según Siegel, «si pensamos en el pensamiento como una habilidad podemos perder de vista el lado disposicional del pensamiento, pasando por alto que el pensamiento es continuo con nuestra humanidad y constitutivo de ella»<sup>1276(CDLXXX)</sup>. Pero, por supuesto, la posibilidad de perder de vista esto no significa que, en efecto, tuviera que ser así. Por lo tanto, como dice Johnson, lo anterior «constituye un ‘peligro educativo’ y queda a expensas de que el promotor de las destrezas de pensamiento asuma esta preocupación sin renunciar a la idea de que el pensamiento es una destreza»<sup>1277(CDLXXXI)</sup>.
- Conforme a Siegel, a partir de Johnson, «si el pensamiento es una habilidad, no es una habilidad única»<sup>1278(CDLXXXII)</sup>. Lo anterior tiene varias implicaciones, siendo una de ellas que «a menudo se asume que si X puede hacer Y con habilidad, debe haber una habilidad de Y que X tiene»<sup>1279(CDLXXXIII)</sup>. Luego entonces, parece tentador señalar

---

<sup>1275</sup> *Op. cit.*, p. 5.

<sup>1276</sup> *Op. cit.*, p. 8.

<sup>1277</sup> *Op. cit.*, p. 55.

<sup>1278</sup> *Op. cit.*, p. 54.

<sup>1279</sup> *Op. cit.*, p. 64.

que pensar como un pensador hábil supone creer que hay una habilidad que identificar, aislar y entrenar. Por otro lado, para ambos autores, el hecho de «haber dominado una destreza [...] significaría ser capaz de ejercitarla sin pensar»<sup>1280(CDLXXXIV)</sup>, lo cual parece ir en contra de la calidad del pensamiento. Todo ello llevó a Johnson a objetar la consideración de que el pensamiento pueda ser una destreza vinculada al ‘saber cómo’<sup>1281</sup> -por la que abogaba el *McGuinness Report*-. Por consiguiente, Johnson se opuso a la idea promulgada por dicho informe y por los planteamientos de autores como Edward de Bono de que el pensamiento pudiera mejorarse con la práctica. Aquí se podrían distinguir dos frentes: a) el problema de entender la práctica de forma aislada, pues a esta habría que añadir nuestra disposición a pensar; b) el dilema de entender que el pensamiento fuera un proceso-producto, frente a lo que se puede alegar, por ejemplo, que no podemos elegir si comprendemos algo o no. Por ello, Siegel distinguió que «existe una concepción más amplia de las habilidades de pensamiento, según la cual lo mejor es verlas no como procesos irreflexivos, sino como habilidades que admiten una evaluación normativa»<sup>1282(CDLXXXV)</sup>. Así pues, el término de habilidades o capacidades del pensamiento haría referencia a la calidad de pensamiento, a la destreza de si se cumplen los criterios pertinentes, algo en lo que coincidieron Johnson y Siegel.

- Lo que es necesario comprender para poder atribuir habilidades y de qué manera hacerlo constituye algo especialmente controvertido. Como punto de partida, cabe señalar el argumento de Johnson y Siegel de que no se podría requerir de la investigación científica para afirmar que tenemos una capacidad cualquiera -como la de sumar, por ejemplo-, contrariando los planteamientos de Stephen P. Norris. En la mayoría de los casos que atribuimos habilidades -

---

<sup>1280</sup> *Op. cit.*, p. 10.

<sup>1281</sup> En la “Sección I” ya se discutió ampliamente sobre el ‘saber qué’ y el ‘saber cómo’ en base a los planteamientos de Scheffler.

<sup>1282</sup> *Op. cit.*, p. 60.



prácticamente en todo momento- no conocemos los procesos mentales que intervienen<sup>1283</sup>. Además, tal y como reivindica John E McPeck, «ni los científicos ni nadie puede afirmar que comprenda las estructuras mentales precisas que subyacen a cualquier habilidad humana, pero este hecho bruto no nos impide en absoluto hacer juicios de habilidad»<sup>1284(CDLXXXVI)</sup>. Esto es debido a que, por un lado, al conocimiento científico habría que añadir otros tipos y niveles de conocimiento. Por otro lado, también se necesitaría de una visión diferente de la de la de Norris<sup>1285</sup> sobre el conocimiento científico alejado del filosófico -lo que resultaría reduccionista-. A fin de cuentas, para hacer ciencia -en el sentido amplio y ecléctico del término- y discutir sobre el pensamiento crítico, necesariamente, tendrían que considerarse las discusiones filosóficas que aquí se plantean. Así, contrariando a Norris, estas ni serían infundadas ni, tampoco, incurrirían en una especie de positivismo lógico con el que McPeck acusó a Ennis -dada la negativa del primero de que el pensamiento crítico fuese una capacidad generalizable frente a la definición programática -práctico-moral- del segundo y de otros autores como Paul y Siegel.

En consideración con las ideas expuestas, cabe señalar que, antes de entrar en la década de los años noventa del siglo XX y de llegar al consenso sobre el pensamiento crítico que pretendió *American Philosophical Association* -con el resumen ejecutivo *The Delphi Report* antes comentado-, hubo un autor que protagonizó más que ningún otro los cambios sobre este concepto: Siegel. Su defensa de la enseñanza del pensamiento crítico como preocupación central de la filosofía de la educación posibilitó llevar a nuevas alturas tanto los acuerdos como los desacuerdos aquí plasmados. Para ello, conviene detallar en mayor profundidad cómo este autor esquivó las *checklist for reasoning*. Aquí, entraría en escena el espíritu crítico o la actitud crítica, otro punto de inflexión central sobre la

---

<sup>1283</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1284</sup> McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13), p. 88. Routledge. (Obra original publicada en 1990).

<sup>1285</sup> Cf. Norris, S. P. (2017). Thinking about critical thinking: philosophers can't go it alone. En J. E. McPeck (con M. Scriven), *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (Vol. 13, pp. 67-74). Routledge. (Obra original publicada en 1990).



racionalidad que ocupó a Siegel y que subyace del ideal que Scheffler desarrolló. ¿Será este el componente que logre un compromiso pleno y compartido con la gnoseología y con la ética de la educación? A continuación se analizará esto mismo.

### 6.2.2) ¿Virtudes intelectuales y/o disposiciones de pensamiento?

#### La respuesta de Siegel sobre lo que gobierna la vida racional para un compromiso con la epistemología y con la ética de la educación

En base a lo estudiado previamente, la concepción de Siegel sobre el pensamiento crítico no podría ser comprendida desde un conjunto de capacidades/habilidades por dos razones: a) no hay un número determinado de las anteriores; b) esto no es lo único que se requiere:

Para educar pensadores críticos, entonces, necesitamos enseñar a los estudiantes cómo se evalúan las razones, qué principios gobiernan tal evaluación y por qué (creemos nosotros) que se deben adherir a tales principios. Supongamos que un estudiante domina todo eso -esto es, puede evaluar apropiadamente un argumento, puede dar razones para fundamentar tal evaluación (por ejemplo, a través de la cita de evidencia relevante) y puede demostrar comprensión de los principios que gobiernan la evaluación (por ejemplo, destacando que las razones dadas para fundamentar la evaluación son objetivas, imparciales y conforme a estándares apropiados de rigor lógico y respaldo empírico)-. ¿Podemos decir que este estudiante es un pensador crítico? Desafortunadamente no, aunque dicho estudiante está ciertamente bien encaminado para llegar a serlo. ¿Qué falta? ¿qué debe tener un estudiante para ser un pensador crítico, además de destreza para evaluar argumentos y para comprender la importancia de las razones en tal evaluación y un dominio de los principios que sustentan esas razones?<sup>1286</sup>

En verdad, tal y como concibe Siegel, son cuantiosos los factores que influyen que van mucho más allá del ‘pensamiento crítico *simpliciter*’ -aquel que se centra en las habilidades/capacidades-: el interés propio, el cansancio, el

<sup>1286</sup> Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 274. [\*Ver Bibliografía anotada].

hambre, la predisposición, la circunstancias, las ganas... Por ello, como ya se ha expuesto, para este autor, los esfuerzos educativos vinculados con la mejora del pensamiento crítico deberían apuntar a lo siguiente:

No solo atender a la capacidad de los estudiantes para evaluar las razones, sino que también deben esforzarse por fomentar en los estudiantes la valoración de las razones y las disposiciones tanto para participar en la evaluación de las razones como para guiarse por los resultados de sus evaluaciones<sup>1287(CDLXXXVII)</sup>.

Con lo cual, se hace necesario distinguir entre el componente de la evaluación de la razón y el del espíritu crítico; algo que no solo avala Siegel, sino la mayoría de los teóricos. Esto no parece comprometer el dualismo mente-cuerpo, ni ninguna otra limitación filosófica, como reivindicó el propio Siegel<sup>1288</sup>. Dicha división responde a la distinción entre tener la capacidad de algo y tener una determinada actitud para hacerlo. A fin de cuentas, «es muy común que las personas tengan aptitudes y capacidades pero que, por diversas razones, no las ejerzan o no se preocupen por ejercerlas»<sup>1289(CDLXXXVIII)</sup>. Tal es así que, conforme a Siegel, las disposiciones de pensamiento podrían determinar el nivel de rendimiento en las pruebas de evaluación e, incluso, en lo que se refiere al desarrollo cognitivo.

Por lo tanto, dada la relevancia de las disposiciones, estas tendrían que resultar prioritarias tanto para la conceptualización del pensamiento como para todo tipo de asuntos teórico-prácticos que afectan a la educación. Al respecto, son varios los motivos que ofrece Siegel por los que resultaría especialmente limitado concebir la normatividad sin disposiciones, actitudes o rasgos del carácter, es decir, solo en base a la descripción de procesos psicológicos, procedimientos y habilidades:

(1) Es imposible determinar si las operaciones mentales particulares se correlacionan con casos particulares de buen pensamiento; (2) no hay un

---

<sup>1287</sup> Siegel, H. (2001a). Dangerous Dualisms or Murky Monism? A Reply to Jim Garrison. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 578.

<sup>1288</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1289</sup> *Op. cit.*, p. 578

conjunto particular de procedimientos que sea necesario o suficiente para el pensamiento crítico; y (3) los términos que denota el pensamiento (por ejemplo, clasificar, observar, hipotetizar) se refieren no a las operaciones o procesos mentales, sino más bien a las diferentes tareas que requiere el pensamiento<sup>1290(CDLXXXIX)</sup>.

Una vez reconocido que lo que antecede a la capacidad/habilidad es la disposición conforme a Siegel y que, consecuentemente, el desarrollo del carácter del pensador crítico es más fundamental y más complejo de considerar educativamente que el desarrollo de la evaluación de las razones<sup>1291</sup>, ahora conviene plantear detenidamente de qué se trata esto según el autor: ¿qué implica que alguien afirme que esté dispuesto a evaluar críticamente algo?; ¿y que alguien esté dispuesto a razonar falazmente? En base al pensamiento siegeliano, lo que reflejan estos dos interrogantes es que «las disposiciones de pensamiento son propiedades de los pensadores y estos tienen tendencias generales, propensiones o inclinaciones a pensar de las formas que se les atribuyen en determinadas circunstancias»<sup>1292(CDXC)</sup>.

Ahora bien, para concebir el vínculo entre las disposiciones y el pensamiento crítico es necesario delimitar antes lo que es una ‘disposición’. El ejemplo clásico de la filosofía que Siegel ofrece es el del azúcar, cuya disposición es a disolverse en el líquido; el caso es que, por ejemplo, si no lo hiciéramos en las condiciones adecuadas de temperatura y de saturación, este nunca se disolvería pese a su disposición. Así pues, conforme a este autor, «tener la disposición es independiente del comportamiento que se manifieste realmente. En este sentido, la disposición es contrafactual. El hecho de que se manifieste depende de que se den las condiciones ‘propicias’ pertinentes»<sup>1293(CDXCI)</sup>. De este modo, para Siegel, dicha propiedad iría más allá de la física ordinaria -y del reduccionismo que distinguió Quine en base a esto-. La disposición de alguien a evaluar críticamente

<sup>1290</sup> Bailin, S. y Siegel, H. (2003). *Critical thinking*, p. 181. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193). Blackwell.

<sup>1291</sup> Cf. Siegel, H. (1997b). *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*, cap. 7. Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1292</sup> Siegel, H. (1999b). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49(2), 208.

<sup>1293</sup> *Op. cit.*, p. 210.

lo que nos rodea constituiría, pues, un rasgo tan genuino como nuestro timbre de voz. Por lo tanto, las disposiciones no podrían ser comportamientos rutinarios.

Considerando otros casos propuestos por Siegel, si alguien tuviese la disposición de enfrentarse a la autoridad seguiría con esa disposición tanto cuando esté solo o dormido como al enfrentarse a la autoridad. Además, una misma disposición podría provocar comportamientos muy diferentes en función del contexto, ya que dicho sujeto podría gritar para revelarse o discutir amablemente -entre otras cosas-<sup>1294</sup>. Así, conforme al autor, lo que harían las disposiciones es que actuáramos de una forma característica, pero estas se podrían manifestar de formas muy diversas o de ninguna manera. También podríamos estar débilmente dispuestos o de forma más fuerte. En general, las disposiciones no ‘causan’ el pensamiento, las acciones o las conductas; no es un asunto de todo o nada para Siegel.

Entonces, según Siegel, ¿qué es lo que determina la debilidad o fortaleza de nuestras disposiciones? Las posibles respuestas al interrogante previo surgirían de la controvertida relación entre habilidades, disposiciones y virtudes. La razón de esto es que, para el autor, «la disposición o inclinación a/de guiarse realmente por los resultados de la evaluación razonada de las razones tiene implicaciones filosóficas más amplias»<sup>1295(CDXCII)</sup>. Así mismo, para distinguir lo anterior, sería necesario refutar cualquier distinción que separase lo intelectual de lo actitudinal y lo emotivo, por ejemplo, tal y como planteó Scheffler uniendo la cognición y la emoción. Por consiguiente, tanto el ideal de la racionalidad scheffleriano como el del pensamiento crítico siegeliano tendrían, pues, que aludir a un tipo de persona que la educación debe contribuir a formar.

A la luz de lo estudiado, a simple vista, podría parecer que el pensamiento crítico pudiera ser equivalente al pensamiento intelectualmente virtuoso o que el listado de virtudes intelectuales y lo que conforma el espíritu crítico se solapasen. Esta idea, pese a ser avalada por varios autores, resulta especialmente controvertida para Siegel. Para abordarla, primero se articularán los planteamientos en favor de este asunto desarrollados por uno de los precursores

---

<sup>1294</sup> Cf. *op. cit.*

<sup>1295</sup> Siegel, H. (2023b). Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? *Informal Logic*, 43(1), 209.

del *Critical Thinking Movement*, Richard W. Paul; aunque Siegel no se refiera a ellos, conviene partir de los anteriores para comprender la problemática en cuestión. Una vez introducidas algunas de las virtudes intelectuales de Paul, entonces, el foco se desplazará a otro núcleo gnoseológico diferente que ha influido directamente en el pensamiento siegeliano: los postulados de Jason Baehr sobre la epistemología de la virtud. Partiendo de lo anterior, se abordarán las recientes discusiones de Siegel sobre este asunto para, así, esclarecer los argumentos siegelianos al respecto en relación con su concepción del pensamiento crítico y de una educación en pensamiento crítico.

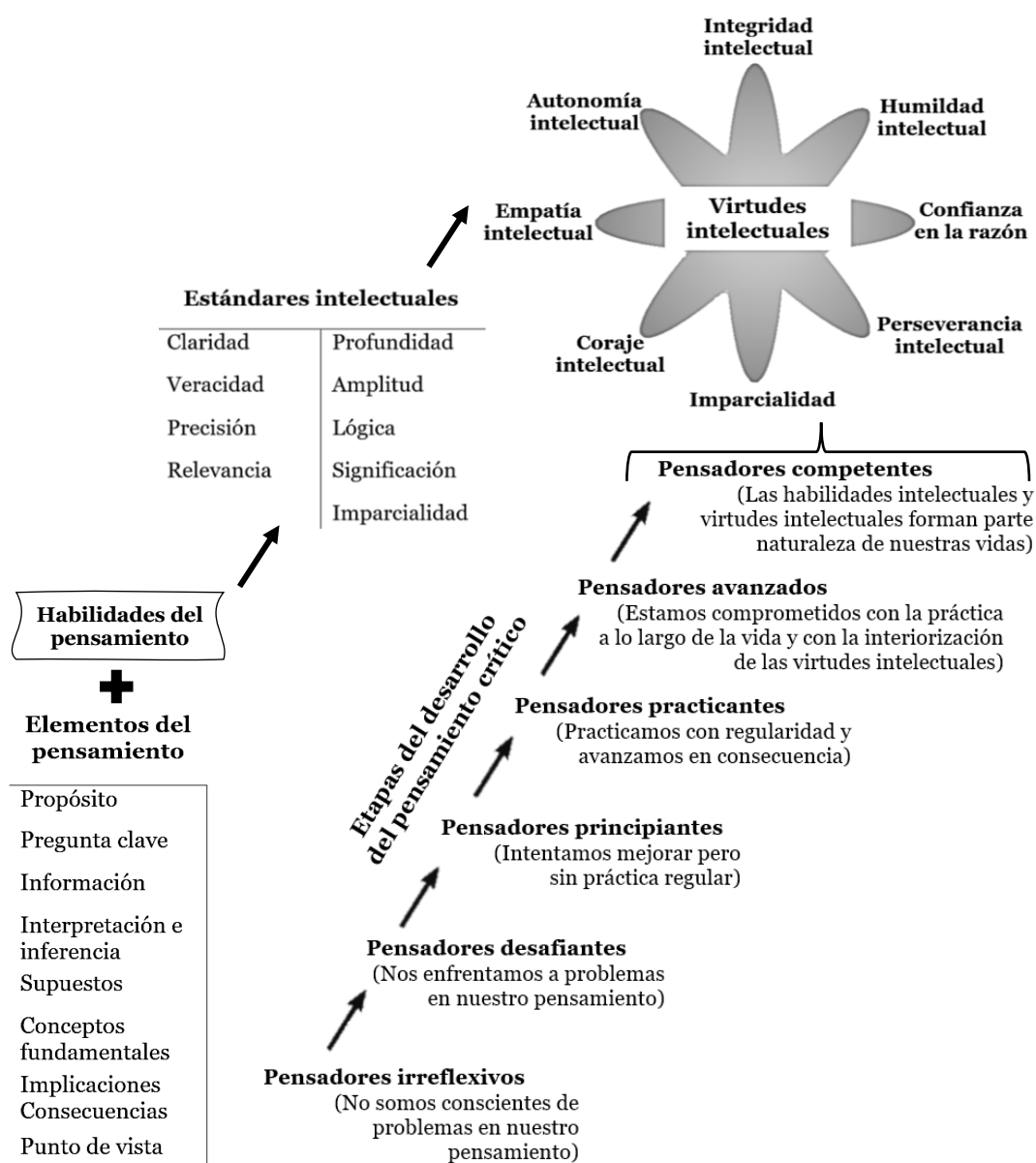
*6.2.2.A) Pensamiento virtuoso y pensamiento crítico: algunas bases sobre un binomio inexorable conforme a Richard W. Paul y a Jason Baehr*

La relación entre las virtudes y el pensamiento crítico constituye uno de los puntos de inflexión del pensamiento siegeliano. Si bien, para comprender sus planteamientos, conviene partir de algunas bases sobre este debate que se encuentran en la concepción de Richard W. Paul sobre el pensamiento crítico y de Jason Baehr sobre la epistemología de la virtud. Aquí se introducirán los postulados principales de ambos, a pesar de que Siegel solo se refiera a los del segundo, pues, en verdad, la concepción de Paul incurriría justo en el problema que distingue el propio Siegel: la confusión entre virtudes y disposiciones de pensamiento.

La concepción de Paul constituye un ejemplo de la conjunción entre pensamiento virtuoso y pensamiento crítico. Aquí no se va a profundizar en las diferentes virtudes que Paul propuso para contrarrestar los supuestos vicios: la arrogancia, la cobardía intelectual, la estrechez de miras, el conformismo intelectual, la hipocresía intelectual, la desconfianza en la razón y en la evidencia y la inequidad intelectual. Lo que se pretende es analizar desde una perspectiva general lo que visibiliza su concepción, esto es, si el pensamiento crítico está determinado por el cultivo de unas virtudes intelectuales interrelacionadas que «determinan con qué perspicacia e integridad se piensa»<sup>1296(CDXCIII)</sup>. Paul distinguió entre tres tipos de carácter en base a la encarnación o no de las virtudes

<sup>1296</sup> Paul, R. y Elder, L. (2020). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.ª ed.), p. 24. Rowman & Littlefield. (Obra original publicada en 2001).

intelectuales: a) la persona acrítica, que está despreocupada del desarrollo de las capacidades intelectuales y, en consecuencia, es fácilmente manipulada y adoctrinada; b) el pensador egoísta o crítico interesado, que utiliza las habilidades del pensamiento de forma estrecha y manipuladora; c) el pensador ecuánime o el crítico imparcial, que respeta los derechos de los demás, actúa con la mayor franqueza posible y posibilita un trato razonable y justo. Dicho lo cual, Paul concibió las virtudes intelectuales y las actitudes, los hábitos mentales y los rasgos del carácter como una misma cosa. A continuación se ha representado en un esquema tales relaciones:

**Figura 5.** Concepción de Richard W. Paul sobre las virtudes intelectuales de los pensadores críticos

*Nota.* La figura representa algunas de las virtudes principales de los pensadores críticos según la concepción de Paul.

- A la izquierda se han recogido de forma esquemática aspectos desarrollados anteriormente en el subepígrafe 6.2.1: los elementos de pensamiento y las habilidades de pensamiento + los estándares intelectuales.

- A la derecha se han representado las etapas del desarrollo del pensamiento crítico, siendo la última -la de los pensadores competentes- la que comprendería los elementos del pensamiento crítico señalados a la derecha y, también, las virtudes intelectuales. Estos gráficos han sido traducidos y adaptados de *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.ª ed.) (p. 10, 23), por R. Paul y L. Elder, 2001/2020, Rowman & Littlefield.

Una vez señaladas algunas virtudes intelectuales que Paul distinguió, conviene hacer una breve alusión al reciente desarrollo de la epistemología de la virtud. A pesar de que se lleva mucho tiempo explorando las dimensiones gnoseológicas y éticas de la educación -algo en lo que Scheffler y otros pensadores de la filosofía analítica fueron protagonistas- y, aún más, estudiando las connotaciones morales, cívicas e intelectuales de las virtudes -incluyendo su orientación epistémica-, sorprende la laguna sobre el marco gnoseológico de la virtud en el ámbito de la educación. Esta reflexión fue el punto de partida de uno de los precursores de dicho enfoque, Jason Baehr, quien editó la obra que ha consolidado algunos de sus recientes pilares: *Intellectual Virtues and Education*<sup>1297</sup>. La ‘epistemología de la virtud’ («*virtue epistemology*»), en términos generales, se centra en el papel que tienen las virtudes intelectuales en la vida de la mente o en diversos ámbitos prácticos -en función de su variedad teórica o aplicada-. Con lo cual, siguiendo la estela de Aristóteles en *Ética a Nicómaco*, de Descartes en *Discurso del método* y de John Locke en el *Ensayo sobre el entendimiento humano*, por señalar autores y obras de referencia, se puede distinguir un vínculo entre la epistemología de la virtud y la ética, tal y como reflejan las siguientes cuestiones formuladas por Baehr:

¿Cuál es la naturaleza de una virtud (moral o intelectual)? ¿Qué hace que las cualidades (morales o intelectuales) relevantes sean virtudes? ¿Se trata principal o exclusivamente de una cuestión de motivación? ¿O es también o totalmente una cuestión de buenos resultados o consecuencias? ¿Cómo se relaciona la virtud (moral o intelectual) con otros estados o logros importantes (por ejemplo, la acción correcta o el conocimiento)? ¿Cómo se relacionan entre sí las virtudes (morales o intelectuales)? ¿Están ‘unificadas’ o pueden poseerse algunas virtudes (morales o intelectuales) en ausencia de otras? ¿Cuál es la naturaleza de determinadas virtudes (morales o intelectuales) (por ejemplo, la benevolencia, la justicia, la curiosidad o la amplitud de miras)?<sup>1298(CDXCIV)</sup>.

Además, los referentes clásicos mencionados también distinguieron la posibilidad de proyectar otro vínculo entre la epistemología de la virtud y la

---

<sup>1297</sup> Baehr, J. (Ed.) (2016). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Routledge.

<sup>1298</sup> *Op. cit.*, p. 3.



excelencia epistémica. Salvaguardando las diferencias entre ellos, estos consideraron desde varias vías que la excelencia cognitiva iba más allá de la mera habilidad debido a que: 1) comprendía el buen uso de las capacidades -por ejemplo, de una forma atenta, diligente y cuidadosa- ; 2) requería de cierto estado volitivo y afectivo, a saber, un amor/placer por la verdad. Todo esto apuntaba a una dimensión del carácter moral y cívica y a otra dimensión intelectual y epistémica. En contraposición a estas ideas, Siegel puso en tela de juicio que la excelencia epistémica pudiera estar constituida por estados de naturaleza caracterológica como el amor y el placer por la verdad o el cuidado y la diligencia intelectual. En estas discusiones, junto a otras que derivan de las anteriores, se profundizará a continuación.

*6.2.2.B) Análisis de los planteamientos de Siegel. Réplicas a Jason Baehr, Matt Ferkany, David Godden, Matt McKeon, William Hare, Eamonn Callan, Dylan Arena, Connie Missimer y Nicholas Burbules*

Los planteamientos expuestos previamente de Paul y Baehr resultan problemáticos con respecto a la concepción de Siegel sobre el espíritu crítico - aunque el autor no se refiriera a los de Paul, solo a los de Baehr-. Un punto de partida sobre este asunto podría ser el siguiente, planteado por Siegel: «la concepción estándar de virtudes intelectuales implica más que los constituyentes del espíritu crítico, por lo que ambos no son ni idénticos ni equivalentes en extensión»<sup>1299(CDXCV)</sup>.

Veamos un primer ejemplo que propuso Siegel para clarificar la distinción entre habilidades/capacidades, disposiciones y virtudes. Una cosa es decir que tocas el piano, otra que sabes tocar el piano y otra diferente que tocas el piano con maestría. La primera se ajusta a la capacidad, pero esta no garantiza la disposición a hacerlo. Precisamente, según este autor, como apuntan numerosas investigaciones, muchos de nuestros estudiantes tienen habilidades de pensamiento que les hemos enseñado pero que no las suelen utilizar o que no tienen ni la más mínima intención de utilizarlas<sup>1300</sup>. Este aspecto es fundamental

<sup>1299</sup> Siegel, H. (2023b). Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? *Informal Logic*, 43(1), 210.

<sup>1300</sup> Cf. Siegel, H. (2016a). Critical Thinking and the Intellectual Virtues. En J. Baehr (Ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 95-112). Routledge.

desde el punto de vista educativo, conforme a Siegel. El hecho de que te encante tocar el piano y de que toques regularmente requiere de la disposición de tocar. Pero, contrariamente, como señala el autor, también hay estudiantes dispuestos a tocar el piano, a buscar la verdad o a cualquier otra cosa que les incumba pero que, a pesar de sus esfuerzos, manifiestan poca destreza y dificultad en eso mismo. Así pues, no se puede confundir la disposición con la virtud. Para el autor, las virtudes son mucho más complejas que las disposiciones ya que, además de estas últimas, necesitan de «motivación, afecto, competencia y juicio»<sup>1301(CDXCVI)</sup>. Así pues, tal y como auguró Siegel, los componentes de las virtudes resultarían considerablemente ambiciosos desde el punto de vista filosófico y educativo. A fin de cuentas, sería complejo plantear que el éxito de enseñar a tocar el piano dependiera de garantizar las virtudes vinculadas. Dicho lo cual, parece que los planteamientos siegelianos inclinan más la balanza hacia Kant que hacia Aristóteles.

Recientemente, mientras se realizaba la presente investigación, Siegel ha publicado un artículo en el que ahonda en la bifurcación entre el pensamiento racional y el pensamiento intelectualmente virtuoso. Aunque el autor ya había publicado sobre ello en otras contribuciones<sup>1302</sup>, esta última tiene el propósito específico de justificar la negativa de las siguientes dos cuestiones: (1) «¿es la persona racional *eo ipso* intelectualmente virtuosa?»; (2) «¿es la persona intelectualmente virtuosa *eo ipso* racional?»<sup>1303(CDXCVII)</sup>. Tales interrogantes fueron formulados por Matt Ferkany, David Godden y Matt McKeon, quienes invitaron a Siegel a la conferencia *McCracken Distinguished Lecture* celebrada en febrero del 2023 en *Michigan State University*. Allí, Jason Baehr también fue invitado a la conferencia como ponente<sup>1304</sup> y participó en la discusión ya recurrente con Siegel

---

<sup>1301</sup> *Op. cit.*, p. 102.

<sup>1302</sup> Cf. *op. cit.*; Cf. Kotzee, B., Carter, J. A. y Siegel, H. (2019). Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. *Episteme*, 1-23; Cf. Siegel, H. (1993c). Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking. *Informal Logic*, 15(3), 163-177; Cf. Siegel, H. (1999b). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49(2), 207-221; Cf. Siegel, H. (1997b). *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*, cap. 7. Routledge.

<sup>1303</sup> Siegel, H. (2023b). Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? *Informal Logic*, 43(1), 204, 220.

<sup>1304</sup> Baehr, J. (2023). Educating for Good Thinking: Virtues, Skills, or Both? *Informal Logic*, 43(2), 173-203.

sobre este asunto -considerando las réplicas entre ellos<sup>1305</sup>-. En ella, Siegel ofreció un ejemplo crucial para clarificar por qué tales interrogantes tenían que ser respondidos negativamente:

Jack, Jill y Josh están preocupados por el futuro del planeta. Cada uno de ellos ha estudiado la bibliografía científica pertinente. Jack y Jill han llegado a la conclusión de que deberían dejar de comer carne porque la cría de ganado para la alimentación aumenta significativamente la cantidad de metano, un gas nocivo de efecto invernadero en la atmósfera. El razonamiento de Jack está motivado por su amor a los bienes epistémicos, mientras que el de Jill está más bien motivado por su deseo de alinear sus creencias y acciones con sus pruebas. Este deseo le fue inculcado durante su primera infancia; tanto sus padres como sus primeros profesores insistieron constantemente en su deber epistémico de alinear así sus creencias y acciones. En la universidad Jill estudió epistemología y consideró que los argumentos a favor de la deontología epistemológica eran sólidos; es deontóloga epistémica tanto filosófica como práctica. Josh no está motivado ni por el amor a los bienes epistémicos ni por el deseo de cumplir con su deber epistémico; habiendo comido carne toda su vida, tiene toda la intención de seguir haciéndolo, pero simplemente siente curiosidad por saber a qué viene tanto alboroto. Él reconoce que, dadas las pruebas relativas a la producción bovina de metano, debería dejar de comer carne, pero esa razón no le mueve. Josh refleja la opinión que escuchó una vez en un debate sobre el vegetarianismo: ‘mi compromiso de no comer carne termina en el pepperoni’<sup>1306(CDXCVIII)</sup>.

En base al ejemplo expuesto de Siegel, Jack sería el único que satisface los requisitos del pensamiento crítico y de las virtudes intelectuales. Por su parte, en el caso de Josh, este no cumpliría las exigencias de ninguno de los anteriores -ni las disposicionales del pensamiento crítico ni las motivacionales, afectivas y

<sup>1305</sup> Cf. Baehr, J. (Ed.) (2016). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*, cap. 1. Routledge; Cf. Baehr, J. (2019). *Intellectual Virtues, Critical Thinking, and the Aims of Education*. En M. Fricker, P. Graham, D. Henderson, N. Pedersen y J. Wyatt (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (pp. 104–121). Routledge; Cf. Siegel, H. (2016a). *Critical Thinking and the Intellectual Virtues*. En J. Baehr (Ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 95–112). Routledge.

<sup>1306</sup> Siegel, H. (2023b). *Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different?* *Informal Logic*, 43(1), 213–214.

conductuales/psicológicas de las virtudes intelectuales-. Así pues, podríamos condenar a Josh por acrasia o debilidad de su voluntad, pues este no alinea sus acciones con las buenas razones que considera que tiene y que deberían guiarle. Finalmente, las controversias que ocupan al presente análisis se desprenden del pensamiento de Jill. La chica no satisface los componentes no disposicionales de las virtudes intelectuales, pues su pensamiento ni está motivado ni guiado por un amor a los bienes epistémicos. Sin embargo, esta sí que cumpliría los requisitos del pensamiento crítico. Contrariamente, si Jack se dejara llevar por un ‘amor al medio ambiente o a los animales’ injustificado o ‘lacio en razones’, podría contar con la capacidad mínima necesaria para ser virtuoso en el vegetarianismo -e incluso en el desarrollo sostenible o en el cuidado medioambiental-, pero sería deficiente desde el punto de vista de la racionalidad -por ser mínimamente bueno en la evaluación de la razón o nada en absoluto-. De lo anterior subyacen dos aspectos a considerar sobre el pensamiento de Siegel: 1) por un lado, habría que afirmar una de las tesis de este autor: «ser racional no exige ser perfectamente racional»<sup>1307</sup>(CDXCIX); 2) por otro lado, sería necesario considerar que una persona intelectualmente virtuosa podría ser deficiente desde el punto de vista de la razón.

Llegado a este punto, conviene resaltar que se puede pensar bien desde el punto de vista caracterológico de las virtudes y no pensar bien gnoseológicamente. Esta es la tesis de Siegel. Por muy virtuosos que seamos y por muy dispuestos que estemos, en base a los componentes disposicionales de las virtudes intelectuales, podemos fallar. Con este planteamiento, el autor también se contrapuso a Ferkany, Godden y McKeon<sup>1308</sup>. No obstante, todos ellos estuvieron de acuerdo en que una noción de pensamiento crítico como ‘buen pensamiento’ tendría que ser normativa, es decir, independiente de cómo se entienda este concepto y sus objetivos. Ahora bien, el uso atributivo de ‘bueno’ sugiere un gran foco de controversia sobre el objetivo epistémico fundamental de la educación<sup>1309</sup>. A fin de cuentas, para lograrlo, ¿sería preferible un enfoque de virtudes intelectuales o de

---

<sup>1307</sup> Siegel, H. (2016a). Critical Thinking and the Intellectual Virtues, p. 106. En J. Baehr (Ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 95-112). Routledge.

<sup>1308</sup> Cf. Siegel, H. (2023b). Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? *Informal Logic*, 43(1), 204-223.

<sup>1309</sup> Cf. Ferkany, M., McKeon, M. y Godden, D. (2023). Intellectual Virtue in Critical Thinking and Its Instruction. *Informal Logic*, 43(2), 167-172.

pensamiento crítico? A continuación se van a considerar algunos argumentos más sobre ambos enfoques, en favor del segundo propuesto.

«¿Se puede ser un pensador crítico sin ejercer la virtud intelectual?»<sup>1310(D)</sup>. Según Baehr, Ferkany, Godden, y McKeon, no; según Siegel, sí. En consecuencia, para los primeros, el objetivo epistémico primario de la educación es el cultivo de las virtudes para promover el pensamiento crítico; mientras que, Siegel se contrapone al planteamiento principal de los anteriores, negando lo siguiente: «ser un pensador crítico requiere ser intelectualmente excelente y viceversa»<sup>1311(DI)</sup>. Dicho lo cual, la discusión se abre en torno a dos frentes: a) el grado de compatibilidad entre el pensamiento crítico y las virtudes intelectuales, algo en lo que hay acuerdo sobre que sí la hay, en mayor o menor medida, según el caso; b) el grado de equivalencia entre el pensamiento crítico y las virtudes intelectuales, así como sus implicaciones educativas, algo que manifiesta el foco de desacuerdo.

El hilo argumental de Siegel se proyecta en base a que la virtud tan solo implicaría a la razón en la medida de que comprendiera los componentes disposicionales del pensamiento crítico. Por lo tanto, todo depende de llegar o no al umbral que implica ser racional con respecto al componente de la evaluación de las razones. Tal es así que, si lo hacemos bien, al esforzarnos en fomentar las habilidades y disposiciones de pensamiento crítico en nuestros estudiantes, les invitaríamos a evaluar la valía de estas cosas. Frente a esto, Siegel señala: «no tengo claro que las virtudes intelectuales, por muy excelentes que sean, puedan justificarse del mismo modo»<sup>1312(DII)</sup>. Lo anterior es debido a que el estudio de las virtudes en términos eudemonistas es compleja de justificar y de articular, lo que resulta ambicioso y desalentador filosóficamente. A fin de cuentas, no hay un relato único sobre el florecimiento ni, tampoco, puede haber consenso sobre lo que es vicio o virtud y en qué grado se alcanza -a la luz de lo estudiado en la “Sección I” sobre las potencialidades humanas conforme a Scheffler-. Por todo ello, Siegel señaló que un enfoque de las virtudes no dispondría de la legitimidad del enfoque

---

<sup>1310</sup> *Op. cit.*, p. 167.

<sup>1311</sup> *Op. cit.*, p. 168.

<sup>1312</sup> Siegel, H. (2016a). *Critical Thinking and the Intellectual Virtues*, p. 108. En J. Baehr (Ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 95-112). Routledge.

del pensamiento crítico desde el punto de vista empírico y pedagógico<sup>1313</sup>. El propio Baehr sintetizó una de las críticas que Siegel realizó al enfoque de las virtudes intelectuales -junto a Ben Kotzee y J. Adam Carter- en los siguientes supuestos, los cuales se centró en reprobar:

(1) Un enfoque de las virtudes intelectuales está comprometido con un marco ampliamente aristotélico en relación con el desarrollo de las virtudes intelectuales. (2) Según este marco, las virtudes intelectuales se adquieren principalmente a través de la práctica (es decir, practicando las actividades características de las virtudes intelectuales). (3) La única forma en que los profesores pueden proporcionar a los alumnos oportunidades para practicar las virtudes intelectuales es modelándolos y exponiéndolos a ejemplos de virtud intelectual. (4) Las prácticas de modelar y exponer a los estudiantes a ejemplos de virtud intelectual no proporcionan una orientación significativa sobre cómo deben pensar realmente los estudiantes. (5) Por lo tanto, el enfoque de las virtudes intelectuales carece de una pedagogía eficaz<sup>1314(DIII)</sup>.

Bien es verdad que los defensores del enfoque de las virtudes no tendrían por qué adoptar un marco aristotélico, bien hay otras limitaciones más importantes que esta. En general, el problema de fondo que Siegel distinguió subyace en torno a las tres dimensiones principales de la virtud conforme a Baehr: la competencia, las dimensiones motivacionales necesarias para utilizar las capacidades en cuestión y el buen juicio sobre cuándo, cómo, de qué manera y en qué ocasiones hacerlo<sup>1315</sup>. En base a las anteriores, el modelo resultante sería el siguiente planteado por Baehr:

Para cualquier virtud intelectual V, un sujeto S posee V solo si S está:

- (a) dispuesto a manifestar una determinada actividad o psicología característica de V.
- (b) por amor a los bienes epistémicos.

---

<sup>1313</sup> Cf. Kotzee, B., Carter, J. A. y Siegel, H. (2019). Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. *Episteme*, 1-23.

<sup>1314</sup> Baehr, J. (2023). Educating for Good Thinking: Virtues, Skills, or Both? *Informal Logic*, 43(2), 188.

<sup>1315</sup> Cf. *op. cit.*

Una persona curiosa, por ejemplo, se apresura a preguntarse y a plantearse porqués por el deseo de comprender el mundo que le rodea. Una persona de mente abierta está dispuesta a considerar puntos de vista alternativos porque ve que hacerlo es útil para llegar a una comprensión precisa de esos puntos de vista y del asunto que se está tratando. Y una persona intelectualmente valiente está dispuesta a persistir en creencias o en preguntas que tiene razones para pensar que la llevarán a la verdad, a pesar de que hacerlo pueda ponerla en peligro<sup>1316(DIV)</sup>.

En contraste con el modelo expuesto de Baehr sobre las virtudes intelectuales, destacan los planteamientos de Siegel. Por tomar un ejemplo para esclarecer sus diferencias, el caso de la apertura mental ha sido muy discutido entre ambos. Se trata de un tema en el que es necesario destacar la reveladora aportación de William Hare<sup>1317</sup>, para quien la mente abierta era un objetivo fundamental de la educación, y de Eamonn Callan y Dylan Arena<sup>1318</sup>, para quienes la cerrazón era la característica de la mente adoctrinada. Siegel se contrapuso a los planteamientos centrales de todos ellos en base a dos asunciones: 1) «la apertura mental es una condición necesaria (pero insuficiente) del pensamiento crítico»; 2) «el pensamiento crítico es una condición suficiente (pero no necesaria) de la apertura mental»<sup>1319(DV)</sup>. En otras palabras, para este autor, no se puede ser un pensador crítico y a la vez tener una mentalidad cerrada; aunque sí que se puede tener la mente abierta y ser un pensador acrítico. En este último punto, Siegel se contrapone a las exigencias de las virtudes intelectuales de Baehr, alegando lo siguiente: si alguien no tiene la mente abierta, entonces, carece de un espíritu crítico, pero que alguien la tenga no asegura que su pensamiento y sus creencias cumplan los estándares relevantes de calidad epistémica.

Por consiguiente, si la apertura mental es una disposición de pensamiento y no una virtud intelectual es por dos razones conforme a Siegel: por un lado, a la

<sup>1316</sup> Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 249.

<sup>1317</sup> Hare, W. (1999). Critical Thinking as an Aim of Education. En R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp. 85-99). Routledge. [\*Ver Bibliografía anotada].

<sup>1318</sup> Callan, E. y Arena D. (2009). Indoctrination. En H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 104-121). Oxford University Press.

<sup>1319</sup> Siegel, H. (2009a). Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18(1), 31.



apertura mental habría que añadir un estilo de creencia probatorio para poder hablar de una debida atención a las razones; por otro lado, a la cerrazón habría que añadir un estilo de creencia no probatorio para poder hablar de adoctrinamiento. De no plantear esto, no podría considerarse como adoctrinamiento lo que sí lo es, según Siegel: el hecho de inculcar las creencias a los estudiantes mediante una enseñanza que fomente la credulidad y la pereza para que las crean de forma no evidente. Precisamente, la distinción entre disposiciones y virtudes intelectuales del pensamiento siegeliano es lo que posibilita comprender que los creyentes de mente abierta puedan ser víctimas del adoctrinamiento -junto a otros vicios intelectuales- si sus maestros les hicieran creer de ‘forma irracional’.

En consideración a lo expuesto, se podrían analizar dos posturas centrales que difieren parcial o totalmente con respecto a la caracterización del espíritu crítico despojada de virtudes intelectuales de Siegel:

1. Que el carácter no resultara central en el pensamiento crítico.
2. Que una concepción sustantiva de la razonabilidad/racionalidad se refiriese únicamente a las características de un tipo de persona y no al seguimiento de reglas formales y procedimientos de pensamiento.

¿En qué medida el carácter no tendría que ser central en el pensamiento crítico? Anteriormente, se ha arrojado luz sobre el planteamiento de que el pensamiento crítico no solo puede ser habilidad. Ahora bien, hay varias réplicas posibles sobre tal asunción. Algunas de ellas fueron concebidas por Connie Missimer bajo el título “Perhaps by Skill Alone”<sup>1320</sup>. Los supuestos defectos del carácter que distingue la autora serían consecuencia de dos asuntos centrales: a) la falta de especificidad de las disposiciones/los rasgos del carácter del pensamiento siegeliano -a fin de cuentas, ¿cuáles son?- y su diferente caracterización por los teóricos; b) el planteamiento de que el carácter no nos dice nada sobre la calidad del pensamiento de una persona. El caso es que, conforme a Siegel, tales réplicas, desembocarían en profundas controversias filosóficas y educativas. La razón de esto es que, además de rechazar la teoría filosófica, moral y educativa sobre la visión del carácter, Missimer reprobó la vía gnoseológica de la racionalidad en sí al descartar la autonomía de la filosofía en favor la evidencia empírica como único

---

<sup>1320</sup> Missimer, C. (1990). Perhaps by Skill Alone. *Informal Logic*, 12(3), 145-153.



árbitro. En la “Sección I” se analizaron ampliamente las consideraciones de Scheffler sobre este asunto y algunos de los motivos por los que el ideal de la objetividad iba más allá de meras apelaciones a la experiencia -al circunscribir tres condiciones del conocimiento: creencia, evidencia y verdad-. En este sentido, siguiendo la estela del ideal educativo de la racionalidad scheffleriano, Siegel se contrapuso a Missimer reivindicando la centralidad del espíritu crítico en la noción de ‘racionalidad’ y de ‘pensamiento crítico’<sup>1321</sup>. Al respecto, también cabe recordar que en el pensamiento siegeliano era fundamental concebir las relaciones entre creencias, juicios y acciones junto a las razones que las respaldan.

Así pues, en base a las limitaciones del primer punto expuesto, el segundo punto tampoco resultaría convincente por razones similares. La disyuntiva por la que aboga Nicholas Burbules entre una racionalidad equivalente a las virtudes personales -que comprenda solo las características de las personas-, por un lado, y a las reglas formales, por otro, es problemática. A continuación se adjunta un fragmento de Burbules que manifiesta su concepción al respecto, junto a otro que justifica por qué esto no podría tener cabida en base a lo que constituyen las disposiciones de pensamiento para Siegel:

Según Burbules:

La ‘razonabilidad’ se refiere a las disposiciones y capacidades de un cierto tipo de persona, una persona que se relaciona en contextos específicos con otras personas y no al seguimiento de reglas formales y procedimientos de pensamiento. Aunque una persona razonable tiende a tener y ofrecer razones para apoyar sus opciones de creencia y acción, estas son la manifestación de algo más básico sobre este tipo de persona. Una caracterización únicamente en términos de ‘dar razones’ o ‘seguir razones’ confunde el síntoma con la fuente de las disposiciones razonables. Una tendencia común, por ejemplo, en muchos escritos actuales sobre pensamiento crítico es sugerir las limitaciones de la ‘lógica’ como una aproximación a lo que es y hace un pensador crítico; más bien, necesitamos complementar las habilidades del razonamiento lógico con disposiciones para aplicarlas en contextos de práctica. En algunos casos, por desgracia, la

---

<sup>1321</sup> Cf. Siegel, H. (1993c). Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking. *Informal Logic*, 15(3), 163-177.

caracterización de estas disposiciones es más bien escasa: apenas merece la pena hablar de la diferencia entre la regla lógica ‘comprueba siempre la estructura válida de un silogismo’ y la ‘disposición a comprobar la estructura válida de los silogismos’. Del mismo modo, las ‘pasiones racionales’ de las que hablan Israel Scheffler y otros, como la pasión por el rigor y la claridad, son a veces poco más que la reformulación de criterios formales en un lenguaje emotivo<sup>1322(DVI)</sup>.

Según Siegel:

¿Cuál es la disposición, aparte de la conformidad con las normas formales? [...] La disposición es una tendencia, propensión o inclinación genuina a pensar de determinadas maneras en determinadas circunstancias. Es un rasgo subyacente de una persona que existe aunque no se manifieste y que fundamenta las predicciones relativas al pensamiento futuro. La disposición es el ‘motivo animador’ que, si lo tenemos, hace que pensemos de conformidad con tales reglas; es lo que hace que realmente nos dediquemos a tal pensamiento (en las circunstancias pertinentes). Las reglas formales relativas a la validez silogística son una cosa; la capacidad de ‘comprobar la estructura válida de un silogismo’ es otra muy distinta; la disposición a hacerlo, otra. No hay razón para pensar que las disposiciones del pensamiento del tipo que estamos considerando no sean más que reglas formales<sup>1323(DVII)</sup>.

\*\*\*

A modo de culmen del análisis realizado se puede señalar que, conforme a Siegel, el pensamiento crítico sería una cuestión de grado. Para el autor, alguien no tendría que ser completamente moral o tener un carácter perfecto para ser un pensador crítico; de hecho, alguien con un carácter defectuoso también podría serlo<sup>1324</sup>. Así pues, dentro de la amplia amalgama de los rasgos del carácter, solo los

---

<sup>1322</sup> Burbules, N. C. (1995). Reasonable Doubt: Towards a Postmodern Defense of Reason as an Educational Aim, pp. 85-86. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 82-102). Routledge.

<sup>1323</sup> Siegel, H. (1999b). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49(2), 212-213.

<sup>1324</sup> Cf. Siegel, H. (1993c). Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking. *Informal Logic*, 15(3), 163-177.

importantes para el pensamiento crítico estarían implicados en los esfuerzos que esto supone.

En definitiva, los meticulosos planteamientos de Siegel sobre este asunto - que se han abordado simplificando algunas cosas y triangulando otras nuevas-, evidencian una conexión/distancia entre la ética y la gnoseología que ya planteó Scheffler. Aunque ambas se requieren mutuamente, por ejemplo, en la consideración del respeto al otro -al estimar las razones de los demás- y a lo otro -al concebir el resto de la evidencia disponible-, no podrían ser equivalentes. Al respecto, lo que añade Siegel aquí es la discusión que se ha sostenido previamente sobre el pensamiento crítico y las virtudes intelectuales. Conforme al autor, mientras que el pensamiento crítico como ideal educativo fundamental requiere de compromisos con la ética y la gnoseología, las ambiciones vinculadas con las virtudes intelectuales determinan su limitación más genuina: en lo que concierne a la ética, siempre requieren de lo favorable y del éxito; en lo que respecta a la gnoseología, pretenden garantías, pero no implican los criterios para velar por la excelencia epistémica. Con estas aportaciones se concluye con el análisis del pensamiento siegeliano, llevando algunas ideas pioneras de Scheffler a nuevas alturas y ampliando otras nuevas.



\*\*\*

## CONCLUSIONES

\*\*\*

Las contribuciones de la tesis doctoral derivan del análisis de las aportaciones de Israel Scheffler y de Harvey Siegel sobre la fundamentación de la educación en pensamiento crítico y sobre cómo educar conforme a tal, sin que de ello se deduzca que haya que derivar conclusiones para la práctica. La investigación parte, pues, de un interés general hacia el pensamiento crítico que se ha propagado como la pólvora durante los siglos XX y XXI. Esto justifica la relevancia del objeto de estudio, aunque no su originalidad. Si esta vertiente merece ser examinada es por un problema que se ha vuelto acuciante: cada vez hay más alusiones al pensamiento crítico en la educación, aunque parecen ser más deficientes y fragmentarias. Una de las causas fundamentales de esta problemática es que las alusiones a la filosofía analítica de la educación y a la teorización del pensamiento crítico son escasas, por no decir casi inexistentes. Así, la eficacia, la práctica, la utilidad y la concreción parecen sustituir la importancia del fundamento, que es la esencia del pensamiento crítico propiamente. Ahora bien, ¿no sería incoherente pretender educar críticamente sin apuntar a lo que requiere esto, es decir, al pensamiento crítico en sí?; ¿qué es lo que nos ha llevado a desestimar algo tan fundamental?

Un primer punto a considerar sería el desconocimiento de los autores objeto de análisis. A pesar de que muchos de sus planteamientos son, de hecho, centrales en nuestros discursos filosóficos y educativos, su impronta ha ido desapareciendo por distintas razones que conviene esclarecer para revertir dicha tendencia.

En lo que respecta a Scheffler, es un autor al que no se suele hacer referencia ni en Estados Unidos ni en el resto del mundo. En Europa, parece haberle sustituido la tendencia británica de filosofía analítica de la educación que acaudillaron Richard S. Peters y Paul H. Hirst -sin olvidar que esta tendencia surgió por influencia del propio Scheffler-. El caso es que, como ya se justificó en la tesis doctoral, el enfoque británico sobre el valor moral de la verdad -frente al gnoseológico-, se alejaría de la posibilidad de educar críticamente. Sin embargo, Scheffler tampoco se refirió directamente a lo anterior. El precursor de la tendencia

analítica de la filosofía de la educación se centró especialmente en la noción de ‘racionalidad’ y lo hizo desde el terreno de la epistemología, la filosofía de la ciencia, la filosofía del lenguaje, la psicología cognitiva, la ética y la filosofía de la educación. Dada la amplitud y la complejidad de sus contribuciones, no es de extrañar que sus ideas revolucionarias pasasen desapercibidas, en general, siendo estudiadas por algunos autores con los que este mantuvo un vínculo personal, muchos de ellos presentes en el libro homenaje *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Por ello, prácticamente, los planteamientos originales de Scheffler solo han sido continuados por su discípulo, Siegel.

Sin embargo, a pesar de la falta de cocimiento actual hacia Scheffler, no se puede olvidar que este autor fue quien fue por la relevancia que tuvo. A fin de cuentas, ¿qué hubiera sido de *Harvard University* de no ser por los cambios que propició Scheffler, por ejemplo, cerrando la brecha entre el prestigio de *School of Arts and Sciences* y el desprestigio de *School of Education*? Por extensión, ¿qué hubiera sido de la educación en Estados Unidos de no ser por Scheffler, teniendo en cuenta la importancia de *Harvard University* en la formación del profesorado, en la elaboración de los planes de estudio y en las políticas educativas del momento? Es más, ¿qué hubiera sido de la educación, en general, de no ser porque Scheffler fundó *Philosophy of Education Research Center* y *National Academy of Education*?; ¿qué hubiera sido de la filosofía de no ser por la presidencia de Scheffler de *Philosophy of Science Association* y *Charles S. Peirce Society*?; ¿qué hubiera sido del *Critical Thinking Movement* de no ser por las ideas pioneras de Scheffler? Se podrían plantear más cuestiones de este tipo, dada la trascendencia que tuvo su figura, pero estas son suficientes para considerar la importancia del autor que reivindica esta tesis doctoral.

En lo que concierne a Siegel, cabe destacar que fue él quien aterrizó los postulados de Scheffler en el pensamiento crítico, considerando que es la encarnación de la racionalidad. La influencia del pensamiento de Scheffler en el de Siegel es plena, como un *continuum*. Así, como reconoció el propio Siegel, el desarrollo más sistemático de la educación en pensamiento crítico es la realizada por Scheffler<sup>1325</sup> y su concepción de la filosofía de la educación fue esencialmente

<sup>1325</sup> Cf. Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler’s “Moral Education and the Democratic Ideal”. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25-26.

la de Scheffler<sup>1326</sup>. A pesar de ello, no hubo correspondencia entre sus contribuciones ni, tampoco, réplicas entre ellos, lo que no quita que haya ciertas discrepancias en torno a dos asuntos que estudia la tesis doctoral, fundamentalmente: las relaciones entre teoría y práctica y entre la racionalidad / el pensamiento crítico y las virtudes. Si bien, los matices que los diferenciaron son más bien una cuestión de fondo, fruto la trayectoria más reciente de Siegel. De hecho, cabe recordar que la forma que adquirió el pensamiento siegeliano fue consecuencia de su encuentro casual con la filosofía de la ciencia de Scheffler, del descubrimiento de que la filosofía y la educación se nutrían mutuamente y de una inclinación y un respeto muy profundos hacia su figura y su legado. Al respecto, la presente investigación cuenta con el honor de concluir con algunas palabras inéditas de Siegel sobre por qué es tan importante profundizar en los fundamentos de Scheffler, las cuales nos hizo llegar a mis directores y a mí mediante correo electrónico:

Why is it important? Scheffler is the most important figure in integrating philosophy of education into general philosophy, in my opinion. He brought ‘analytic’ philosophical techniques to philosophy of education - not ‘ordinary language’ analytic philosophy a la Peters, but a more theoretically integrated set of logical and other techniques- that changed the field in crucial ways. He championed many important philosophical ideas, connecting critical thinking to rationality, rationality to morality, education to epistemology, and others. His work on education and its key concepts -teaching, learning, methods, and aims- continues to influence contemporary discussions. His work on critical thinking has been foundational and has demonstrated its centrality to education, democracy, and culture.

Estas palabras de Siegel constituyen una evidencia más de que tanto él como Scheffler proyectasen un rumbo similar en cuanto a intereses, amplio y variopinto, aunque Siegel se focalizara más en el terreno de la epistemología. El caso es que Siegel ha abierto nuevas perspectivas sobre las ideas de su maestro mediante discusiones con otros autores del *Critical Thinking Movement*. Por ello, Siegel es más mencionado que Scheffler y, frecuentemente, se hace referencia a él

<sup>1326</sup> Cf. Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. [\*Ver Bibliografía anotada].

junto a otros de los intelectuales que conforman el movimiento filosófico-educativo estadounidense mencionado. Tanto es así que, gracias a la creciente trascendencia de la concepción de Siegel sobre el pensamiento crítico, se vislumbra cierta luz al final del túnel sobre el descrédito del pensamiento crítico en la educación actual. Esto es algo que la presente tesis doctoral pretende fomentar, además de rescatar las ideas de Scheffler para que la educación y la filosofía sigan caminando juntas en los dilemas cada vez más complejos del porvenir.

A pesar a lo expuesto, también cabe recordar que el interés de Scheffler y de Siegel por la educación fue fruto de la serendipia y que sus contribuciones podrían, de hecho, estar demasiado alejadas de la educación. Por ende, el segundo punto a considerar sería si, en efecto, la educación es algo secundario en el pensamiento de Scheffler y de Siegel y, en consecuencia, si podemos prescindir de ellos para concebir la educación en pensamiento crítico.

Sea lo que fuere, en primera instancia, lo que no se podría poner en duda es lo que su biografía ha cambiado el curso de la erudición filosófica y educativa. Atendiendo a lo meramente descriptivo, los dos autores han contribuido, presidido y fundado instituciones y sociedades fundamentales en lo que a lo anterior se refiere. Con lo cual, es un hecho que ambos cambiaron el curso de los acontecimientos en el ámbito de la filosofía de la educación y del pensamiento crítico. No obstante, también es un hecho que aunque la mayor parte de los dilemas que se plantean las personas dedicadas a la filosofía y a la educación hayan surgido o derivado de las contribuciones de Scheffler y de Siegel, no les atribuimos esto.

Una explicación plausible sobre la falta de conocimiento hacia el pensamiento de Scheffler surgiría dada la siguiente contradicción: por un lado, como refleja la cita de Voltaire que recoge el profesor D. C. Phillips, podría reconocerse que «si Israel Scheffler no existiera, habría sido necesario inventarlo»<sup>1327(DVIII)</sup>; por otro lado, retomando una cita de Peters, lo anterior parece soterrarse por «la crítica del filósofo de que [su] filosofía es demasiado simplificada y la queja del educador de que es demasiado abstracta»<sup>1328(Id. CXXX)</sup>. Estando a favor de lo primero y en desacuerdo con esta crítica, sí que he experimentado de primera

<sup>1327</sup> Phillips, D. C. (1997). (Re)Inventing Scheffler, or, Defending Objective Educational Research, p. 149. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 149-158). Kluwer Academic Publishers.

<sup>1328</sup> Peters, R. (1963). The Language of Education. By Israel Scheffler. *Philosophy*, 38(144), 190.



mano la complejidad de las contribuciones de Scheffler, especialmente. Como he sugerido en varias ocasiones, pese al rigor de su enfoque analítico y a la gran cantidad de ejemplos que ofrece, sus escritos sobre educación no siempre aterrizan explícitamente en la educación. Este es el caso de la obra en la que fundamenta su teoría del conocimiento, *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*, en la que la educación parece más un complemento que el objetivo fundamental -como se planteó en la tesis doctoral-. A esto habría que añadir que sus escritos, en general, resultan ciertamente crípticos; quizá, con la intención de que no tengan una única interpretación plausible. Esto también podría justificar por qué Siegel está calando más en la educación que el propio Scheffler, cuando Siegel apenas se dirigió a un público no filosófico -como reconoció él mismo<sup>1329</sup>-.

En cualquier caso, teniendo en cuenta la relevancia educativa que tienen las contribuciones de Scheffler, y que Siegel desarrolló en aras del pensamiento crítico, todo apunta a que habría que reivindicar el papel de estos dos autores en la cuestión inicialmente planteada: sería incoherente pretender educar críticamente sin apuntar a lo que requiere esto, es decir, el pensamiento crítico en sí conforme a Scheffler y a Siegel. Se trata de un supuesto en el que esta investigación da un paso adelante, reconstruyendo el pensamiento scheffleriano y siegeliano en aras de la trascendencia educativa de sus planteamientos.

Ahora bien, para comprender la contribución que realiza la tesis doctoral es fundamental detallar lo que no aporta o no puede aportar. A fin de cuentas, solo marcando límites en nuestra finitud podemos darnos cuenta de nuestra finitud. En este sentido, no se pueden confundir las limitaciones que pueda haber en la tesis doctoral con los límites. Sin límites no hay posibilidades. Así, retomando algunas cuestiones metodológicas de la introducción, de todo el cuerpo de Scheffler y de Siegel, hay obras en las que no se puede deducir nada desde el punto de vista de la educación en pensamiento crítico. Además, con el debido reconocimiento a las aportaciones de estos autores, la presente investigación no podría circunscribir todo lo que en verdad aportaron. Así, para considerar la amplitud y la profundidad de su legado, se requeriría de un análisis distinto al que ofrecen estas páginas. Tampoco se ha pretendido buscar las posibles fallas de su pensamiento. En su

---

<sup>1329</sup> Cf. Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.

lugar, la intención ha sido esclarecer y reivindicar la importancia de sus ideas en favor de su potencialidad educativa. Esto se ha realizado desde el rigor analítico desde el punto de vista hermenéutico, expresando así un respeto profundo hacia sus contribuciones. De aquí estriba, además, la dificultad y originalidad del presente estudio, teniendo en cuenta que va más allá de lo meramente descriptivo, es decir, de recopilar y esclarecer sus planteamientos originales. El análisis realizado se ha dirigido, pues, hacia las bases teóricas y prácticas de la educación en pensamiento crítico conforme a Scheffler y Siegel, poniendo en relación aspectos a los que los autores dieron otro enfoque o que no concibieron de manera directa y, así, abriendo implicaciones futuras de su pensamiento.

En su conjunto, a raíz de lo expuesto, la contribución fundamental de la tesis doctoral ha sido iluminar los fundamentos de la educación en pensamiento crítico, a la luz de la concepción de Scheffler y Siegel. De este modo, propiciando la reflexión pedagógica desde el área de Teoría de la Educación, se pretende afrontar el dilema acuciante de que el pensamiento crítico esté más presente de nombre pero ausente en cuanto a esencia. En esto, conviene detenernos en algunas de las contribuciones más específicas que surgen del pensamiento scheffleriano y siegeliano, respectivamente, además de abrir posibles líneas futuras de investigación.

#### Contribuciones del análisis del pensamiento scheffleriano

---

El análisis de los planteamientos de Scheffler ha esclarecido varios aspectos fundamentales para comprender «cómo un serio interés por los conceptos y problemas educativos puede fusionarse con una no menos seria preocupación por la claridad y el rigor filosóficos»<sup>1330(DIX)</sup>. A continuación se detallarán aquellos en los que se ha detenido el presente análisis por su carácter central en la educación en pensamiento crítico.

El primer asunto que se ha considerado es del que, probablemente, dependan todos los demás: su compromiso con el judaísmo. Dicho compromiso

---

<sup>1330</sup> Hare, W. (1997). *Reason in Teaching: Scheffler's Philosophy of Education 'A Maximum of Vision and a Minimum of Mystery'*, p. 89. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 89-101). Kluwer Academic Publishers; Scheffler, I. (Ed). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings* (2.<sup>a</sup> ed.), p. 2. Allyn and Bacon. (Obra original publicada en 1958).

fue inculcado por su familia, quienes tenían entre sus bienes más preciados el conocimiento. La razón de esto no es que fueran intelectuales, sino judíos; judíos que habían emigrado a Estados Unidos en busca de oportunidades, predispuestos a aprender de la nueva cultura, llevando consigo prácticamente solo lo que sabían. Conscientes del riesgo que tiene implícito toda religión, el de la literalidad de la doctrina, la preocupación de la familia de Scheffler estaba en que él pudiera mirar a través de la cerradura. Y así fue, gracias a la educación que recibió y a su introducción en la filosofía, como logró poner contra las cuerdas sus propias creencias religiosas tradicionales. Puede que su familia no fuese consciente del riesgo que suponía esto, el de renunciar a la religión, pero Scheffler nunca la abandonó. De hecho, el autor consideró que las creencias que nos configuran, incluidas las religiosas, constituyen una condición necesaria para conocer. Lo que hay que hacer con las creencias es someterlas a crítica y esto es lo que hizo Scheffler, también en lo que a la religión se refiere. En cierto modo, el intelectual no planteó un corpus lo suficientemente profundo y coherente como para plantear una filosofía de la religión, pero su experiencia y sus ideas sembraron las bases de lo que tendría que consistir una educación judía crítica. En esto se convirtió en un gran referente.

De manera independiente a sus contribuciones teológicas, aunque en consonancia con ellas, el otro aspecto en el que Scheffler destacó fue en la erudición filosófica y educativa. Por ello, la tesis doctoral ha detallado los inicios del autor en la filosofía y en la educación, analizando las influencias implícitas y explícitas que recibió desde el punto de vista biográfico e intelectual. Partiendo de lo anterior, dado el propósito a investigar aquí, sus planteamientos filosóficos se han esclarecido en la medida que iluminaban o podían iluminar los de índole educativo. Esto justifica que el punto de inflexión a considerar haya sido la racionalidad, por ser el propósito educativo fundamental conforme a este autor y la encarnación del pensamiento crítico conforme a Siegel.

Para comprender la noción de la ‘racionalidad’ de Scheffler y considerar sus implicaciones educativas, necesariamente, habría que partir de la gnoseología. Al respecto, cabe recordar que Scheffler fundamenta la educación en función de las condiciones de conocimiento y viceversa, aunque pone el foco en lo primero. Dentro de los posibles dilemas que nos podemos encontrar sobre lo anterior, el pensamiento scheffleriano ha ofrecido salidas a: ¿es posible conocer con

objetividad de un modo falibilista, a caballo entre los riesgos del relativismo y del fundacionalismo?; ¿por qué el conocimiento no puede depender solo de las ciencias, sino también de lo que queda fuera de ellas y del sujeto cognoscente?; ¿de qué manera la educación favorece la revisión constante de los ideales filosóficos - como son la racionalidad y la objetividad- y la visión del respeto necesaria para considerar las alternativas y apreciar lo que aporta el otro?

La teoría del conocimiento de Scheffler desarrolla las bases gnoseológicas de la racionalidad que la educación en pensamiento crítico necesita. Además de lo anterior, esta también cala en la corriente filosófica del pragmatismo, aportando una visión renovada de las bases que emprendieron sus principales precursores. Frente a las aplaudidas ideas de Scheffler en filosofía de la ciencia y en epistemología, sus ideas pragmáticas suscitaron gran revuelo y fueron acusadas de malinterpretación. Lejos de esto, lo que ha planteado esta investigación es lo que la mayoría de estas críticas no lograron ver: que Scheffler propuso una conjunción plena entre lo analítico y lo pragmático, entre la filosofía y la educación, entre los ideales filosóficos y la vida democrática. Así, el autor logró superar las fallas de ir a lo práctico, de la eficiencia, de la justificación basada en la consecuencia, del aprender a hacer adoleciendo de la sensibilidad gnoseológica y ética del pensar... En este sentido, los matices que separaron a Scheffler de los planteamientos más influyentes del pragmatismo resultaron clave para que este pudiera volver a mirar a través de la cerradura.

Una vez consolidadas las bases gnoseológicas más fundamentales del pensamiento scheffleriano, proyectando sus relaciones con la educación, el análisis se detuvo en lo que la educación puede aportar al conocimiento. En esto, la tesis doctoral ha tenido que mirar a través de la supuesta cerradura, teniendo en cuenta la necesidad de que las ideas educativas que desarrolla el autor aisladamente y de manera secundaria constituyan un todo coherente. El punto de partida ha sido el análisis conceptual de los principales términos educativos conforme a Scheffler, a partir de los cuales se han clarificado los términos gnoseológicos y los tipos de conocimiento. Discutiendo sobre la intención y el éxito de la enseñanza y sobre la manera de enseñar y de conocer, se ha llegado a una conclusión fundamental para abogar por el ideal de la racionalidad/el pensamiento crítico: la apreciación y la comprensión son logros que requieren de un 'saber qué' en un sentido fuerte, esto

es, aquel que no se limita a las capacidades de saber hacer ni que solo depende de tener la respuesta verdadera.

El análisis conceptual de Scheffler se materializa en lo que esta investigación ha planteado como orientaciones filosófico-educativas de su pensamiento. Aquí se examinó qué es lo que la teoría de la educación puede aportar como ‘teoría práctica’, qué papel desempeñan las ‘filosofías de’ en la filosofía y en la educación y cuál son las correspondencias entre el compromiso, la justificación y los interrogantes gnoseológicos. Conjuntamente, todas estas ideas del autor desembocan en la conclusión de que la educación es una cuestión de deseabilidad, la cual se nutre de los máximos y de la incertidumbre de una justificación relativa. Por ello, el proceso de enseñar algo a alguien no puede consistir meramente en seguir unos pasos, ni es solo una cuestión de práctica; enseñar es, pues, un logro. Para enseñar, es necesario someterse a los juicios independientes de los estudiantes, a su comprensión adecuada y a su exigencia por razones. Por lo tanto, como parte fundamental de la educación, la enseñanza necesita ser crítica y comprender las dimensiones morales de la racionalidad.

En la búsqueda crítica de razones entrarían en juego aspectos como las emociones cognitivas y las potencialidades humanas. Estas ideas que Scheffler desarrolló en un segundo plano justifican que la racionalidad es, pues, lo que fundamenta la ética en general -de la mano de la de la gnoseología- y la educación moral -como también la científica y la democrática-. Precisamente, el autor se centró en la crítica racional para concebir la responsabilidad de las creencias y la conducta y la relevancia de las razones. Para ello, lo único que estableció es el metacriterio de maximizar la credibilidad inicial y nuestros compromisos iniciales desde el punto de vista gnoseológico y moral. De este modo, logró hacer frente a las carencias procedentes de la psicología cognitiva sobre el desarrollo moral y la epistemología genética. Si bien, al no establecer ningún tipo de criterio para distinguir lo que cuenta como buena razón de lo que no, sus argumentos fueron considerados débiles. Precisamente, fue su propio hijo el que planteó una alternativa para afrontar su visión ética basada en la imparcialidad al precio de la impersonalidad: considerar los puntos de vista de las personas en las relaciones y prácticas humanas concretas. A pesar de la deseabilidad de la unión entre la comunidad ética y los individuos que la conforman, dados los márgenes especulativos de la ética, en el terreno de la gnoseología Scheffler pareció acertar

al afirmar que la maximización de la credibilidad inicial es lo mejor que podemos tener. En esto, no ha habido réplicas que hayan llegado a mirar a través de la supuesta cerradura.

En suma, el hecho de que Scheffler no estableciera unos determinados criterios y estándares para la evaluación de las razones ha resultado ser la base de su pensamiento. Lejos de desprender un escepticismo injustificado, el autor logra contraponerse al relativismo de que todo vale y a los límites de que solo vale seguir un único camino para llegar a unos resultados específicos. De este modo, su mirada racional-moral tiende puentes hacia la fundamentación de la racionalidad para apuntar a la verdad, para iluminar nuestras opciones morales y prácticas y para comprender la razón de ser de la educación. Así, en principio, puede parecer que los planteamientos de Scheffler se centren en los fines últimos, pero, más bien, deberían interpretarse como cualidades abstractas que, conjuntamente, necesitamos para iluminar el devenir de la filosofía y de la educación. No puede ser de otra manera, sea lo nos depare, si concebimos el memorable propósito de fomentar el pensamiento crítico.

---

#### Contribuciones del análisis del pensamiento siegeliano

---

Los planteamientos de Siegel analizados refuerzan su concepción del pensamiento crítico, haciendo hincapié tanto en las bases de la filosofía analítica de Scheffler como en las discusiones del *Critical Thinking Movement*. Lo que llevó al autor a adentrarse en cada uno de estos frentes se distingue en su biografía. Siegel rechazó las creencias judías con las que había crecido tras el fallecimiento de su padre, refugiándose en la filosofía para buscar las mejores explicaciones plausibles ante sus dilemas existenciales. Lo primero que surgió en él fue, pues, una inclinación hacia la filosofía, adentrándose en la filosofía de la ciencia de Scheffler. Posteriormente, de nuevo, fue una cuestión de azar lo que llevó a Siegel a realizar una tesis bajo la dirección de Scheffler, gracias a lo que se adentró por vez primera en la filosofía de la educación. Una tercera casualidad hizo que Siegel conociera a uno de los precursores del pensamiento crítico y desarrollara su trayectoria en aras de este concepto.

El carácter polifacético de la trayectoria de Siegel desembocó en el desarrollo de diferentes perspectivas de pensamiento, aunque su foco de interés

por antonomasia fue la filosofía y, más concretamente, la epistemología. Teniendo en cuenta esto y que el propio autor se dirige a un público filosófico explícitamente, la tesis doctoral se centra en aquellos dilemas gnoseológicos y filosófico-educativos relevantes en lo que al pensamiento crítico se refiere. Se trata de una noción que, conforme a Siegel, es la encarnación del ideal de la racionalidad que desarrolla Scheffler. Esto es visible en los planteamientos siegelianos sobre la justificación racional de la racionalidad y la relevancia de las razones. Aquí, la concurrencia con el pensamiento scheffleriano es plena y Siegel lo que hace es plantear dilemas y respuestas plausibles en un mayor grado de profundización al que llega Scheffler.

Al respecto del interés de Siegel por la racionalidad, una de las conclusiones a las que llega es el requerimiento de que esta sea epistémica, es decir, que cuente con criterios y normas para evaluar la relevancia de las razones. El caso es que Siegel sigue sin ofrecer ningún aspecto concreto sobre lo anterior y no lo delimita - como tampoco lo hizo Scheffler-. Lo que plantea el autor es la justificación de la generalización teórica de la racionalidad, poniendo el foco en tres planos fundamentales para el pensamiento crítico: la generalización de la epistemología subyacente al pensamiento, la generalización de las habilidades y los criterios de evaluación de la razón y la generalización del espíritu crítico. Como se puede observar, una de las carencias del pensamiento siegeliano surgiría en torno a la generalización del sentido práctico: por ejemplo, ¿de qué manera se pueden transferir las asunciones previas sobre el pensamiento crítico al plan de estudios? Siegel no pretende ofrecer ninguna implicación práctica de cómo enseñar en pensamiento crítico, solo se sitúa en el plano teórico.

Frente a la limitación de cómo poner en la práctica las ideas de Siegel, el propio autor parece encontrar salida a la encrucijada rechazando la tiranía de la práctica. Solo la teoría puede iluminar la práctica educativa, de aquí el papel fundamental del pensamiento y de la filosofía en la educación. Es verdad que, de este modo, el intelectual logra abordar dilemas teórico-prácticos sobre el pluralismo y el adoctrinamiento, la creencia y la aceptación, entre otros. La razón es que, por ejemplo, necesitamos de la gnoseología para argumentar cuál es la diferencia entre la inculcación de creencias no adoctrinadoras -algo que necesita la educación-, de los riesgos que propicia el adoctrinamiento -algo que va contra la educación misma-. De igual modo, gracias a la gnoseología podemos comprender por qué la enseñanza que solo apunta a la creencia es débil y puede incurrir en el

adoctrinamiento si se basa meramente en hacer creer. Lo que necesita la enseñanza es, pues, de la aceptación de aquellas razones cognitivas que hacen ver cuál es la mejor teoría disponible de las que compiten entre sí. Es verdad que todo lo anterior surgiría a raíz de la teoría, pero, como admite el propio Siegel, las fuerzas normativas y motivacionales no van juntas y lo que nos lleva a actuar no surgiría a raíz de lo anterior.

Así, Siegel parece consciente de que ni la educación ni el pensamiento crítico pueden reducirse a la gnoseología ni a los asuntos teóricos. En la investigación, esto se ha manifestado de dos formas, analizando sus planteamientos sobre: las potencialidades y dificultades del derecho de convertirse en pensadores críticos; la justificación de la educación como virtud epistémica. En cuanto al derecho que la educación ha de reivindicar, en principio, nos encontramos con varios elementos fundamentales entre los que se encuentra el respeto. Como augura Siegel, este carece de estatus gnoseológico en sí mismo al no determinar directamente la calidad de las razones candidatas. Ahora bien, de no ser por dicho componente moral y práctico, ¿qué sería del derecho de convertirnos en pensadores críticos? Con este interrogante se pretende evidenciar que, aunque el valor de la verdad es gnoseológico en vez de moral, la teoría no puede comprender todo aquello que es la educación en pensamiento crítico. Precisamente, Siegel reivindica que el fin de la educación no puede ser la verdad, sino la racionalidad, teniendo en cuenta que la educación necesita más y más epistemología, aunque trasciende la misma como virtud epistémica. En base a lo expuesto, la conclusión a la que se llega es que el desinterés de Siegel por la práctica y por los asuntos que trascienden el conocimiento en sí podrían obturar la caricatura simplista de la filosofía de la educación que el mismo critica.

A pesar de las posibles inconsistencias del argumentario de Siegel, su énfasis por la calidad gnoseológica para determinar la fuerza de las razones es lo que, precisamente, le lleva a plantear una de las concepciones del pensamiento crítico más consolidadas y relevantes del *Critical Thinking Movement*. El autor parte de las bases de la racionalidad para articular los dos componentes centrales del pensamiento crítico: el de la evaluación de las razones y el del espíritu de ser crítico. Al respecto de cada uno de ellos, la tesis doctoral ha puesto en relación los planteamientos de Siegel con los precedentes que derivan de la lógica informal, la psicología cognitiva y la filosofía de la educación. De este modo, el análisis



realizado pone en valor tres aspectos de la concepción del pensamiento crítico de Siegel: a) la necesidad de que el pensamiento crítico se nutra de la lógica formal e informal, pero que no se reduzca a la mera lógica; b) la importancia de que las habilidades para evaluar las razones y las disposiciones para ser críticos vayan juntas y que no sean acotadas a un número definido; c) el requisito de separar las virtudes intelectuales del pensamiento crítico.

En suma, reconociendo a Siegel el papel que tendrá en la educación en pensamiento crítico del porvenir, me gustaría terminar con un interrogante abierto al que él mismo podría ofrecer alguna respuesta plausible. Se trata de un punto en el que estoy parcialmente en desacuerdo: el de separar las virtudes intelectuales del pensamiento crítico. Puede que el autor tenga razón al señalar que, desde el punto de vista gnoseológico, las exigencias de las virtudes intelectuales sean demasiado altas y, en cualquier caso, diferentes a las disposiciones de pensamiento. El caso es que, aunque se pueda pensar críticamente y ser alguien detestable, me temo que el pensamiento crítico se quedará a la vuelta de la esquina en la educación si no fuese acompañado de las virtudes. Dicho esto, dejo en el aire la cuestión prometida: ¿no resultaría ciertamente paradójico que el fin o propósito al que la educación debiera dirigirse -la racionalidad / el pensamiento crítico- no atendiera a lo que es en sí, una virtud epistémica que va más allá de la epistemología?

Abriendo líneas futuras de investigación: ¿hacia dónde plantear mi propia concepción del pensamiento crítico?

---

En base a lo expuesto sobre el legado de Scheffler y Siegel, considerando su propósito de fundamentar la educación en pensamiento crítico, surge el marco desde el que me gustaría desarrollar mi propia concepción al respecto. Así, en esta intención de bosquejar líneas futuras de investigación, al menos se podría distinguir el potencial de los planteamientos originales de Scheffler y Siegel en algunos frentes abiertos sobre por qué intentamos responder a qué es el pensamiento crítico sin pensar si quiera sobre cómo pensamos.

El primer frente que habría que distinguir es el que deriva directamente del conocimiento: el de los usos de la técnica. Tanto Scheffler como Siegel apuntaron al concepto de ‘técnica’ desde diferentes perspectivas, considerando asuntos como

los siguientes: el control tecnológico del medio, las experiencias intelectuales con valor intrínseco, el contenido de nuestra herencia intelectual, la falibilidad de las ciencias y de la experiencia cotidiana, las complejidades de los problemas gnoseológicos y de las tareas y propósitos educativos... En esto, parece fundamental la premisa de Scheffler de que «el pensamiento es ineficaz sin la técnica, la técnica imposible sin el pensamiento»<sup>1331(DX)</sup>. Pese a ello, en la relación entre la gnoseología y la educación, el ‘arte de la técnica’ parece ser tanto un tercero indispensable como uno de discordia. Así, en correspondencia con el origen etimológico del término -del griego antiguo *techne* (arte) y del latín *technicus* (arte)-, de este arte depende la ‘supuesta’ oposición entre lo teórico y lo práctico, entre científicos y humanistas y, en definitiva, entre una concepción de la educación loable de la que no lo es. La técnica comprendería, pues, desde el contenido hasta la manera de la enseñanza que tanto reivindicaron Scheffler y Siegel.

Tras el debido tratamiento a lo largo de la tesis doctoral de los problemas vinculados con la técnica conforme a Scheffler y a Siegel, creo que convendría plantear si han surgido nuevos focos de controversia o si se han incrementado los anteriores con el desarrollo tecnológico actual. En esto, destacan las problemáticas del desarrollo científico-técnico que están surgiendo a raíz del transhumanismo y que se manifiestan en aras del tecno-optimismo, de la eficacia y de la inteligencia artificial, entre otros asuntos. El transhumanismo es, en efecto, el movimiento cultural, filosófico e intelectual que conforma el trasfondo de los dilemas en torno a la técnica. Por ello, bajo el paraguas de dicho concepto, se pueden englobar la mayor parte los cambios sociales, políticos, económicos, antropológicos y educativos que hoy nos acontecen. Su origen fue prácticamente coetáneo al de los inicios de la filosofía analítica de la educación que emprendió Scheffler en los años sesenta del siglo XX, aunque no fuese concebido por él ni por Siegel. Si resulta fundamental mencionarlo aquí es por la luz que pueden brindar estos dos autores en las fallas del transhumanismo.

En general, los límites del transhumanismo surgirían a raíz de su énfasis por la maximización. Hasta cierto punto, en base a lo expuesto en la tesis doctoral, la maximización tendría que ser deseable por ser base del falibilismo gnoseológico

---

<sup>1331</sup> Scheffler, I. (1986). Computers at School? *Teachers College Record*, 87(4), 515. [\*Ver Bibliografía anotada].

y de las potencialidades humanas. Pese a lo anterior, no es lo mismo abogar por la posibilidad de trascender desde los discursos del pensamiento crítico que desde los del transhumanismo. El pensamiento crítico marca unos límites en aspectos que el transhumanismo trata de superar a cualquier precio. Por ejemplo, mientras que el transhumanismo defendería la maximización de la transferencia de información en la educación -con la inteligencia artificial generativa o los profesores máquina, a saber-, los discursos de Scheffler y Siegel sobre el pensamiento crítico abogarían por el conocimiento, lo que conlleva apreciación y comprensión, negando que la enseñanza en pensamiento crítico pudiera basarse en mera información -sea verídica o no-. Además, el hecho de maximizar nuestras capacidades y libertades podría, de hecho, reducir aquellas que son más genuinas: ¿qué ocurriría con la profundidad del pensar, con la creatividad, con la plenitud, con la autenticidad, con la consideración de las potencialidades humanas...? El adverbio ‘más’ implica la reducción de otros muchos aspectos: menos tiempo y durabilidad, menos confusión, menos errores, menos esfuerzo, menos moderación y austeridad... Por todo ello, resulta tan importante que rescatemos las bases del pensamiento crítico en la educación conforme a Scheffler y a Siegel, dados los límites que marcan en estas encrucijadas.

Una vez considerado que hay que marcar unos límites para apuntar a los máximos de la deseabilidad conforme a Scheffler y a Siegel, la cuestión es: ¿cómo marcarlos? De aquí surgiría una segunda tendencia a plantear, junto a la de la técnica: la de las actitudes. Cabe recordar que tanto Scheffler como Siegel reivindicaron la importancia de las actitudes en sus respectivas concepciones de la racionalidad y del pensamiento crítico. Esto contrasta con los fenómenos acuciantes que producen el deterioro de las actitudes racionales y críticas: la radicalización, la polarización, el odio, los problemas sobre la libertad o las dificultades que están generando los usos de las nuevas tecnologías, entre otros.

Generalmente, atribuimos a la incertidumbre y a nuestras inquietudes ante el devenir los déficits en torno a la apreciación. No obstante, la tesis doctoral distingue otra explicación plausible: el problema no es tanto «respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo»<sup>1332</sup>, sino

---

<sup>1332</sup> Cf. Nussbaum, M. C. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto*. “Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo” (entrevista de D. Gamper Sachse) (1.ª ed., Trad. P. Soley-Beltran). Katz Editores.

que las razones de los demás no importen. La impermeabilidad de las creencias surgiría en la enseñanza cuando no tenemos en cuenta algo fundamental conforme a Scheffler y a Siegel: las razones que pudieran ofrecer los profesores y los educandos. Se distingue, por ejemplo, cuando planteamos la utilidad de las decisiones educativas: ¿pretendemos enseñar algo críticamente de manera individualizada, a unos pocos, al grupo completo, a todos los educandos de un mismo curso...? También surgiría en el espacio que queda entre hacer las cosas demasiado fáciles y simplificadas -algo que incurre en el adoctrinamiento- y tan difíciles que sean incomprensibles e inapreciables. Si no tenemos en cuenta a los demás, lo que pueden aportar, junto a lo que nosotros mismos no podemos contribuir, entonces, no podríamos evaluar las razones ni actuar conforme a tal según Scheffler y Siegel. En consecuencia, la educación perdería su esencia: la de ser un arte que se nutre de la justificación relativa y que queda abierto a la potencialidad de lo no pensado.

A pesar de la importancia de lo expuesto, considerando la técnica y las actitudes, nos encontraríamos con una tercera tendencia problemática, a saber: ¿cómo algo tan desencarnado de la práctica, en principio, podría iluminarla? Ni Scheffler ni Siegel pretenden ofrecer orientaciones o implicaciones para la praxis escolar, lo cual podría abrir la brecha entre la filosofía y la educación del siguiente modo: aunque no sea sensato pensar en un jugador de baloncesto que ignora que está jugando al baloncesto, sí parece plausible plantear que profesores y educandos se mantengan al margen del propósito hacia el que la educación debiera dirigirse, esto es, el ideal educativo de la racionalidad y el pensamiento crítico conforme a Scheffler y a Siegel. Como el pensamiento crítico puede ser concebido con independencia de una parte importante de la educación -la práctica-, entonces, la educación puede ser concebida con independencia de la parte fundamental del pensamiento crítico: los fundamentos teóricos que reivindica esta tesis doctoral. La consecuencia de este planteamiento es visible en que las investigaciones y políticas educativas cada vez se refieren más a este concepto, pero lo hacen de una manera más deficiente, incrementando el descrédito sobre lo que en verdad es.

Así pues, en consideración con la problemática de las implicaciones educativas prácticas del pensamiento crítico, no parece conveniente tratar de responder a la siguiente cuestión -por ser errónea de base-: ¿cuáles son las mejores técnicas y estrategias para enseñar a pensar críticamente? Pese a ello, tampoco

resultaría plausible que el pensamiento se encerrase en una torre de marfil. Precisamente, como recoge la leyenda clásica de Fausto, el anhelo del conocimiento universal le lleva a pactar con el diablo y a la pérdida del alma. De igual manera, desde la torre de marfil corremos el riesgo de confundir la ‘razón instrumental’ con la ‘razón analítica’ que requiere el pensamiento crítico. Mientras que la segunda es moral, racional, sensible e iluminadora, la primera es fruto de las lentes científicas y se basa en una función de medios/fines que viola nuestro valor intrínseco. Además, estos peligros se vinculan de alguna manera con la negativa de lo que la educación puede aportar a la filosofía. Al respecto, no creo que la práctica siempre tiranice, que es lo que plantea Siegel; sino que, como distingue Scheffler, la práctica educativa puede iluminar la teoría y viceversa, también en lo que concierne al pensamiento crítico. Esto se ha planteado en la investigación a través de múltiples ejemplos y casos que han plasmado las ideas de los autores objeto de análisis. El problema de la práctica está en que solemos confundir la parte por el todo y planteamos consecuencias del pensamiento crítico como si fuesen una parte del mismo, cuando en realidad no lo son.

En suma, dadas las reflexiones que se han realizado sobre la técnica, las actitudes y las implicaciones del pensamiento crítico en la educación, la conclusión a la que se llega y el punto del que partir es que no se puede configurar una mera agenda para pensar críticamente, por muy nobles y justificadas que sean nuestras intenciones. Requerimos del pensamiento para iluminar la incertidumbre; y necesitamos de nuestras actitudes y acciones para iluminar el pensamiento. Con lo cual, abriendo estos frentes de reflexión desde la especulación inherente a la Teoría de la Educación, se pretende revertir el descrédito actual del pensamiento crítico en el campo educativo. A fin de cuentas, no puede ser de otra manera: necesitamos de los fundamentos del pensamiento crítico para reconsiderar la educación en pensamiento crítico; necesitamos que la educación contribuya en la filosofía y que la filosofía contribuya en la educación pues, tal y como señaló Michael Hand en base a Siegel, «en la medida de que estemos en condiciones de ayudar, deberíamos hacerlo»<sup>1333(DXI)</sup>. Por ello, me gustaría seguir ayudando en este sentido y desarrollar

---

<sup>1333</sup> Tesar, M., Hytten, K., Hoskins, T. K., Rosiek, J., Jackson, A. Y., Hand, M., Roberts, P., Opiniano, G. A., Matapo, J., St. Pierre, E. A., Azada-Palacios, R., Kuby, C. R., Jones, A., Mazzei, L. A., Maruyama, Y., O'Donnell, A., Dixon-Román, E., Chengbing, W., Huang, Z., Chen, L., Peters, M. A. y Jackson, L. (2022) Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 6.

mi propia concepción del pensamiento crítico, siguiendo la estela de Scheffler y de Siegel, pues la esencia y la existencia de la educación están en juego.



## GALERÍA

DE

## AUTORES

---

### DE LA TESIS DOCTORAL

En esta galería realizo un homenaje académico e intelectual a los principales autores que han nutrido mi propio pensamiento en aras de la presente tesis doctoral. La estructura de la misma se articula a partir de la figura de Israel Scheffler y Harvey Siegel, considerando sus influencias y a sus 'homólogos', esto es, a otros representantes relevantes de sus dos focos respectivos: la filosofía analítica de la educación y el *Critical Thinking Movement*. Es evidente que hay intelectuales que no han podido ser recogidos aquí pero que, a pesar de ello, han ocupado un lugar relevante en las páginas de este trabajo. A continuación se muestra una fotografía de archivo de cada uno de ellos y un mensaje de gratitud por los galardones, méritos, ideas revolucionarias que han hecho que este trabajo sea concebido a 'hombros de gigantes'.





## ISRAEL SCHEFFLER

(1923-2014)

---



*Nota. Israel Scheffler: Professor of Education, Harvard University. Extraído de "Philosophy and the curriculum" (p. 58), por I. Scheffler, 1971, Philosophic Exchange, 2(1).*

Precursor de la tendencia analítica de la filosofía de la educación. Fue miembro de *American Academy of Arts and Sciences*, fundó *Philosophy of Education Research Center* y *National Academy of Education* y presidió *Philosophy of Science Association* y *Charles S. Peirce Society*. Entre sus honores, fue galardonado con dos becas Guggenheim, *Brooklyn College Alumni Award of Merit*, *Teachers College Distinguished Service Medal* y *Honorary Degree of Doctor of Hebrew Letters*. También ocupó la cátedra *Victor S. Thomas Professor of Education and Philosophy* durante cerca de treinta años y fue nombrado profesor emérito.

En agradecimiento por su legado y por sus enseñanzas. Por vislumbrar el potencial de la erudición educativa y emprender una incesante búsqueda destinada a lograr su mejora. Por cambiar la baja estima de los estudios de educación de *Harvard University*, la institución en la que desarrolló su carrera desde su llegada en 1952. Por dedicar una vida entera a la religión, a la filosofía y al descubrimiento de lo que podría llegar a ser el florecimiento de la filosofía de la educación. Por convertir sus palabras en hechos. Por su integridad y honor, un *mensh*.

---

## Influencias de Israel Scheffler

---



*Nota. Portrait: Henry Nelson Goodman. Photo courtesy of Harvard University Archives. Extraído de The American Philosophical Association Centennial Series (Vol. 7) (p. 444), por R. T. Hull, 2013, Kluwer Academic Publishers.*

### NELSON GOODMAN (1906-1998)

Uno de los gigantes de la filosofía del siglo XX. Vicepresidente de *Association for Symbolic Logic* de 1950 a 1952, presidente de *Eastern Division of the American Philosophical Association (APA)* de 1967 a 1968 y miembro de *American Academy of Arts and Sciences*. Director de tesis y maestro de Israel Scheffler durante toda su vida.

En agradecimiento por su agudeza analítica. Por su impaciencia, exigencia y genialidad. Por proporcionar a los estudiantes sus propios desafíos y considerar valiosas sus ideas. Por mostrar su ignorancia en lugar del asombro hacia sus logros. Por su elogio al trabajo, al esfuerzo y a las iniciativas de los demás. Por su característico estilo provocativo que incitaba la búsqueda de los problemas aún por resolver. Por su compromiso incondicional con sus filosofías y el arte.

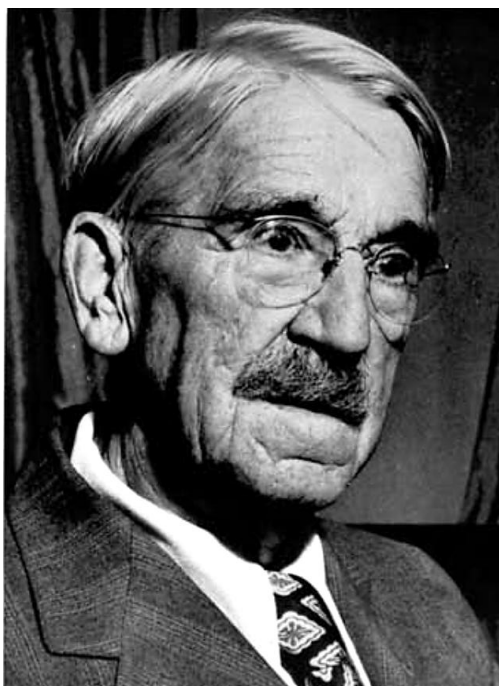


*Nota. Photograph by John Brook, courtesy of Harvard University Archives (HUP-4a). Extraído de Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections (p. 156), por I. Scheffler, 2004a, Kluwer Academic Publishers.*

### FRANCIS KEPPEL (1916-1990)

Decano de *Harvard Graduate School of Education* con 32 años, el más joven de la historia de la institución. Fue nombrado para el cargo en 1948 por el presidente de *Harvard University*, James Bryant Conant, y lo ocupó durante 14 años. Él fue quien seleccionó a Israel Scheffler para la beca de *Rockefeller Foundation* mediante la que se incorporó definitivamente a la institución.

En agradecimiento por su compromiso con la educación pública americana, con la preparación del profesorado y con la investigación en educación. Por su inminente empeño de cerrar la brecha entre el prestigio de *Harvard Graduate School of Arts and Sciences* y *Harvard Graduate School of Education*. Por brindar las mejores condiciones para la erudición, cuidando especialmente a los nuevos candidatos. Por estimar la propuestas de mejora de todo el personal como epicentro. Por su perspicacia, implicación y aspiraciones.

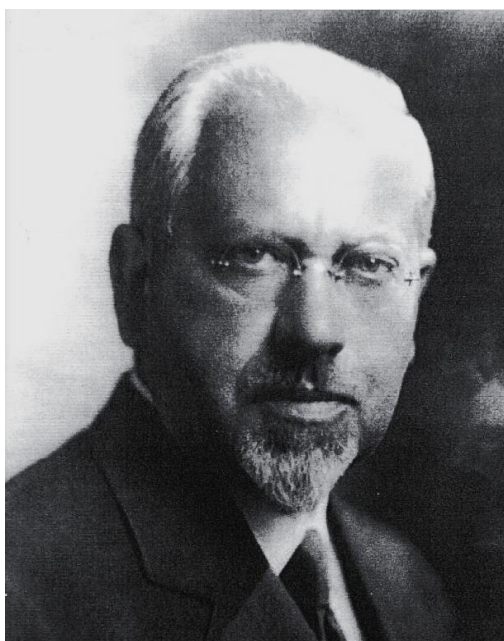


### JOHN DEWEY (1859- 1952)

Presidente de APA de 1899 a 1900. Profesor de *Columbia University of New York* desde 1905 hasta 1929. Escritor prolífico: como psicólogo, fue uno de los principales representantes del funcionalismo; como filósofo, destacó por sus aportaciones al pragmatismo; como teórico de la educación, influyó en el desarrollo del progresismo pedagógico.

En agradecimiento por su compromiso social, por su preocupación por la erudición psicológica, filosófica y educativa, por su gran influencia en la educación en general y norteamericana en particular. Su énfasis por el presente en aras del futuro sembró las bases de la criticidad del mundo contemporáneo desde una perspectiva democrática.

Nota. Extraído de *John Dewey, 1859-1952. A Biographical Memoir* (p. 104), por W. B. Pillsbury, 1957, National Academy of Sciences.



### MORDECAI M. KAPLAN (1881-1983)

Filósofo y rabino, uno de los judíos más influyentes de América durante el siglo XX. Escribió el diario judío más largo de la historia (*Communings of the Spirit*). Fundador del judaísmo reconstruccionista y de *University of Judaism*. A él, Scheffler le atribuyó el mérito de haberle introducido en una cuestión filosófica para desafiar a su ingenua ortodoxia.

En agradecimiento por su dedicación a los problemas fundamentales del pueblo judío en el mundo moderno. Por una teología basada en la criticidad de la norma. Por reconsiderar el significado de lo que es ser judío como civilización, en vez de como religión. Por concebir el judaísmo como una civilización viva que ha de evolucionar. Por conjugar los valores humanistas con los ideales de la cultura democrática americana. Por demandar la igualdad entre el hombre y la mujer en los acontecimientos religiosos de primer orden. Por sus ideas revolucionarias.

Nota. Mordecai M. Kaplan, c. 1934. (Courtesy Library of the Jewish Theological Seminary). Extraído de *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume II 1934-1941*, por M. M. Kaplan, 2020a, Wayne State University Press.

---

## Otros referentes de la filosofía analítica de la educación

---

**RICHARD S. PETERS**

(1919-2011)



*Nota. Courtesy of Professor R. S. Peters. Extraído de Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections (p. 158), por I. Scheffler, 2004a, Kluwer Academic Publishers.*

**PAUL H. HIRST**

(1927-2020)



*Nota. Cortesía de Philosophy of Education Society of Great Britain (PESGB).*

Precursores de la filosofía analítica de la educación que propiciaron la revolución analítica en *University of London Institute of Education*, lo que fue el núcleo británico. La trayectoria de ambos se tornó en un sentido inesperado hacia la preocupación por la erudición educativa, pues Richard S. Peters estudió artes liberales, filosofía y psicología, mientras que Paul H. Hirst se licenció en matemáticas y destacó como profesor de este área de conocimiento. Dicho 'giro' se produjo en Peters por su encuentro inesperado con Israel Scheffler y, en Hirst, por la tendencia analítica de la filosofía que se apoderó de *University of Oxford* y por la influencia del propio Peters en *University of London Institute of Education*.

En agradecimiento por liderar un período de expansión sin precedentes hacia el estilo analítico de la filosofía de la educación. Por un enfoque moral-racional centrado en la axiología epistémica. Por esclarecer las arduas relaciones entre la teoría y la práctica, entre los medios y los fines. Por preguntarse por los conceptos educativos fundamentales, incluido el de la 'educación' *eo ipso*. Por su compromiso con el pensamiento educativo; por brindar luz en las sombras que hoy también nos acontecen. Ambos 'llegaron' a la filosofía de la educación para quedarse definitivamente en muchos sentidos.

## HARVEY SIEGEL

(1952-...)

---



*Nota.* Extraído de *PIPEline: Profiles in Philosophy and Education* [Episodio de Podcast N.º 19], por W. C. Thompson (Anfitrión) y H. Siegel (Entrevistado), (1 de diciembre de 2015), University of New Hampshire (<http://www.pipeline.fm/podcast/episode-019-harvey-siegel>).

Autor del *Critical Thinking Movement* que tiende un puente entre la filosofía analítica de la educación y el pensamiento crítico *eo ipso*. Comprometido con los planteamientos de su maestro, Israel Scheffler y, en consecuencia, con sus propios compromisos. Además, ha desarrollado su propia concepción del pensamiento crítico en aras del ideal educativo de la racionalidad de Scheffler. Sus ideas y planteamientos dotan de sentido la multitud de sentidos de la erudición filosófica y educativa.

En agradecimiento por llevar a nuevas alturas los planteamiento de Scheffler. Por ampliar los márgenes de la sabiduría filosófica y, pese a las adversidades, no desistir en el cultivo de la filosofía de la educación; es más, nutrió la segunda en virtud de la primera y al revés. Por una concepción del pensamiento crítico que no se ciñe a ‘cómo enseñarlo’ sino a ‘cómo pensar’ para, *a posteriori*, plantear aquello en lo que ha de consistir educar críticamente. Al hacerlo, me ha posibilitado divisar también nuevas metas en mi propio pensamiento.



## Otros pensadores del *Critical Thinking Movement/Informal Logic Movement*

---

**MATTEW LIPMAN**  
(1923-2010)

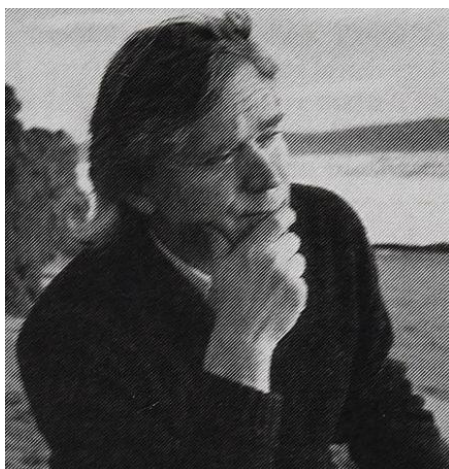


**JOHN E.  
MCPECK**

**ROBERT H.  
ENNIS**

*Nota.* Extraído de *Philosophy for children*, por M. Lipman, 1990, BBC (<https://www.youtube.com/watch?v=PgTouivOoqU>).

**RICHARD W. PAUL**  
(1937-2015)



**LINDA ELDER**  
(1962 -...)



*Nota.* Extraído de *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.<sup>a</sup> ed.), por R. W. Paul, 1990/1992, Foundation for Critical Thinking.

*Nota.* Extraído de *The 35th International Conference on Critical Thinking and Educational Reform*, por L. Elder, 2015 (<https://www.criticalthinking.org/pages/35th-international-conference-on-critical-thinking-and-educa/1204>).

Principales representantes del *Critical Thinking Movement* que, junto a Harvey Siegel, han proporcionado las bases filosófico-educativas sobre el pensamiento crítico y sobre una educación en pensamiento crítico.

En agradecimiento por concebir el pensamiento como bandera, el fundamento como faro y el análisis como timón.





\*\*\*

## BIBLIOGRAFÍA ANOTADA

\*\*\*

La bibliografía se presenta de forma estructurada y comentada por dos razones: 1) se trata de una investigación de gran complejidad desde el punto de vista bibliográfico; 2) se ha pretendido que el estudio sea ‘en’ y ‘de’ pensamiento crítico en todos los sentidos, también en la forma en la que se quedan recogidas las fuentes utilizadas. Por ende, el propósito de realizar esta sección de forma ‘explicativa’ permite que, a *posteriori*, se puedan consultar aspectos fundamentales de cada una de las contribuciones aquí referenciadas, esto es, el propio contexto en el que surgieron y pasaron a formar parte de lo que denominamos avance del conocimiento. En este sentido, las notas irán dirigidas a clarificar dónde y cómo se crearon y/o publicaron las fuentes que así lo requieran, si han sido traducidas, si fueron ampliadas y este tipo de aspectos. Además, para presentar la bibliografía de forma clara y precisa, esta ha sido articulada conforme a cinco ejes/bloques:

- a) Miscelánea general.
- b) Fuentes principales sobre filosofía analítica de la educación -donde se han distinguido algunos informes y documentos relevantes de la revolución analítica de la filosofía, las fuentes primarias y secundarias de Israel Scheffler y una selección bibliográfica de otros referentes -Richard S. Peters y Paul H. Hirst-.
- c) Miscelánea general sobre pensamiento crítico -donde se han distinguido las fuentes primarias y secundarias de Harvey Siegel y una selección bibliográfica de otros referentes del *Critical Thinking Movement*-.



- Aguayo, P. (2011). La teoría de la abducción de Peirce: lógica, metodología e instinto. *Ideas y valores*, 60(145), 33-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80918571002>
- Ayer, A. J. (1984). *Lenguaje, verdad y lógica* (Trad. M. Suárez). Ediciones Orbis. (Obra original publicada en 1936).
- Curren, R. (Ed.). (2003). *A Companion to the Philosophy of Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Blackwell Publishing.
- De Lange, N. (2011). *El judaísmo* (2.<sup>a</sup> ed., Trad. S. Chaparro Martínez). Akal Universitaria. (Obra original publicada en 1995).
- Ellett, F. S. (2010). Leonard J. Waks (ed): *Leaders in Education: Intellectual Self-Portraits. Studies in Philosophy and Education*, 29(3), 315-320. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11217-009-9152-4>
- Freire, P. (1982). *La educación como práctica de la libertad* (Trad. L. Ronzoni). Siglo XXI. (Obra original publicada en 1969).
- García Pérez, R. (2018). Desfragmentar la Universidad: el Core Curriculum como marco integrador de saberes. *Documentos Core Curriculum* (1), 1-14. <http://hdl.handle.net/10171/49512>
- Génova, G. (1997). *Charles S. Peirce: la lógica del descubrimiento* (Vol. 45). Cuadernos de Anuario Filosófico.
- Gil Cantero, F. (2011). «Educación con teoría». Revisión pedagógica de las relaciones entre la teoría y la práctica educativa. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 23(1), 19-43. <https://doi.org/10.14201/8575>
- Hart, L. A. (1992). *Human Brain and Human Learning*. Books For Educators. (Obra original publicada en 1983).
- Hutchins, R. M. (2018). Los fines de la educación (Trad. J. Aranguren). *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, (166), 166-181. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/11871>
- “The Aims of Education” fue una de las conferencias de Hutchins presentada en *Edward Douglass White Lectures* sobre ciudadanía de la *Universidad Estatal de Luisiana* (Luisiana, Estados Unidos). Esta tuvo lugar en abril de 1941 y fue reescrita posteriormente en el segundo capítulo de su obra *Education For Freedom*, la cual fue publicada en 1943. Dicha obra fue traducida al castellano por la Editorial Jus en 1947 bajo el título *Educación para la libertad*. En lo que se refiere a la presente investigación, se ha referenciado la traducción realizada por J. Aranguren bajo el título “Los fines de la educación” que se publicó en formato de artículo en la *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2012). *¿Llenar el vaso o encender el fuego? Viejos y nuevos riesgos en la acción educativa*. BibliotecaOnline. (Obra original publicada en 2010).
- Esta obra recogió la conferencia inaugural del curso 2010-2011 que Ibáñez-Martín impartió en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid.
- Jover, G., Gozávez, V. y Prieto, M. (2017). *Una filosofía de la educación del siglo XXI*. Síntesis.

- Kant, I. (2009). *Sobre pedagogía* (Trad. O. Caeiro). Encuentro. (Obra original publicada en 1803).
- Koehn, D. R. (1973). C. S. Peirce's "Illustrations of the Logic of Science" and the Pragmatic Justification of Induction. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 9(3), 157-174. <http://www.jstor.org/stable/40319684>
- Luque, D. (2019). Desarrollos interpretativos de la filosofía de la educación en la tradición anglófona. *Revista Española de Pedagogía*, 77(272), 67-82. <https://doi.org/10.22550/REP77-1-2019-08>
- Machado, A. (2017). *Poemas*. Red ediciones S.L.
- Matesanz Sanchioli, C. (2016). Olvido y memoria La evolución del discurso del holocausto en Estados Unidos y su influencia en la comunidad judía norteamericana (1945-1980). En C. Navajas Zubeldia y D. Iturriaga Barco (Eds.), *Siglo: Actas del V Congreso Internacional de Historia de Nuestro Tiempo* (pp. 277-285). Universidad de La Rioja. [https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/Historia\\_nuestro\\_tiempo\\_5/pdf/110\\_Matesanz.pdf](https://publicaciones.unirioja.es/catalogo/online/Historia_nuestro_tiempo_5/pdf/110_Matesanz.pdf)
- Mora, F. (2014). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza editorial.
- Moulines, C. U. (1982). Las raíces epistemológicas del *Aufbau* de Carnap. *Revista de Filosofía Diánoia*, 28(28), 213-234. <https://doi.org/10.22201/iifs.18704913e.1982.28.833>
- Navarro, V. (2007). La inmigración judía en Estados Unidos a través de la obra de Isaac Bashevis. *Revista Enfoques: Ciencia Política y Administración Pública*, 5(6), 35-52. <http://www.revistaenfoques.cl/index.php/revista-uno/article/view/238/214>
- Nordenbo, S. E. (1979). Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends during the Last 25 Years. *International Review of Education*, 25(2-3), 433-459. <https://www.jstor.org/stable/3443743>
- Fue inicialmente publicado por Nordenbo (1979) como artículo. Un año después y con el mismo título fue publicado como capítulo de libro en la obra *Twenty-Five Years of Educational Practice and Theory 1955-1979* (pp. 307-334) de la editorial Martinus Nijhoff Publishers. Se compiló un año después como capítulo de libro en: Nordenbo S. E. (1980) *Philosophy of Education in the Western World: Developmental Trends During the Last 25 Years*. En L. Fernig y J. Bowen (Eds.), *Twenty-Five Years of Educational Practice and Theory 1955-1979* (pp. 307-334). Martinus Nijhoff Publishers.
- Novick, P. (2007). *Judíos, ¿vergüenza o victimismo? El Holocausto en la vida americana*. Marcial Pons Historia.
- Nussbaum, M. C. (2011). *Libertad de conciencia: el ataque a la igualdad de respeto. "Vivir en democracia implica respetar el derecho de las personas a elegir estilos de vida con los que no estoy de acuerdo" (entrevista de D. Gamper Sachse)* (1.ª ed., Trad. P. Soley-Beltran). Katz Editores.
- Othanel Smith, B. y Ennis, R. H. (1961). *Language and Concepts in Education: Analytic Study of Educational Ideas*. Rand McNally.
- Ha sido publicada la traducción en español de **Lenguaje y conceptos en la educación: estudio analítico de las ideas educacionales**. El original data de 1961 y la versión mencionada data de 1971 de la editorial El Ateneo.

- Pagès Santacana, A. (2023). Cuando se educa hay que saber desde dónde se habla. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 35(1), 39-46. <https://doi.org/10.14201/teri.29631>
- Pillsbury, W. B. (1957). *John Dewey, 1859-1952. A Biographical Memoir*. National Academy of Sciences. <http://www.nasonline.org/publications/biographical-memoirs/memoir-pdfs/dewey-john.pdf>
- Platón (1988). *Diálogos V. Parménides, Teeteto, Sofista, Político* (Trad. M. I. Santa Cruz, Á. Vallejo Campos y Cordero N. L.). Editorial Gredos.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 213-228. <https://www.jstor.org/stable/26633125>
- Rosental, M. y Ludin, P. (1946). *Diccionario filosófico marxista* (Trad. M. B. Dalmacio). Ediciones Pueblos Unidos. (Obra original publicada en 1939).
- Silver, Z. (2010). The Excommunication of Mordecai Kaplan. *American Jewish Archives Journal*, 62(1), 21-48. <https://kaplancenter.org/the-excommunication-of-mordecai-kaplan-2/>
- Sorj, B. (2011). *Judaísmo para todos*. Centro Edelstein de Investigaciones Sociales.
- Stemhagen, K. R. (2014). James, William. En D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 431-433). Sage Publications.
- Stemhagen, K. R. (2014). Kuhn, Thomas S. En D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 451-454). SAGE Publications.
- Tesar, M., Hytten, K., Hoskins, T. K., Rosiek, J., Jackson, A. Y., Hand, M., Roberts, P., Opiniano, G. A., Matapo, J., St. Pierre, E. A., Azada-Palacios, R., Kuby, C. R., Jones, A., Mazzei, L. A., Maruyama, Y., O'Donnell, A., Dixon-Román, E., Chengbing, W., Huang, Z., Chen, L., Peters, M. A. y Jackson, L. (2022) Philosophy of education in a new key: Future of philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 54(8), 1-22. <https://doi.org/10.1080/00131857.2021.1946792>
- Thayer-Bacon, B. J. (2008). Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits (review). *Education and Culture*, 24(2), 63-69. <https://doi.org/10.1353/eac.0.0022>
- Torrallba, J. M. (2013). La educación liberal como misión de la universidad. Introducción bibliográfica al debate sobre la identidad de la universidad. *Acta Philosophica*, 22(2), 257-276. <https://hdl.handle.net/10171/41699>
- Umberto, E. (2001). *Cómo se hace una tesis. Técnicas y procedimientos de estudio, investigación y escritura* (Trad. L. Baranda y A. Clavería Ibáñez). Gedisa.
- Vogel, J. A. (2022). *Brief Amicus Curiae of The Louis D. Brandeis Center for Human Rights Under Law and The Silicon Valley Chinese Association Foundation in Support of Petitioner* (Informe N.º 20-1199 y 21-707). [https://www.supremecourt.gov/DocketPDF/20/201199/222636/20220505155405005\\_2022.05.05%20Merits%20Brief%20in%20Support%20of%20Petitioner%20-%20SFFA%20v.%20Harvard%20and%20SFFA%20v.%20UNC.pdf](https://www.supremecourt.gov/DocketPDF/20/201199/222636/20220505155405005_2022.05.05%20Merits%20Brief%20in%20Support%20of%20Petitioner%20-%20SFFA%20v.%20Harvard%20and%20SFFA%20v.%20UNC.pdf)

- Waks, L. J. (2018). Leadership in Educational Studies: Lessons from Established Leaders. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(2), 205-220. <https://doi.org/10.7202/1070742ar>
- Waks, L. J. (Ed.) (con Scheffler, I.). (2008). *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self-Portraits* (Vol. 1). Sense Publishers.
- Wilhelm, R. (1978). *Escucha pequeño hombrecito* (Trad. C. Andreu). Ediciones Síntesis. (Obra original publicada en 1948).
- Wittgenstein, L. (con Reguera, I.). (2009). *Ludwig Wittgenstein. Tractatus logico-philosophicus* (Trad. J. Muñoz Veiga e I. Reguera Pérez) (Obra original publicada en 1922). *Investigaciones filosóficas* (Trad. A. García Suárez y C. Ulises Moulines) (Obra original publicada en 1953). *Sobre la certeza* (Trad. J. L. Prades y V. Raga) (Obra original publicada en 1969). Editorial Gredos.

Se trata de una compilación de tres obras cedidas por diferentes editoriales y con un estudio introductorio de Isidoro Reguera:

La obra citada de la Editorial Gredos (Wittgenstein, 2009) compila tres obras fundamentales del filósofo, matemático y lingüista

- *Tractatus logico-philosophicus* ((TLF) obra cedida por Alianza Editorial (publicada inicialmente en 1922).
- *Investigaciones filosóficas* (IF): obra cedida por Ediciones Crítica (publicada inicialmente en 1953).
- *Sobre la certeza* (SC): obra cedida por Editorial Gedisa (publicada inicialmente en 1969).

## FUENTES PRINCIPALES SOBRE FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN\*

[\*Esta distribución no debe ser concebida desde un punto de vista tendencioso o tajante, sino conforme al estudio realizado en la tesis doctoral]

---

### ❖ INFORMES/DOCUMENTOS RELEVANTES PARA LA REVOLUCIÓN ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN

- Bell, D. (con Truman, D. B.). (2011). *The Reforming of General Education: The Columbia Experience in Its National Setting*. Routledge. (Obra original publicada en 1966).
- Committee On Higher Education (1963). *Higher Education Report of the Committee appointed by the Prime Minister under the Chairmanship of Lord Robbins 1961-63*. Her Majesty's Stationery Office.
- Conant, J. B. (1963). *The Education of American Teachers*. McGraw-Hill.
- Harvard University Committee (con Conant, J. B.). (1945). *General Education in a Free Society: Report of the Committee*. Harvard University Press.
- Harvard University Committee (conSizer, T. R.). (1966). *The Graduate Study of Education: Report of the Harvard Committee*. Harvard University Press.
- Jenkins, D. (1947). General Education in a Free Society; Report of the Harvard Committee. 267 pp. Cambridge, Harvard University Press, 1945. *Theology Today*, 3(4), 550-552. <https://doi.org/10.1177/004057364700300415>
- Koerner, J. D. (1963). *The Miseducation of American Teachers*. Houghton Mifflin.
- Pusey, N. M. (1946). Reviewed Work: *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*. *The Library Quarterly: Information, Community, Policy*, 16(2), 162-164. <http://www.jstor.org/stable/430346>
- Williams, T. H. (1946). Reviewed Work: *General Education in a Free Society: Report of the Harvard Committee*. *The Mississippi Valley Historical Review*, 32(4), 583-585. <https://doi.org/10.2307/1895244>
- Wilson, L. R. (1946). General Education in a Free Society; Report of the Harvard Committee (Book Review). *College & Research Libraries*, 7(2), 186-187. [https://doi.org/10.5860/crl\\_07\\_02\\_186](https://doi.org/10.5860/crl_07_02_186)

## ❖ BIBLIOGRAFÍA DE ISRAEL SCHEFFLER

### Miscelánea sobre su biografía intelectual

[\*A estas fuentes habría que añadir algunas de las fuentes primarias de Harvey Siegel que se encuentran en la sección \*Sobre Israel Scheffler, su maestro].

- Holma, K. (2014). Scheffler, Israel. En D. C. Phillips (Ed.), *Encyclopedia of Educational Theory and Philosophy* (pp. 730-733). Sage Publications.
- Holma, K. (2018). Scheffler. En P. Smeyers, (Ed.), *International Handbook of Philosophy of Education* (Vol. 1, pp. 407-417). Springer.
- NYU Law Magazine (26 de septiembre de 2011). *Introducing Samuel Scheffler. Affiliated Professor of Law Professor of Philosophy and Law, Faculty of Arts & Science*. <https://blogs.law.nyu.edu/magazine/2007/samuel-scheffler/>
- Scheffler, S. (2007). Immigration and the Significance of Culture. *Philosophy & Public Affairs*, 35(2), 93-125. <https://doi.org/10.1111/j.1088-4963.2007.00101.x>
- Schwartz, R. (2005). Scheffler, I. (1923-). En J. R. Shook (Ed.), *Dictionary of Modern American Philosophers* (pp. 2139-2140). Bloomsbury Publishing.
- The John Simon Guggenheim Memorial Foundation (s. f.). *Israel Scheffler*. <https://www.gf.org/fellows/israel-scheffler/>

### Principales influencias

#### a) Sobre Nelson Goodman

- Carter, C. L. (2000). A Tribute to Nelson Goodman. *The Journal of Aesthetics and Art Criticism*, 58(3), 251-253. <http://www.jstor.org/stable/432108>
- Cohnitz, D. y Rossberg, M. (2006). *Nelson Goodman* (1.<sup>a</sup> ed.). Acumen.
- Elgin, C. Z. (2000). Worldmaker: Nelson Goodman 1906–1998. *Journal for General Philosophy of Science*, 31(1), 1-18. <https://doi.org/10.1023/A:1008377716564>
- Goodman, N. (1952). Sense and Certainty. *The Philosophical Review*, 61(2), 160-167. <https://doi.org/10.2307/2182906>
- Goodman, N. (1972). *Problems and Projects* (1.<sup>a</sup> ed). The Bobbs-Merrill Company.
- Goodman, N. (1976). *Languages of Art: An Approach to a Theory of Symbols*. Hackett Publishing. (Obra original publicada en 1968).
- Ha sido publicada la traducción en español de **Los lenguajes del arte**. El original data de 1968 y la versión mencionada data de 2010 de la editorial Ediciones Paidós en su primera publicación.
- Goodman, N. (con Hellman, G.). (1977). *The Structure of Appearance* (3.<sup>a</sup> ed., Vol. 107). D. Reidel Publishing Company. (Obra original publicada en 1951).
- Goodman, N. (1978). *Ways of Worldmaking* (1.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company.
- Ha sido publicada la traducción en español de **Maneras de hacer mundos** en 1990 por la editorial Visor en su primera publicación; el original data de 1978.
- Goodman, N. (1983). *Fact, Fiction, and Forecast* (4.<sup>a</sup> ed.). Harvard University Press. (Obra original publicada en 1955).



Ha sido publicada la traducción en español de *Hecho, ficción y pronóstico* en 2004 por la editorial Síntesis en su primera publicación; el original data de 1955.

Goodman, N. (1984). *Of Mind and Other Matters*. Harvard University Press.

Ha sido publicada la traducción en español de *De la mente y otras materias* en 1995 por la editorial La balsa de la medusa en su primera publicación; el original data de 1984.

Goodman, N. (1993). On Some Worldly Worries. *Synthese*, 95, 9-12  
<https://doi.org/10.1007/BF01064664>

Goodman, N. (1997). Some Reflections on my Philosophies. *Philosophia Scientiae*, 2(1), 15-20. [http://www.numdam.org/item?id=PHSC\\_1997\\_\\_2\\_1\\_15\\_0](http://www.numdam.org/item?id=PHSC_1997__2_1_15_0)

Goodman, N. (2013). Portrait: Henry Nelson Goodman. En R. T. Hull (Ed.), *The American Philosophical Association Centennial Series* (Vol. 7, p. 444). Kluwer Academic Publishers. <https://doi.org/10.5840/apapa2013368>

Rudner, R. y Scheffler, I. (Eds.). (1972). *Logic and Art: Essays in Honor of Nelson Goodman* (1.<sup>a</sup> ed.). The Bobbs-Merrill Company.

Scholz, O. R. (2009). The Life and Opinions of Nelson Goodman – A Very Short Introduction. En G. Ernst, J. Steinbrenner y O. R. Scholz (Eds.), *From Logic to Art: Themes from Nelson Goodman* (Vol. 7, pp. 1-32). Ontos Verlag.

Schwartz, R., Scheffler, I. y Goodman, N. (1970). An Improvement in the Theory of Projectibility. *The Journal of Philosophy*, 67(18), 605-608.  
<https://doi.org/10.2307/2024344>

## b) Sobre la educación judía

Hollinger, D. A. (1975). *Morris R. Cohen and the Scientific Ideal*. The MIT Press.

Kaplan, M. M. (con Scult, M. (Ed.)). (2020a). *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume II 1934-1941*. Wayne State University Press.

El **diario original de Mordecai M. Kaplan** cuenta con veintisiete volúmenes de trescientas páginas cada uno. Los veinticinco primeros se encuentran en los archivos de *Jewish Theological Seminary of America* (JTS) -New York- y los dos últimos en *Reconstructionist Rabbinical College* (Pennsylvania). Este ha sido publicado en tres volúmenes bajo el título *Communings of the Spirit*, todos ellos editados por Mel Scult: el I 1913-1934, el II 1934-1941 y el III 1942-1951.

Kaplan, M. M. (con Scult, M. (Ed.)). (2020b). *Communings of the Spirit: The Journals of Mordecai M. Kaplan. Volume III 1942-1951*. Wayne State University Press.

| *Ibid.*

## c) Sobre los dilemas epistemológicos

Elgin, C. (2007). Education and the Advancement of Understanding. En R. Curren (Ed.), *Philosophy of Education: An Anthology* (pp. 417-422). Randall Curren. Blackwell Publishing.

Hempel, C. G. (1952). *Fundamentals of Concept Formation in Empirical Science* (Vol. II). University of Chicago Press.

Kuhn, T. S. (2004). *La estructura de las revoluciones científicas* (2.<sup>a</sup> ed.) (Trad. C. Solís Santos). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1962). James, W. (1900). *Talks to Teachers and Students*. Henry Holt and Company.

Ryle, G. (1945). Knowing How and Knowing That: The Presidential Address. *Proceedings of the Aristotelian Society*, 46(1), 1-16. <https://doi.org/10.1093/aristotelian/46.1.1>

Ryle, G. (con Dennett, D. C.). (2005). *El concepto de lo mental* (Trad. E. Rabossi). Paidós Surcos. (Obra original publicada en 1949).

#### d) Sobre el pragmatismo

Dewey, J. (2004). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (6.ª ed.) (Trad. L. Luzuriaga). Ediciones Morata. (Obra original publicada en 1916).

Dewey, J. (2007). *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. M. A. Galmarini). Paidós Transiciones. (Obra original publicada en 1933).

Dewey, J. (2014). *Naturaleza humana y conducta. Introducción a la psicología social* (Trad. R. Castillo Dibildox). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1922).

James, W. (2000). *Pragmatismo: Un nuevo nombre para viejas formas de pensar* (Trad. R. Del Castillo). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1907).

Esta obra recogió las conferencias impartidas por James entre noviembre y diciembre de 1906 en *Lowell Institute* de Boston y en enero de 1907 en *Columbia University* de New York.

James, W. (2008). *Talks to Teachers on Psychology and to Students on Some of Life's Ideals*. Cosimo Classics. (Obra original publicada en 1899).

Peirce, C. S. (con Wiener, P. P.) (1966). *Selected Writings: Values in a Universe of Chance*. Dover Publications. (Obra original publicada en 1958).

Esta obra se complementa con *Illustrations of the Logic of Science*, pues incluye por temáticas algunos de los principales textos de Peirce. En la sección "Pragmatism: A Philosophy of Science" se incluyen algunos de los escritos de la anterior junto a otros nuevos.

Peirce, C. S. (con De Waal, C.). (2014). *Illustrations of the Logic of Science*. Open Court.

Esta obra recogió en forma de libro seis de los artículos escritos entre 1877 y 1878 que aparecieron en *The Popular Science Monthly*, una revista estadounidense de divulgación científica fundada en 1872. Como señala su editor, Cornelis De Waal, esta contiene una selección de las revisiones que Peirce realizó de dichos escritos entre 1909 y 1910 y de otras anteriores. El filósofo, lógico y científico estadounidense renunció a su publicación porque quiso cambiar y revisar tales aportaciones pero ya no se sentía a la altura. Por lo tanto, esta edición del 2014 conecta algunos de los documentos originales de Peirce con sus pensamientos posteriores. Entre ellos, destacan "The Fixation of Belief" y "How to Make Our Ideas Clear". La mayor parte de ellos han sido traducidos en la *Obra filosófica reunida* de Peirce publicada en 2012 por el Fondo de Cultura Económica.

#### e) Sobre la teoría práctica

Carr, W. (1987). What is an Educational Practice? *Journal of Philosophy of Education*, 21(2), 163-175. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1987.tb00155.x>

Esta contribución fue publicada por vez primera en la *Journal of Philosophy of Education*, que es la versión referenciada en la presente investigación. Como señaló en ella Carr, hasta ese momento no se había discutido específicamente en esa revista sobre el concepto de 'práctica educativa'. Para ello, el autor tomó diversas discusiones sobre la 'práctica' presentes en las contribuciones del filósofo Hans-George Gadamer. Dada su repercusión, después, se reimprimió en varias ocasiones, una de ellas en la obra de Hirst y White (1998/2001) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* [cap. 9(i), pp.

167-183)]. En esta última, inmediatamente después, aparece una de las réplicas que recibió por parte de Ruth Jonathan.

Carr, W. (2006). Education without Theory. *British Journal of Educational Studies*, 54(2), 136-159. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2006.00344.x>

Schwab, J. J. (1958). On the corruption of education by psychology. *The School Review*, 66(2), 169-184. <https://doi.org/10.1086/442438>

Aunque dicha contribución fue publicada en la revista *Ethics* en 1957, que es la versión referenciada, un año después surgió una versión más extensa de la misma con el mismo título en la revista *The School Review*.

Schwab, J. J. (1969). The Practical: A Language for Curriculum. *The School Review*, 78(1), 1-23. <http://www.jstor.org/stable/1084049>

Schwab, J. J. (1971). The Practical: Arts of Eclectic. *The School Review*, 79(4), 493-542. <http://www.jstor.org/stable/1084342>

Schwab, J. J. (con I. Westbury y Wilkof, N. J. (Eds.)). (1978). *Science, Curriculum, and Liberal Education: Selected Essays*. The University of Chicago Press.

O'Connor, D. J. (2017). *An introduction to the Philosophy of Education* (Vol. 14). Routledge (Obra original publicada en 1957).

Aunque la obra *Introducción a la filosofía de la educación* ha sido publicada en español por la editorial Paidós en 1971, la versión consultada es la original de 1957, pero en la versión más reciente de 2017.

### Fuentes primarias del autor

Elgin, C. Z., Scheffler, I. y Schwartz, R. (1999). Nelson Goodman 1906-1998. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 72(5), 206-208. <http://www.jstor.org/stable/3130860>

Scheffler, I. (1950). The New Dualism: Psychological and Physical Terms. *The Journal of Philosophy*, 47(25), 737-752. <https://doi.org/10.2307/2020747>

Scheffler, I. y Winslow, C. N. (1950). Group position and attitude toward authority. *The Journal of Social Psychology*, 32(2), 177-190. <http://dx.doi.org/10.1080/00224545.1950.9919045>

Scheffler, I. (1954a). An Inscriptional Approach to Indirect Quotation. *Analysis*, 14(4), 83-90. <https://doi.org/10.2307/3326816>

Scheffler, I. (1954b). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190. <https://doi.org/10.2307/2021776>

Scheffler, I. (1955). On Synonymy and Indirect Discourse. *Philosophy of Science*, 22(1), 39-44. <http://www.jstor.org/stable/185767>

Scheffler, I. (1958a). Inscriptionalism and Indirect Quotation. *Analysis*, 19(1), 12-18. <https://doi.org/10.2307/3326959>

Scheffler, I. (1958b). Justifying Curriculum Decisions. *The School Review*, 66(4), 461-472. <http://www.jstor.org/stable/1083281>

Esta contribución fue preparada en 1957 para el *Committee on Curriculum Exploration of the Harvard Graduate School of Education* y se publicó un año después en *School Review*. Después

- esta fue reimpresa como capítulo de la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 9, pp. 116-125). Se basa en la discusión sobre la justificación del artículo “On Justification and Commitment” (Scheffler, 1954b).
- Scheffler, I. (1959). Reviewed Work: An Introduction to the Philosophy of Education by D. J. O'Connor. *The Journal of Philosophy*, 56(19), 766-770. <https://doi.org/10.2307/2022229>
- Se publicó primero como artículo de la revista referenciada y, después, se reimprimió en la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 13, pp. 160-164).
- Scheffler, I. (1965a). *Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company.
- Aunque esta obra ha sido publicada en español por el *Instituto de Investigaciones Filosóficas* en 1973 bajo el título *Las condiciones del conocimiento: una introducción a la epistemología y a la educación*, la versión consultada es la original de 1965.
- Scheffler, I. (1965b). Philosophical Models of Teaching. *Harvard Educational Review*, 35(2), 131-143. <https://doi.org/10.17763/haer.35.2.l662lq6433oml253>
- Esta contribución fue presentada en 1964 para la conferencia *Marshall Woods* en *Brown University*. Así mismo, otras versiones del original fueron expuestas en *Harvard-Lexington Summer Program* y en *Boston University Philosophy Club*. Se publicó un año después en el artículo referenciado y, posteriormente, se reimprimió como capítulo en la segunda edición de la obra del propio Scheffler *Philosophy and Education: Modern Readings* (Scheffler, 1958/1966, cap. 4, pp. 64-77), en la obra de Peters *The Concept of Education* (Peters, 1967/2010f, cap. 8, pp. 83-92) y en la de Scheffler *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 6, pp. 67-81).
- Scheffler, I. (Ed). (1966). *Philosophy and Education: Modern Readings* (2.<sup>a</sup> ed.). Allyn and Bacon. (Obra original publicada en 1958).
- Scheffler, I. (1968). On Ryle's Theory of Propositional Knowledge. *The Journal of Philosophy*, 65(22), 725-732. <https://doi.org/10.2307/2023981>
- \*Ver nota “**Reflections on Ryle's theory of knowledge**” de la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 15, pp. 171-180).
- Scheffler, I. (1969). Reflections on Educational Relevance. *The Journal of Philosophy*, 66(21), 764-773. <https://doi.org/10.2307/2023779>
- Fue primero presentado en 1969 como conferencia de la serie “University Problems” de *Brandeis University* y, posteriormente, se presentó en un simposio sobre “Concept of Relevance in Education” patrocinado por *American Philosophical Association, Eastern Division* (también en 1969). Esta fue publicada en ese mismo año en la *Journal of Philosophy* y después se reimprimió en *Reason and Teaching*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1973/2014a, cap. 10, pp. 126-135). Ha sido publicada la traducción en español bajo el título *Reflexiones sobre la pertinencia de la educación* en la obra *Filosofía de la educación* de Peters (1973/1977, cap. 3, pp. 141-160).
- Scheffler, I. (1970). *El lenguaje de la educación* (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960).
- Excepcionalmente, se ha tomado la traducción de la obra de Scheffler *The Language of Education*, la cual fue publicada originalmente en 1960 por la editorial Charles C. Thomas Publisher. Esto es debido al interés del *Prólogo de la edición en castellano* para la presente investigación. En él, M. Pérez Rivas realizó unas aclaraciones sobre el método de análisis de la obra y sobre su aplicación al ámbito educativo.
- Scheffler, I. (1972). Vision and Revolution: A Postscript on Kuhn. *Philosophy of Science*, 39(3), 366-374. <https://doi.org/10.1086/288456>
- Scheffler, I. (1980). The Wonderful Worlds of Goodman. *Synthese*, 45(2), 201-209. <https://doi.org/10.1007/BF00413559>

Scheffler, I. (1981). Ritual and Reference. *Synthese*, 46(3), 421-437. <https://doi.org/10.1007/BF01130053>

Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

Scheffler, I. (1983). Fallible Is as Fallible Does: Comments on Professor Levi's Paper. En R. S. Cohen y M. W. Wartofsky (Eds.), *Language, Logic and Method* (Vol. 31, pp. 175-178). D. Reidel Publishing Company.

Scheffler, I. (1984). On the Education of Policymakers. *Harvard Educational Review*, 54(2), 152-166. <https://doi.org/10.17763/haer.54.2.b32g0605572r3653>

Forma parte de la obra de Scheffler (1985/2010d, cap 4, pp. 98-115) *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*, aunque en ella se desarrollan algunos aspectos más bajo el título *F. Policy, History and Value*. Simultáneamente a su publicación, esta fue reimpresa en la revista *Harvard Educational Review*, que es la versión referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1984) -de ahí que se publicase antes la reimpresión que la original-. Un año después esta también pasó a formar parte de la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, aunque con pequeñas modificaciones en su título (Scheffler, 1991/2010c, cap. 10, pp. 81-93).

Scheffler, I. (1985). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge and Kegan Paul.

Scheffler, I. (1986). Computers at School? *Teachers College Record*, 87(4), 513-528. <https://doi.org/10.1177/016146818608700403>

Fue originalmente una conferencia presentada el 18 de abril de 1985 en las Schumann Distinguished Lecturer Series de *Harvard Graduate School of Education*, patrocinada por *Interactive Technology in Education Program*. Posteriormente, esta se publicó en la fuente referenciada (Scheffler, 1986) y, además, fue reimpresa como capítulo de la obra *In Praise of the Cognitive Emotions* (Scheffler, 1991/2010c, cap. 8, pp. 63-76).

Scheffler, I. (1988). Ten Myths of Metaphor. *Journal of Aesthetic Education*, 22(1), 45-50. <https://doi.org/10.2307/3332963>

Fue publicado en primera instancia en la revista *Communication and Cognition* en 1986. Dos años después se reimprimió en la *Journal of Aesthetic Education*, que es la versión referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1988). En él se recogen tanto las teorías de la metáfora tomadas de secciones de la obra *Beyond the letter* (Scheffler, 1979/2010a) como la noción de 'mención-selección' que analizó en la anterior y en su artículo de 1982 "Four questions of fiction" -el cual se reimprimió como capítulo de la obra *Inquiries* (Scheffler, 2013, cap. 9, pp. 74-80)-. Después el ensayo fue reimpreso en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions* (Scheffler, 1991/2010c, cap. 5, pp. 44-48).

Scheffler, I. (1992). Philosophy and the Curriculum. *Science & Education*, 1, 385-394. <https://doi.org/10.1007/BF00430965>

Inicialmente, borradores anteriores de este ensayo fueron presentados respectivamente en 1970 y en 1971 en conferencias patrocinadas por el Center for Philosophic Exchange y el Council for Philosophical Studies. Se publicó por vez primera en 1971 en la revista *Philosophic Exchange* y, posteriormente, en el libro *Reason and Teaching* de Scheffler (1973/2014a, cap. 3, pp. 31-44). Dada su gran relevancia y difusión se reimprimió en 1992 como artículo en la revista *Science & Education*, que es la versión referenciada en la presente investigación porque ofreció el marco en el que surgió dicha contribución y cómo fue recibida -gracias a un nuevo apartado titulado "Postscript To 'Philosophy And The Curriculum'" - (Scheffler, 1992).

Scheffler, I. (1993a). Ritual change. *Revue Internationale de Philosophie*, 47(185(2/3)), 151-160. <https://www.jstor.org/stable/23949548>

Dicha contribución es la continuación de los capítulos 6 y 7 de la obra *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning* (Scheffler, 1986/2013).



Scheffler, I. (1993b). Writings of Israel Scheffler. *Synthese*, 94(1), 139-144.  
<http://www.jstor.org/stable/20117737>

Este artículo resulta especialmente útil para localizar las principales contribuciones del autor y comprobar su carácter polifacético, al recoger sus contribuciones desde 1948 hasta 1992. Sin embargo, como se distingue en la presente selección bibliográfica, son varias las aportaciones que no están recogidas en él y que se extendieron hasta prácticamente el fallecimiento del autor en febrero del 2014.

Scheffler, I. (1994). La educación judía: tareas y perspectivas (Trad. C. Soriano). *Maj`Shavot* / *Pensamientos*, 33(1), 43-48.  
<https://majshavot.org/includes/uploads/articulos/d2c5c-la-educacion-judia.pdf>

Fue la conferencia que Scheffler impartió en 1993 (un año antes de la publicación citada) en *Jewish Theological Seminary of America* (JTS) al ser galardonado con *Honorary Degree of Doctor of Hebrew Letters* (Elgin et al., 2014). Esta se publicó en primera instancia en la revista *The Melton Journal: Issues and Themes in Jewish Education* de *Melton Research Center for Jewish Education* en el mismo año que tuvo lugar la conferencia. La versión referenciada es la traducción que se ha indicado.

Scheffler, I. (1995a). John Dewey on Work and Education. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 27-44). Peter Lang Publishing.

Scheffler, I. (1995b). Reflections on Vocational Education. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 45-58). Peter Lang Publishing.

Scheffler, I. (1995c). Responses to Professors Pekarsky, Yob, and Brown. *Religious Education*, 90(3-4), 482-486.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0034408950900316>

Scheffler, I. (1995d). *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* (Vol. 5). Kluwer Academic Publishers.

Esta obra comprendió desde la educación más temprana tradicional judía de Scheffler hasta sus estudios universitarios, justo antes de cursar el posgrado de rabinismo en *Jewish Theological Seminary of America* (JTS) y el doctorado en filosofía en *University of Pennsylvania*. La obra que reconstruyó su autorretrato académico de esa etapa junto a la de profesor en *Harvard University*, tras incorporarse como docente en 1952, fue *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Scheffler, 2004a).

Scheffler, I. (1995e). The Concept of the Educated Person. En V. A. Howard y I. Scheffler, *Work, Education & Leadership: Essays in the Philosophy of Education* (pp. 81-100). Peter Lang Publishing.

Scheffler analizó el concepto de persona educada y la concepción normativa de la educación desde una perspectiva crítica de lo que fueron los planteamientos centrales de Richard S. Peters, siendo estos el epicentro del núcleo británico de filosofía analítica de la educación. Aunque en líneas generales el conjunto de las contribuciones de Peters giraron sobre este tema, tres de las obras más destacadas en este sentido fueron: *Ethics and Education* (Peters, 1966/2015a), *The Concept of Education* (Peters, 1967/2010f) y *Filosofía de la educación* (Peters, 1973/1977). En cuanto a Scheffler, este bosquejó una doble respuesta articulada desde dos ejes, uno secular y otro religioso en "The Concept of the Educated Person" (Scheffler, 1995e) y en "The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler" (Scheffler, 2003).

Scheffler, I. (1996). Symbol, ritual and cognition. En V. M. Colapietro y T. M. Olshewsky (Eds.), *Peirce's Doctrine of Signs: Theory, Applications, and Connections* (pp. 173-180). Mouton de Gruyter.  
<https://doi.org/9783110873450.173>

Fue una ponencia de Scheffler en *Peirce Sesquicentennial Congress*, el cual fue celebrado en 1989 en *Harvard University*. En ella Scheffler abordó algunas cuestiones de su obra *Inquiries* (Scheffler, 1986/2013). Primero se publicó en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions* (Scheffler, 1991/2010c, cap. 6, pp. 49-54) y, después, en la obra referenciada.

Scheffler, I. (1997). Replies. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 259-272). Kluwer Academic Publishers.

Aúna las respuestas de Scheffler a los múltiples autores que realizaron interpretaciones de sus estudios en la obra editada por su discípulo Siegel (1997c) *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Aunque la versión referenciada es la anterior (Scheffler, 1997), en ese mismo año esta sección del libro se publicó también en la revista *Studies in Philosophy and Education*.

Scheffler, I. (1998). The concept of teaching. En P. Hirst y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Problems of educational content and practices* (Vol. 4, pp. 259-267). Routledge.

\* Ver nota “**The Concept of the Educated Person**” de Scheffler (1995e).

Scheffler, I. (1999). A Plea for Pluralism. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 35(3), 425-436. <http://www.jstor.org/stable/40320774>

Fue un discurso presidencial leído por Scheffler en una reunión de *Peirce Society* en Washington D. C. el día 28 de diciembre de 1998. Esta reafirmó la negativa de la tesis de la construcción del mundo de su maestro Nelson Goodman, tras su fallecimiento el 25 de noviembre de 1998. Ambos siempre mantuvieron una muy buena relación pese a este desencuentro. Un año después, esta contribución fue publicada como artículo y combinó la idea del pluralismo de Goodman con la del realismo de Peirce.

Scheffler, I. (2001). My Quarrels with Nelson Goodman. *Philosophy and Phenomenological Research*, 62(3), 665-677. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2001.tb00084.x>

Scheffler, I. (2002). Some contributions of philosophy to education. *Estudios sobre Educación*, 3(3), 93-100. <https://hdl.handle.net/10171/8214>

Scheffler, I. (2003). The Concept of the Educated Person: With Some Applications to Jewish Education. Supplement: Israel Scheffler. En S. Fox, I. Scheffler y D. Marom (Eds.), *Visions of Jewish Education* (pp. 219-252). Cambridge University Press.

\*Ver nota “**The Concept of the Educated Person**” de Scheffler (1995e).

Scheffler, I. (2004a). *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections* (Vol. 13). Kluwer Academic Publishers.

\* Ver nota *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience* de Scheffler (1995d).

Scheffler, I. (2004b). *Symbolic worlds: Art, science, language, ritual*. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1997).

Scheffler, I. (2007). The Teacher's Grasp of Subject-Matter. En R. Curren (Ed.), *Philosophy of Education: An Anthology* (pp. 347-350). Blackwell Publishing.

Fue originalmente publicada en 1973 como “**Philosophies-of and the Curriculum**” en la obra *Educational Judgments: Papers in the Philosophy of Education* (editada por J. F. Doyle).

Scheffler, I. (2008). Foreword. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. XI-XVI). Sense Publishers.

Scheffler, I. (2009). *Worlds of Truth: A philosophy of knowledge* (1.<sup>a</sup> ed.). Wiley Blackwell.

Esta contribución recogió algunos de los planteamientos epistemológicos de Scheffler junto a los que se refieren específicamente al pragmatismo, en donde distinguió algunas relecturas de Peirce – las cuales también fueron desarrolladas en *Conditions of knowledge* (Scheffler, 1965a) y en *Four Pragmatists* (Scheffler, 2011)- y la confluencia de la emoción y la cognición -que fue original de la obra *In Praise of the Cognitive Emotions* (Scheffler, 1991/2010c, cap. 1, pp. 2-13)-.

Scheffler, I. (2010a). *Beyond the Letter: A Philosophical Inquiry into Ambiguity, Vagueness and Metaphor in Language*. Routledge Revivals (Obra original publicada en 1979).

Scheffler, I. (2010b). Human nature and potential. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 147-156). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986).

Esta contribución surgió en el marco que brindó el *Project on Human Potential* de 1979 (el cual se inició por petición de *Bernard Van Leer Foundation of the Netherlands* a *Harvard School of Education*). En concreto, el trabajo de Scheffler fue originalmente presentado en noviembre de 1982 en los AESA Meetings de la R. Freeman Butts Lecture (en Nashville). Un año después se publicó en la revista *Educational Studies* y, posteriormente, esta fue reimpresa en la obra referenciada editada por D. E. Cooper *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (Scheffler, 1986/2010c) y, también, en *In Praise of the Cognitive Emotions* del propio Scheffler (1991/2010c, cap. 2, pp. 14-23).

Scheffler, I. (2010c). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991).

En ella Scheffler compiló catorce de sus publicaciones más recientes en ese momento. Los ensayos que recogió fueron publicados previamente entre 1977 y 1984 y estuvieron centrados en tópicos centrales en su pensamiento: la naturaleza humana, la significación de la simbología, el currículo escolar, la educación y el pragmatismo. Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentran las siguientes:

- **“In Praise of the Cognitive Emotions”**. Fue presentada en 1976 como conferencia del 129<sup>th</sup> annual meeting of the American Psychiatric Association y en 1977 se publicó como artículo del *Teachers College Record*. Después fue reimpresa en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 1, pp. 2-13). Posteriormente, esta también formó parte de *Worlds of Truth: A philosophy of knowledge* (Scheffler, 2009).
- **“Making and Understanding”**. Fue publicada por vez primera en 1987 en *Proceedings of the Philosophy of Education Society*. Después esta se reimprimió en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions* [...], que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 3, pp. 24-33).
- **“Educational Metaphors”**. Es reimpresa en esta obra, pero esta procede de *El lenguaje de la educación* (Scheffler, 1960/1970), que es la que se ha referenciado en la presente investigación.
- **“Basic Mathematical Skills”**. Fue reimpreso en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 7, pp. 56-62). Sin embargo, dicha contribución fue publicada en primera instancia como artículo de la revista *Teachers College Record* en 1976 bajo el título *Basic Mathematical Skills: Some Philosophical and Practical Remarks*. Y esta se reimprimió en *Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science, and Learning* (Scheffler, 1986/2013, cap. 7, pp. 338-346).
- **“Moral Education beyond Moral Reasoning”**. Fue presentada en 1988 en la reunión conmemorativa de Lawrence Kohlberg en *Harvard University* y se publicó en el número 47 de *New Directions for Child Development* bajo el título “The Legacy of Lawrence Kohlberg”. Después esta se reimprimió en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 9, pp. 77-79).
- **“Four Languages of Education”**. Fue presentada en 1987 como conferencia en *University of Padua* y se tradujo al italiano como “I quattro linguaggi dell’ educazione” en



*Studi de Storia dell' Educazione*. Después esta se reimprimió en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 11, pp. 94-99).

- “**Vice into Virtue, or Seven Deadly Sins of Education Redeemed**”. Fue presentada en 1989 en *Framingham State College* para celebrar su sexto centenario y, en ese mismo año, se publicó en *Teachers College Record*. Después esta se reimprimió en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 12, pp. 100-110).
- “**John Dewey’s Social and Educational Theory**” (Scheffler, 1991/2010c, cap. 13, pp. 112-120). Es una selección de *Four Pragmatists* (Scheffler, 1974/2011).
- “**Pragmatism as a Philosophy**”. Recoge varios aspectos tratados en *Four Pragmatists* (Scheffler, 1974/2011) y fue publicado primero en 1984 en *Zeichen und Realität* (obra editada por K. Oehler). Después esta se reimprimió en la obra *In Praise of the Cognitive Emotions*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1991/2010c, cap. 14, pp. 121-133).

\*Además, habría que destacar los siguientes capítulos que forman parte de dicha obra y que han sido analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: “**Human Nature and Potential**” (Scheffler, 1986/2010b), “**Ten Myths of Metaphor**” (Scheffler, 1988), “**Symbol, Ritual, and Cognition**” (Scheffler, 1996), “**Computers at School?**” (Scheffler, 1986), “[**The / On the / Education of Policy-Makers**” (Scheffler, 1984).

Scheffler, I. (2010d). *Of Human Potential: An Essay in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1985).

| \*Ver nota “**Human Nature and Potential**” de Scheffler (1986/2010b).

Scheffler, I. (2011). *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974).

Scheffler, I. (2012). University scholarship and the education of teachers. *Schools: Studies in Education*, 9(1), 101-112.  
<https://www.journals.uchicago.edu/doi/10.1086/665027>

| Esta contribución fue presentada inicialmente en 1967 en *Fall Orientation Meetings* de *Harvard Graduate School of Education*. Se publicó en la revista *Teachers College Record* un año después. Posteriormente, se realizaron dos reimpresiones de la misma: una en la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 7) y otra en la revista *Schools: Studies in Education* (Scheffler, 2012) que es la fuente referenciada en la presente investigación.

Scheffler, I. (2013). *Inquiries: Philosophical studies of language, science, and learning*. Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1986).

| \*Ver nota *The Anatomy of Inquiry Human Nature and Potential* de Scheffler (2014b).

Scheffler, I. (2014a). *Reason and Teaching*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1973).

| Esta obra reúne diversos trabajos del filósofo estadounidense entre 1954 y 1971. Aunque esta fue originalmente publicada en 1973, la versión consultada es la más reciente en formato de libro electrónico publicado en 2014 por Routledge Revivals (la editorial que ha revitalizado multitud de obras en formato de libro electrónico). Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentran las siguientes:

- “**Toward an Analytic Philosophy of Education**”. Fue el primer artículo del Scheffler sobre filosofía de la educación. Lo presentó en una reunión celebrada en 1953 de *American Association for the Advancement of Science*. Se publicó por vez primera en 1954 en la revista *Harvard Educational Review*. Posteriormente, se reimprimió como capítulo de libro de la obra *Reason and Teaching*, que es la versión referenciada (Scheffler, 1973/2014a, cap. 1, pp. 9-17).
- “**Philosophy of education and the new activism**”. Aunque fue reimpreso en la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 2, pp. 18-30), que es la versión citada, fue presentado en primera instancia en 1970 como conferencia en *New Directions in Philosophy of Education*. Esta fue patrocinada por *Ontario Institute for Studies in*

*Education* de *University of Toronto* de Canadá. Dicha contribución surgió en respuesta a las nuevas tendencias educativas y filosóficas del momento.

- **“Is education a discipline”**. Fue una conferencia patrocinada por *Department of Education* de *Johns Hopkins University* en 1961 que se publicó en 1963 en *The Discipline of Education* (editado por J. Walton y J. L. Kueth). Después esta fue reimpresa en la obra *Philosophy and Education: Modern Readings* de Scheffler (1958/1966, cap. 4, pp. 64-77) y en *Reason and Teaching*, que es la fuente referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1973/2014a, cap. 4, pp. 45-57).
- **“Concepts of education: Reflections on the current scene”**. Aunque fue reimpreso en la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 5, pp. 58-66), que es la versión citada, fue inicialmente presentado en 1963 en *Harvard Graduate School of Education* (HGSE). Un año después, en 1964, este fue publicado en la obra editada por E. Landy y P. A. Perry *Guidance in American Education: Backgrounds and Prospects*. El documento trató de dar respuesta al énfasis del momento por los aspectos académicos y disciplinares.
- **“Science, morals and educational policy”**. Fue presentado parcialmente en 1954 en *Harvard Summer School Conference* sobre “Science and Educational Policy” y un año después se preparó en su forma actual para *Committee on Curriculum Exploration* de *Harvard Graduate School of Education*. En 1956 esta se publicó en *Harvard Educational Review* y, después, se reimprimió como capítulo de libro de la obra *Reason and Teaching*, que es la versión referenciada (Scheffler, 1973/2014a, cap. 8, pp. 97-115).
- **“Moral education and the democratic ideal”**. Fue reimpreso en la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 11, pp. 136-148), que es la versión citada. Sin embargo, el autor lo preparó inicialmente en 1971 como documento de referencia para las audiencias del subcomité del todavía propuesto *National Institute of Education*. Fue preparado por invitación de John Brademas, el presidente de *Select Subcommittee on Education (Committee on Education and Labor of the House of Representatives)*. Lo escribió en respuesta del creciente interés sobre la educación moral en la escolarización para profundizar en las conexiones entre la educación moral, la científica y la democrática.
- **“Educational liberalism and Dewey’s Philosophy”**. Fue presentado como conferencia en 1956 en *Harvard Hillel Society* y se publicó en ese mismo año como artículo de la revista *Harvard Educational Review*. Posteriormente, fue reimpresa en la obra *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 12, pp. 149-159), que es la versión citada.
- **“A note on behaviorism as educational theory”**. Fue primero publicado en *Harvard Educational Review* y después se reimprimió en *Reason and Teaching* (Scheffler, 1973/2014a, cap. 14, pp. 165-170), que es la versión citada.
- **“Reflections on Ryle’s theory of knowledge”**. Dicha contribución (Scheffler, 1973/2014a, cap. 15, pp. 171-180) es una versión ampliada de **“Reflections on Ryle’s theory of knowledge”** (Scheffler, 1968). Y una versión preliminar a esta fue presentada en 1968 en las reuniones de *Middle Atlantic States Philosophy of Education Society*.
- **“The practical as a focus for curriculum: Reflections on Schwab’s view”**. Una versión preliminar a esta, que es la referenciada en la presente investigación (Scheffler, 1973/2014a cap. 16, pp. 181-198), fue presentada en 1971 en *Curriculum Conference* patrocinada por *John Dewey School of Education* de *Hebrew University* y *Jerusalem Van Leer Foundation*. La presente versión fue presentada en un seminario de *Harvard* de febrero de 1972.

\*Además, habría que destacar los siguientes capítulos que forman parte de dicha obra y que han sido analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: **“Philosophy and the curriculum”** (Scheffler, 1992), **“Philosophical models of teaching”** (Scheffler, 1965b), **“University scholarship and the education of teachers”** (Scheffler, 2012), **“Justifying Curriculum Decisions”** (Scheffler, 1958b), **“Reflections on educational relevance”** (Scheffler, 1969), **“D. J. O’Connor’s An Introduction to the Philosophy of Education”** (Scheffler, 1959).

Scheffler, I. (2014b). *The Anatomy of Inquiry: Philosophical Studies in the Theory of Science*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1963).

Esta obra fue inicialmente publicada en 1963 y en 1964, respectivamente, por las editoriales Alfred A. Knopf y Routledge & Kegan Paul. Años después apareció la versión citada en el texto de Routledge Revivals (Scheffler, 1963/2014b). No obstante, en 1986 el autor reimprimió algunos de sus principales trabajos sobre el lenguaje y los símbolos, la ciencia y la realidad y el aprendizaje y la intervención en su obra *Inquiries: Philosophical Studies of Language, Science, and*

| *Learning* (Scheffler, 1986/2013). Esta última es la que resulta más relevante para la presente investigación por sus contribuciones específicas al campo educativo.

Scheffler, I. y Winslow, C. N. (1950). Group position and attitude toward authority. *The Journal of Social Psychology*, 32(2), 177-190.  
<https://doi.org/10.1080/00224545.1950.9919045>

### Fuentes secundarias del autor

Arnstine, D. y Arnstine, B. (1993). Rationality and Democracy: A Critical Appreciation of Israel Scheffler's Philosophy of Education. *Synthese*, 94(1), 25-41.  
<http://www.jstor.org/stable/20117731>.

Brown, A. (1995). Reflections on Israel Scheffler's *Teachers of My Youth: An American Jewish Experience*. *Religious Education*, 90(3-4), 471-476.  
<http://dx.doi.org/10.1080/0034408950900314>

Coombs, J. R. (1997). In Defense of Israel Scheffler's Conception of Moral Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 175-187). Kluwer Academic Publishers.

Diller, A. (1997). In Praise of Objective-Subjectivity: Teaching the Pursuit of Precision. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 73-87). Kluwer Academic Publishers.

Elgin, C. Z. (1993). Scheffler's Symbols. *Synthese*, 94(1), 3-12.  
<https://doi.org/10.1007/BF01064568>

Fowler Morse, J. (1979). Scheffler's Conditions of Knowledge. *Auslegung: A Journal of Philosophy*, 6(2), 127-131. <https://doi.org/10.17161/AJP.1808.8937>

Goelman, H. (1999). Teachers of My Youth: An American Jewish Experience, by Israel Scheffler. *Interchange*, 30, 461-465.  
<https://doi.org/10.1023/A:1007607229928>

Hare, W. (1997). Reason in Teaching: Scheffler's Philosophy of Education 'A Maximum of Vision and a Minimum of Mystery'. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 89-101). Kluwer Academic Publishers.

Holma, K. (2004). Pluralism and Education: Israel Scheffler's Synthesis and Its Presumable Educational Implications. *Educational Theory*, 54(4), 419-430.  
<https://doi.org/10.1111/j.0013-2004.2004.00028.x>

Kuhn, T. S. (1970). Reflections on my Critics. En I. Lakatos y A. Musgrave (Eds.), *Criticism and the Growth of Knowledge. Proceedings of the International Colloquium in the Philosophy of Science, London, 1965* (Vol. 4, pp. 231-278). Cambridge University Press.

Laura, R. L. (1997). Reflections on Israel Scheffler's Philosophy of Religion. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 225-240). Kluwer Academic Publishers.

Lehman, H. (1968). Israel Scheffler. Science and Subjectivity. New York: The Bobbs-Merrill Company, Inc., 1967. *Philosophy of Science*, 35(3), 291-292.  
<https://doi.org/10.1086/288218>

- Levit, M. (1976). Reviewed work: *Four Pragmatists: A Critical Introduction to Peirce, James, Mead, and Dewey* by I. Scheffler. *The School Review*, 84(4), 647-650. <http://www.jstor.org/stable/1084526>
- Lukinsky, J. (1997). Israel Scheffler. Teachers of My Youth: An American Jewish Experience. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1995. v, 207 pp. *AJS Review*, 22(2), 277-280. <https://doi.org/10.1017/S0364009400009739>
- Matthews, M. R. (1997). Scheffler Revisited on the Role of History and Philosophy of Science in Science Teacher Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 159-173). Kluwer Academic Publishers.
- McLaughlin, T. H. (1997). Israel Scheffler on Religion, Reason and Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 201-223). Kluwer Academic Publishers.
- Meiland, J. W. (1974). Kuhn, Scheffler, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 41(2), 179-187. <https://doi.org/10.1086/288582>
- Newsome, G. L. (1961). Essay Review: Language, Teaching, and Philosophy. *The School Review*, 69(3), 354-365. <http://www.jstor.org/stable/1083836>
- Park, Y. (1997). Rationality and Human Dignity: Confucius, Kant and Scheffler on the Ultimate Aim of Education. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 7-18). Kluwer Academic Publishers.
- Peters, R. (1963). The Language of Education. By Israel Scheffler. *Philosophy*, 38(144), 189-190. <https://doi.org/10.1017/S0031819100060228>
- Phillips, D. C. (1997). (Re)Inventing Scheffler, or, Defending Objective Educational Research. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 149-158). Kluwer Academic Publishers.
- Pollack, G. (2008). Scheffler and the cognitive ends of teaching. *Educational Theory*, 58(2), 229-248. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2008.00286.x>
- Robin, R. S. (2005). Reviewed Work: *Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections*. *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 41(4), 872-874. <http://www.jstor.org/stable/40321101>
- Scheffler, S. (1992). *Human morality*. Oxford University Press.
- Shaughnessy, M. F. (2006a). An Interview with Israel Scheffler. *The International Journal of Creativity & Problem Solving*, 16(1), 115-120. <http://www.dbpia.co.kr/journal/articleDetail?nodeId=NODE01045513>
- Simpson, T. M. (1968). Reviewed Work: *Conditions of Knowledge. (An Introduction to Epistemology and Education)* by Israel Scheffler. *Crítica: Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 2(5), 103-112. <http://www.jstor.org/stable/40103905>
- Van Haaften, W. y Snik, G. (1997). Critical Thinking and Foundational Development. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 19-41). Kluwer Academic Publishers.

Worsfold V. L. (1997). Israel Scheffler's Ethics: Theory and Practice. En H. Siegel (Ed.), *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler* (pp. 189-200). Kluwer Academic Publishers.

## ❖ SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA DE OTROS REFERENTES DE LA FILOSOFÍA ANALÍTICA DE LA EDUCACIÓN: RICHARD S. PETERS Y PAUL H. HIRST

### Fuentes primarias

Benn, S. I. y Peters, R. S. (2010). *Social Principles and the Democratic State* (Vol. 4). Routledge. (Obra original publicada en 1959).

Dearden, R. F., Hirst, P. H. y Peters, R. S. (Eds.). (2010). *Education and the Development of Reason* (Vol. 8, 1.<sup>a</sup> ed.). Routledge. (Obra original publicada en 1972).

Ha sido publicada la traducción en español de *Educación y desarrollo de la razón* en 1982 por la editorial Narcea en su primera publicación; el original data de 1972. Esta ha sido recogida/analizada por capítulos -considerando las aportaciones relevantes para la presente investigación-. Habría que destacar los siguientes capítulos que han sido analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: “*Education and the educated man*” (Peters, 1972/2010a), “*Reason and Passion*” (Peters, 1972/2010d) y “*Liberal education and the nature of knowledge*” (Hirst, 1972/2010b).

Hirst, P. H. (1963). Philosophy and educational theory. *British Journal of Educational Studies*, 12(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/00071005.1963.9973104>

Esta contribución de Hirst fue reimpresa en la obra editada por Scheffler (1958/1966, cap. 5, pp. 78-96) *Philosophy and Education: Modern Readings*. De ella Scheffler tomó la noción de ‘teoría práctica’ («*practical theory*»).

Hirst, P. H. (1965). Morals, Religion and the Maintained School. *British Journal of Educational Studies*, 14(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/00071005.1965.9973143>

Hirst, P. H. (1971). What is teaching? *Journal of Curriculum Studies*, 3(1), 5-18. <https://doi.org/10.1080/0022027710030102>

Aunque dicha contribución fue publicada en la *Journal of Curriculum Studies*, que es la versión referenciada en la presente investigación (Hirst, 1971), esta también se reimprimió en la obra *Philosophy of Education*. Dicha obra fue traducida al español por el Fondo de Cultura Económica bajo el título *Filosofía de la Educación* (Peters 1973/1977), de modo que en ella también se distingue la traducción de la aportación de Hirst.

Hirst, P. H. (2001). Educational Theory. En P. Hirst y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1, pp. 135-152). Routledge. (Obra original publicada en 1998).

| \*Ver nota *The Study of Education* de Tibble (1966).

Hirst, P. H. (2002). Education, Knowledge and Practices. En R. Barrow y P. White (Eds.), *Beyond Liberal Education: Essays in Honour of Paul H Hirst* (pp. 184-199). Routledge. (Obra original publicada en 1993).

Fue presentada en 1991 en *American Philosophy of Education Society* bajo el título “Educational Aims: Their Nature and Content”. Un año después esta fue revisada y ampliada para presentarla en *Philosophy of Education Society of Great Britain Conference*. Posteriormente, dicha contribución se publicó como capítulo de la obra editada por Barrow y White *Education, Knowledge and Practices*, que es la versión referencia en la presente investigación (Hirst, 1993/2002). Años después, esta también se reimprimió en *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Hirst y White, 1998/2001, cap. 17, pp. 384-395).

Hirst, P. H. (con Peters, R. S.). (2010a). *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. Routledge. (Obra original publicada en 1974).

Esta obra recogió los ensayos del propio Hirst sobre el currículo escolar y la naturaleza del conocimiento desde 1965 hasta 1974. Su punto de partida fueron los planteamientos de su icónico ensayo “Liberal education and the nature of knowledge” (Hirst, 1972/2010).

Hirst, P. H. (2010b). Liberal education and the nature of knowledge. En R. F. Dearden, P. H. Hirst y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 291-308). Routledge. (Obra original publicada en 1972).

Este ensayo de Hirst (1972/2010b) ha sido referenciado del libro electrónico *Education and the Development of Reason* de Dearden et al. (1972/2010). La obra citada está en su idioma original, aunque la versión en español (*Educación y desarrollo de la razón*) ha sido publicada por la editorial Narcea en 1982 y, consecuentemente, esta incluye la traducción del artículo de Hirst (“La educación liberal y la naturaleza del conocimiento”). Por ende, esta se ha referenciado indicando la paginación de ambas versiones, la original en el texto y la traducción en nota al pie de página. Además, el mismo capítulo fue también publicado en la obra del propio Hirst (1974/2010a, cap. 3, pp. 23-40) *Knowledge and the curriculum: A collection of philosophical papers*. Así mismo, este fue reimpreso en la obra editada por Archambault (1965/2010, pp. 76-95) *Philosophical Analysis and Education* (volumen 1), en la editada por Peters (1973/1979, cap. 4, pp. 161-205) *Filosofía de la educación* y en la editada por Hirst y White (1998/2001, cap. 22(i), pp. 246-266) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education*.

Hirst, P. H. (2010c). Richard Peters’s contribution to the philosophy of education. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 6-29). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986).

Hirst, P. H. (Ed.). (2012). *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (Vol. 142). Routledge. (Obra original publicada en 1983).

\*Ver nota *The Study of Education* de Tibble (1966).

Hirst, P. y Peters, R. S. (2001). Education and philosophy. En P. Hirst y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1, pp. 27-38). Routledge. (Obra original publicada en 1998).

\*Ver nota *The Study of Education* de Tibble (1966).

Hirst, P. H. y Peters, R. S. (2012). *The Logic of Education* (Vol. 143). Routledge. (Obra original publicada en 1970).

Hirst, P. y White, P. (Eds.). (1998). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Problems of educational content and practices* (Vol. 4). Routledge.

Habría que destacar los siguientes capítulos que forman parte de dicha obra y que han sido recogidos/analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: “Reason and Habit: The Paradox of Moral Education” (Peters, 1981/2015c, cap. 3, pp. 45-60), “McPeck, informal logic and the nature of critical thinking” (Siegel, 1998b), “Response to Harvey Siegel” (McPeck, 1998) y “The concept of teaching” (Scheffler, 1998).

Hirst, P. y White, P. (Eds.). (2001). *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1). Routledge. (Obra original publicada en 1998).

Habría que destacar los siguientes capítulos que forman parte de dicha obra y que han sido recogidos/analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: “Education and philosophy” (Hirst y Peters, 1998/2001), “Richard Peters: a philosopher in the older style” (Elliott, 1998/2001), “Educational Theory” (Hirst, 1998/2001), “What is an educational practice?” (Carr, 1987), “The justification of education” (Peters 1973/1977), “Liberal education and the nature of knowledge” (Hirst, 1972/2010b), “Genderized cognitive perspectives and the redefinition of philosophy of education” (Siegel, 1998/2001) y “Education, Knowledge and Practices” (Hirst, 1993/2002).



- Peters, R. S. (Ed.). (1953). *Brett's History of Psychology*. George Allen and Unwin.
- Peters, R. S. (1956). *Hobbes*. Penguin Books.
- Peters, R. S. (1967). Reply to Jonas F. Soltis. *Studies in Philosophy and Education*, 5(1), 193–196. <https://doi.org/10.1007/BF00375397>  
 Dicho artículo de Peters surgió dado el comentario crítico que este realizó sobre la conferencia inaugural del Peters “Education as Initiation”. Por consiguiente, la réplica señalada se encuentra a continuación de la reseña que publicó Soltis en 1967.
- Peters, R. S. (1968). Reply to Abraham Edel. *Studies in Philosophy and Education*, 6, 34–38. <https://doi.org/10.1007/BF00367796>  
 Este surge dado el comentario crítico que realiza Edel sobre la obra de Peters (1966/2015a) *Ethics and Education*. Por consiguiente, la réplica señalada se encuentra a continuación del comentario que publicó Edel en 1968.
- Peters, R. S. (1972). *Swarthmore Lecture 1972: Reason, Morality and Religion*. Friends Home Service Committee.
- Peters, R. S. (1977). *Filosofía de la educación* (Trad. F. González Aramburo). Fondo de Cultura Económica. (Obra original publicada en 1973).  
 Peters publicó originalmente en 1973 la obra *Philosophy of Education* de la editorial Oxford University Press, la cual ha sido traducida al español por el Fondo de Cultura Económica bajo el título que aquí se ha referenciado en 1977 (Peters 1973/1977). Uno de sus precedentes fue el capítulo “The Philosophy of Education” que Peters publicó en la obra editada por Tibble (1966, cap. 3, pp. 59–90) *The Study of Education* –en lo que se ha profundizado en dicha referencia dentro de la *Bibliografía anotada*–. La presente obra de Peters sintetizó las claves de su ideario filosófico-educativo junto a las réplicas que recibió y otras aportaciones relevantes de diferentes autores. Entre otras cosas, la presente investigación ha tomado las críticas de William Herbert Dray y John Hayden Woods al pensamiento petersiano, así como las respuestas de Peters a las mismas. Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentra la siguiente:  
 - “**The justification of education**”: fue publicada en primer lugar en esta obra, que es la versión referenciada (la traducción) (Peters 1973/1977, cap. XII, pp. 425–476). Posteriormente, se reimprimió en la de *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Peters, 1998/2001, cap. 11(i), 207–230). Así mismo, dicha contribución recibió réplicas como la de Cuyppers (2012) “**R. S. Peters ‘The justification of education’ revisited**”.  
 Además, habría que destacar los siguientes capítulos que forman parte de dicha obra y que han sido analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: “**What is teaching?**” (Hirst, 1971) y “**Liberal education and the nature of knowledge**” (Hirst, 1972/2010).
- Peters, R. S. (2010a). Education and the educated man. En R. F. Dearden, P. H. Hirst, y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 2–13). Routledge. (Obra original publicada en 1972).  
 Se trata de un artículo inicialmente publicado en 1970 en la revista *Philosophy of Education* y que fue reimpreso posteriormente en la obra *Education and the Development of Reason* editada por Dearden *et al.* (1972/2010), de donde ha sido referenciado en la presente investigación (Peters, 1972/2010a) –pues ha sido traducida al español por la editorial Narcea en 1982 (*Educación y desarrollo de la razón*) y, consecuentemente, incluye la traducción del texto de Peters bajo el título “**La educación y el hombre educado**”–. Además, como dicha obra ha sido citada conforme a su versión electrónica y en su idioma original, se ha incluido la paginación de sus dos versiones, la original en el texto y la traducción en nota al pie de página. Posteriormente, el ensayo señalado también se reimprimió en la obra de Peters (1977/2010b, cap. 1, pp. 2–13) *Education and the education of teachers*.
- Peters, R. S. (2010b). *Education and the education of teachers*. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1977).



Peters, R. S (2010c). Education as initiation. En R. D. Archambault (Ed.), *Philosophical Analysis and Education* (Vol. 1, pp. 59-75). Routledge. (Obra original publicada en 1965).

Los directores de *University of London Institute of Education* promovieron la iniciativa de fundar una serie de nuevas cátedras, incluyendo la pionera *Chair of Philosophy of Education de la Commonwealth of Nations*. Tras la primera titularidad de Louis Arnaud Reid de 1947 a 1962, Peters ocupó la cátedra ese mismo año. “Education as Initiation” fue la conferencia inaugural que impartió el propio Peters en la institución británica como recién titular de la cátedra señalada (Reid, 1965; Soltis, 1967). Esta fue publicada como una obra de la editorial Evans Brothers Limited en 1964. Posteriormente, se reimprimió como capítulo de libro en *Philosophical Analysis and Education* (volumen 1), editada por Archambault (1965/2010, pp. 59-75), que es la versión referenciada. Por otro lado, este título aparece también en el segundo capítulo de la obra *Ethics and Education* de Peters (1966/2015a, cap. 2, pp. 46-62), aunque en este caso sus contenidos son diferentes con respecto a los de la conferencia inaugural del autor, por lo que trata de una ampliación de la original.

Peters, R. S. (2010d). Reason and Passion. En R. F. Dearden, P. H. Hirst, y R. S. Peters (Eds.), *Education and the Development of Reason* (1.<sup>a</sup> ed., Vol. 8, pp. 155-170). Routledge. (Obra original publicada en 1972).

Este ensayo fue publicado en primera instancia en 1971 como capítulo de libro de la obra que compiló varias de sus conferencias y dado el contexto al que su propio título hace referencia: *Royal Institute of Philosophy Lectures 1969/70: The Proper Study*. Posteriormente, este fue reimpreso en la obra de Dearden et al. (1972/2010) *Education and the Development of Reason*. En la presente investigación el ensayo ha sido referenciado con respecto a esta última fuente señalada (Peters, 1972/2010d), pues fue traducida al español por la editorial Narcea en 1982 (*Educación y desarrollo de la razón*) y, consecuentemente, incluye la traducción del texto de Peters bajo el título “La razón y la pasión”. Además, como dicha obra ha sido citada conforme a su versión electrónica y en su idioma original, se ha incluido la paginación de sus dos versiones: la original en el texto y la traducción en nota al pie de página. Posteriormente, el capítulo fue también reimpreso en *Psychology and Ethical Development: A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding* (Peters, 1974/2015d).

Peters, R. S. (2010e). Subjectivity and standards in the humanities. En D. Nyberg (Ed.), *The philosophy of open education* (Vol. 15, pp. 67-80). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1975).

Este capítulo de Peters (1975/2010d, cap. 7, pp. 67-80) fue recogido en la obra *The philosophy of open education*, en su volumen 15, editada por D. Nyberg. Se trata de una versión adaptada y más reciente que surgió del capítulo titulado “Subjectivity and Standards”, el cual fue reimpreso en la obra de Peters (1974/2015d, cap. 19, pp. 413-132) *Psychology and Ethical Development: A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. En efecto, esta recogió varios de los trabajos más señalados de Peters sobre la filosofía de la psicología, las teorías psicológicas, la naturaleza de la moralidad y la educación moral. Como se indica en la misma, el capítulo señalado en primer lugar fue inicialmente publicado en 1974 en la obra *The Sciences, the Humanities and the Technological Threat*, la cual fue editada por W. Roy Niblett.

Peters, R. S. (Ed.). (2010f). *The Concept of Education* (Vol. 17). Routledge. (Obra original publicada en 1967).

Aunque la versión citada de la obra editada por Peters (1967/2010f) ha sido publicada en 2010 por Routledge en formato de libro electrónico, la original data del año 1967. En 1969 fue publicada la traducción al español por la editorial Paidós bajo el título “El concepto de educación”, pero la versión consultada es la indicada en su idioma original.

Peters, R. S. (2012). The Philosophy of Education. En P. H. Hirst (Ed.), *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (Vol. 142, pp. 30-61). Routledge. (Obra original publicada en 1983).

\*Ver nota *The Study of Education* de Tibble (1966).

Peters, R. S. (2015a). *Ethics and Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1966).

Peters, R. S. (2015b). *Essays on Educators*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1981).

Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentra la siguiente:

- **“The Democratic Values and Educational Aims”**. Aunque el capítulo ha sido referenciado con respecto de la obra (Peters, 1981/2015b, cap. 3), este fue publicado con anterioridad como artículo de la revista *Teachers College Record* en 1979.

Peters, R. S. (2015c). *Moral Development and Moral Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1981).

Esta obra Peters (1981/2015c) extrajo los ensayos vinculados con la educación moral de otra de sus obras, *Psychology and Ethical Development [...] (Peters, 1974/2015d)*. Así mismo, aunque la versión referenciada en la presente investigación es la original, esta breve compilación ha sido traducida al español por E. L. Suárez en una versión publicada en 1984 por el Fondo de Cultura Económica bajo el título **Desarrollo moral y educación moral**. Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentra la siguiente:

- **“Reason and Habit: The Paradox of Moral Education”**. Fue publicada en primera instancia en 1963 en la antología editada por W. R. Niblett *Moral Education in a Changing Society*. Posteriormente, se recogió con algunos comentarios en la segunda edición de la obra de Scheffler (1958/1966, cap. 12, pp. 245-262) *Philosophy and Education: Modern Readings*. Además, dicha contribución también fue incorporada en la obra de Peters (1974/2015d, cap. 13, pp. 265-280) *Psychology and Ethical Development: A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. En lo que se refiere a la presente investigación, se ha referenciado el capítulo de la obra *Moral Development and Moral Education* (Peters, 1981/2015c, cap. 3, pp. 45-60). Aunque se ha tomado la original, esta fue traducida al castellano (*Desarrollo moral y educación moral*) y, consecuentemente, incluye la traducción del capítulo bajo el título **“Razón y hábito: la paradoja la paradoja de la educación moral”**. Por otra parte, cabe señalar que Haydon (2009) publicó su artículo “Reason and Virtues: The Paradox of R. S. Peters on Moral Education” dada la contribución señalada de Peters, especialmente, así como de su enfoque pluralista sobre la educación y el desarrollo moral. En efecto, tales planteamientos abrieron discusiones que tanto Scheffler como Peters desarrollaron en profundidad.

Peters, R. S. (2015d). *Psychology and Ethical Development: A Collection of Articles on Psychological Theories, Ethical Development and Human Understanding*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1974).

| \*Ver nota *Moral Development and Moral Education* de Peters (1981/2015c).

Peters, R. S. (2015e). *The Concept of Motivation*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1958).

## Fuentes secundarias

Acedo Moreno, L. I. (2007). *Richard Stanley Peters: una revolución en la filosofía de la educación*. Ediciones Universidad de Navarra.

Acedo Moreno, L. I. (2008). Caracterización conceptual de la educación como praxis. Un estudio desde la perspectiva de R. S. Peters. *Tópicos: Revista de Filosofía*, (35), 113-137. <https://doi.org/10.21555/top.v35i1.140>.

Acedo Moreno, L. I. (2010). La educación como proceso en el filósofo de la educación Richard Stanley Peters. *Revista Panamericana de Pedagogía: Saberes y Quehaceres del Pedagogo*, (16), 13-37. <https://hdl.handle.net/20.500.12552/4315>

- Beck, A. W. (1971). Does "Ethics and Education" rest on a mistake? *Educational Philosophy and Theory*, 3(2), 1-11. <https://doi.org/10.1111/j.14695812.1971.tb00041.x>
- Bowen, J. y Hobson, P. R. (2001). *Teorías de la educación: innovaciones importantes en el pensamiento educativo occidental* (Trad. G. Broussi Finkelberg y M. Arbolí Gascón). Limusa. (Obra original publicada en 1974).
- Cooper, B. A. (1973). Peters' Concept of Education. *Educational Philosophy and Theory*, 5(2), 59-76. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1973.tb00340.x>
- Cooper, D. E. (Ed.). (2010). *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters*. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986).
- Cotter, R. (2013). Peters' Concept of 'Education as Initiation': Communitarian or individualist? *Educational Philosophy and Theory*, 45(2), 171-181. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2012.752983>
- Cuyppers, S. E. (2012). R. S. Peters 'The justification of education' revisited. *Ethics and Education*, 7(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/17449642.2012.665748>
- | Corresponde a la contribución "The justification of education" de Peters (1973/1977, cap. XII, pp. 425-476), la cual ha sido analizada en su respectiva referencia de la *Bibliografía anotada*
- Dearden, R. F. (2010). Education, training, and the preparation of teachers. En D. E. Cooper (Ed.), *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters* (pp. 51-65). Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1986).
- Edel, A. (1968). Ethics and education. *Studies in Philosophy and Education*, 6, 23-34. <https://doi.org/10.1007/BF00367796>
- Elliott, R. K. (2001). Richard Peters: a philosopher in the older style. En P. Hirst, y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1, pp. 79-102). Routledge. (Obra original publicada en 1998).
- | Dicha contribución formó parte de la obra de Cooper (1986/2010, pp. 30-51) *Education, values, and mind: Essays for R. S. Peters*. No obstante, posteriormente, se reimprimió en la obra *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* de Hirst y White (1998/2001, cap. 4, pp. 79-102). En la presente investigación se va a referenciar el capítulo de esta última fuente señalada (Elliott, 1998/2001).
- Langford, G. (1972). Reviewed Work: *The Logic of Education* by P. H. Hirst and R. S. Peters. *Philosophy*, 47(182), 371-374. <http://www.jstor.org/stable/3749789>
- McLaughlin T. H. (2002). Paul H. Hirst, 1927-. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 193-198). Routledge. (Obra original publicada en 2001).
- Ozoliņš, J. T. (2021). Paul Heywood Hirst (1927-2020) obituary. *Educational Philosophy and Theory*, 53(9), 858-862. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1867107>
- Soltis, J. F. (1967). Education as initiation. *Studies in Philosophy and Education*, 5(1), 187-193. <https://doi.org/10.1007/BF00375397>
- Soltis, J. F. (1979). A Review of *Knowledge and the Curriculum*. *Teachers College Record*, 80(4), 1-5. <https://doi.org/10.1177/016146817908000407>

Standish, P. (2020). Recollecting R. S. Peters: Four Essays and a Supplement. *Journal of Philosophy of Education*, 54(3), 711-716. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12454>

Tibble J. W. (Ed.). (1966). *The Study of Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge and Kegan Paul.

En la obra editada por Tibble (1966, cap. 3, pp. 59-90) *The Study of Education*, Peters publicó su capítulo “**The Philosophy of Education**”. Por lo tanto, esta recogió algunos de los fundamentos principales de la de Peters (1973/1977) *Filosofía de la educación* en un capítulo prácticamente coincidente en su título. Así mismo, también forma parte de la obra de Tibble (1966, cap. 2, pp. 29-58) la contribución “**Educational Theory**” de Hirst. Esta última reflejó algunos de los planteamientos que Hirst y Peters desarrollarían conjuntamente dadas las colaboraciones entre ambos. Ambos capítulos fueron ampliados por sus respectivos autores en la obra editada por Hirst (1983/2012) *Educational Theory and Its Foundation Disciplines* (Hirst, 1983/2012, cap. 1, pp. 3-29; Peters, 1983/2012, cap. 2, pp. 30-61). De hecho, tales contribuciones junto a otras de los mismos intelectuales fueron compiladas en obras sucesivas con ligeras modificaciones en su título y contenido. Aquí habría que destacar el libro de Hirst y White (1998/2001) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education*. Entre otras cosas, en ella se publicó una nueva versión del capítulo de Hirst “**Educational Theory**”, que es la versión referenciada en la presente investigación (Hirst, 1998/2001, cap. 7, p. 135-152). También fueron cuantiosos los trabajos de Peters que reunió. Pero, de entre ellos, destaca “**Education and philosophy**”, pues lo realizaron de forma conjunta Hirst y Peters (1998/2001, cap. 1, pp. 27-38 ) a partir de las aportaciones aquí señaladas fundamentalmente.

Thiessen, E. J. (1989). R. S. Peters on Liberal Education—A reconstruction. *Interchange*, 20(4), 1-8. <https://doi.org/10.1007/BF01807372>

Tobin, B. M. (1989). Richard Peters's Theory of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 23(1), 15-27. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1989.tb00621.x>

Warnick, B. R. (2007). *Ethics and Education Forty Years Later. Educational Theory*, 57(1), 53-73. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2006.00244.x>

White, J. (1984). Reviewed Work: Educational Theory and Its Foundation Disciplines by P. H. Hirst. *British Journal of Educational Studies*, 32(3), 265-266. <https://doi.org/10.2307/3121579>

White J. (2002). R.S. Peters, 1919—. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 118-121). Routledge. (Obra original publicada en 2001).

White, J. (2011). Why General Education? Peters, Hirst and History. En S. E. Cuypers y C. Martin (Eds.), *Reading R. S. Peters Today: Analysis, Ethics, and the Aims of Education* (pp. 119-137). John Wiley & Sons.

## MISCELÁNEA GENERAL SOBRE PENSAMIENTO CRÍTICO\*

[\*Esta distribución no debe ser concebida desde un punto de vista tendencioso o tajante, sino conforme al estudio realizado en la tesis doctoral]

---

- A Committee of College and University Examiners (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals* (Vol. 1). Longmans.
- Blair, J. A. (2015). What Is Informal Logic? En F. H. van Eemeren y B. Garssen (Eds.), *Reflections on Theoretical Issues in Argumentation Theory* (Vol. 28, pp. 27-42). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-21103-9\\_2](https://doi.org/10.1007/978-3-319-21103-9_2)
- Blair, J. A. y Johnson, R. H. (1987). The Current State of Informal Logic. *Informal Logic*, 9(2), 147-151. <https://doi.org/10.22329/il.v9i2.2671>
- College Entrance Examination Board (1982). *Academic Preparation for College: What Students Need to Know and Be Able to Do*. Office of Academic Affairs.
- Difabio de Anglat, H. (2005). El *critical thinking movement* y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, 9, 167-187. <https://doi.org/10.15581/004.9.25577>
- Facione, P. A. (1990a). *Critical thinking: A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction*. (Informe No. ED315423). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- Facione, P. A. (1990b). *Executive Summary: 'The Delphi Report'*. California Academic Press.
- Hatcher, D. (2000). Arguments for another definition of critical thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 20(1), 3-8. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews20002016>
- Hatcher, D. (2016). Richard Paul and the Philosophical Foundations of Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 31(1), 86-97. <https://doi.org/10.5840/inquiryct20163117>
- Idol, L. y Fly Jones, B. F. (Eds.). (2010). *Educational Values and Cognitive Instruction: Implications for Reform* (2.<sup>a</sup> ed.). Routledge. (Obra original publicada en 1990).
- Johnson, R. H. (2006). Making sense of 'informal logic'. *Informal Logic*, 26(3), 231-258. <https://doi.org/10.22329/il.v26i3.453>
- Johnson, R. H. (2012). When Informal Logic Met Critical Thinking. *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 27(3), 5-14. <https://doi.org/10.5840/inquiryct201227315>
- Ryle, G. (1964). *Dilemmas: The Tarner Lectures 1953*. Cambridge University Press. (Obra original publicada en 1953).
- Stebbing, S. (1939). *Thinking to Some Purpose* (1.<sup>a</sup> ed.). Penguin Books.
- Swartz, R. J., Costa, A. L., Beyer, B. K., Reagan, R. y Kallick, B. (con Perkins, D.). (2014). *El aprendizaje basado en el pensamiento: cómo desarrollar en los alumnos las competencias del siglo XXI*. Ediciones SM. (Obra original publicada en 2008).

- Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Snoeck Henkemans, A. F., Verheij, B. y Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. Springer.
- Watson, G. y Glaser, E. M. (1952). *Watson-Glaser Critical Thinking Appraisal*. World Book Company.
- Weil, D. K. (1998). *Towards a Critical Multicultural Literacy: Theory and Practice for Education for Liberation* (Vol. 50). Peter Lang.

## ❖ BIBLIOGRAFÍA DE HARVEY SIEGEL

### Miscelánea sobre su biografía intelectual

- Shaughnessy, M. F. (2006b). An Interview with Harvey Siegel. *The Korean Journal of Thinking & Problem Solving*, 16(2), 91-100. <https://www.kci.go.kr/kciportal/ci/sereArticleSearch/ciSereArtiView.kci?serArticleSearchBean.artiId=ART001027555>
- Siegel, H. (2008b). *In Search of Reason*. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.
- Thompson, W. C. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (1 de diciembre de 2015). Harvey Siegel (N.º 19) [Episodio de Podcast]. En *PIPEline: Profiles in Philosophy and Education*. University of New Hampshire. <http://www.pipeline.fm/podcast/episode-019-harvey-siegel>
- Weinstein, J. R. (Anfitrión) y Siegel, H. (Entrevistado). (13 de diciembre de 2009). What is Critical Thinking? (N.º 127) [Episodio de Podcast]. En *Why? Philosophical Discussions About Everyday Life*. Institute for Philosophy in Public Life. <https://commons.und.edu/why-radio-archive/127>

### Principales influencias (miscelánea)

[\*A estas fuentes habría que añadir otras que también influyeron a su maestro, Scheffler, pertenecientes a Kuhn, Goodman y Dewey, entre otros, así como las de otros autores del *Critical Thinking Movement* como Ennis, McPeck y Paul que han sido recogidas de forma independiente. También hay otras fuentes que no se han concebido aquí sobre epistemología y filosofía de la educación que influyeron en su pensamiento].

- Baehr, J. (2013). Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. *Journal of Philosophy of Education*, 47(2), 248-262. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12023>
- Baehr, J. (Ed.) (2016). *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. Routledge.
- Burbules, N. C. (1995). Reasonable Doubt: Towards a Postmodern Defense of Reason as an Educational Aim. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 82-102). Routledge.
- Callan, E. y Arena D. (2009). Indoctrination. En H. Siegel (Ed.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education* (pp. 104-121). Oxford University Press.
- Commons, M. L., Richards, F. A. y Armon, C. (Eds.). (1984). *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development*. Praeger Publishers.
- Ferkany, M., McKeon, M. y Godden, D. (2023). Intellectual Virtue in Critical Thinking and Its Instruction. *Informal Logic*, 43(2), 167-172. <https://doi.org/10.22329/il.v43i2.8012>
- Hand, M. (2003). A Philosophical Objection to Faith Schools. *Theory and Research in Education*, 1(1), 89-99. <https://doi.org/10.1177/1477878503001001006>



- Hardwig, J. (1985). Epistemic Dependence. *The Journal of Philosophy*, 82(7), 335-349. <https://doi.org/10.2307/2026523>
- Hare, W. (1999). Critical Thinking as an Aim of Education. En R. Marples (Ed.), *The Aims of Education* (pp. 85-99). Routledge.
- | Se publicó un año antes, en 1998, como artículo de la revista *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*.
- Kuhn, T. S. (1963). The Function of Dogma in Scientific Research. En A. C. Crombie (Ed.), *Scientific Change: Historical Studies in the Intellectual, Social and Technical Conditions for Scientific Discovery and Technical Invention, from Antiquity to the Present* (pp. 347-369). Heinemann.
- Missimer, C. (1990). Perhaps by Skill Alone. *Informal Logic*, 12(3), 145-153. <https://doi.org/10.22329/il.v12i3.2610>
- Scheffler, S. (1987). Morality Through Thick and Thin a Critical Notice of Ethics and the Limits of Philosophy. *The Philosophical Review*, 96(3), 411-434. <https://doi.org/10.2307/2185227>
- Schwab, J. J. y Brandwein, P. F. (1962). *The Teaching of Science as Enquiry* (Schwab, J. J.). *Elements in a Strategy for Teaching Science in The Elementary School* (Brandwein, P. F.). Harvard University Press.
- Van Eemeren, F. H. y Grootendorst, R. (2004). *A Systematic Theory of Argumentation: The pragma-dialectical approach*. Cambridge University Press.
- Van Eemeren, F. H., Garssen, B., Krabbe, E. C. W., Henkemans, A. F. S., Verheij, B. y Wagemans, J. H. M. (2014). *Handbook of Argumentation Theory*. Springer.
- Winch, C. (2006) *Education, Autonomy and Critical Thinking* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge.

### Fuentes primarias

- Bailin, S y Siegel, H. (2003). Critical thinking. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith & P. Standish (Eds.), *The Blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 181-193). Blackwell.
- Biro, J. y Siegel, H. (2014). Consideraciones en torno a la pragma-dialéctica. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 24(2), 193-201. <https://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/260>
- | Se trata de una traducción del capítulo “Pragma-dialectic versus epistemic theories of arguing and arguments: rivals or partners?”, el cual se publicó en 2006 en la obra *Considering pragma-dialectics* (pp. 1-10) editada por P. Houtlosser y A. van Rens de la editorial Routledge.
- Biro, J. y Siegel, H. (2024). Speech Acts and Reasonableness in Pragma-Dialectics. *Topoi*, 1-8. <https://doi.org/10.1007/s11245-024-10081-4>
- Code, L., Phillips, D. C., Ruitenberg, C. W., Siegel, H. y Stone, L. (2012). Epistemological Diversity: A Roundtable. Education, Culture and Epistemological Diversity: Mapping a Disputed Terrain. En C. W. Ruitenberg and D. C. Phillips (Eds.), *Education, Culture and Epistemological Diversity* (pp. 121-144). Springer Science+Business Media.



- Johnson, S. y Siegel, H. (con Winch, C. (Ed.)). (2010). *Teaching Thinking Skills* (2.<sup>a</sup> ed.). Continuum.
- Kotzee, B., Carter, J. A. y Siegel, H. (2019). Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. *Episteme*, 1-23. <https://doi.org/10.1017/epi.2019.10>
- Laats, A. y Siegel, H. (2016). *Teaching Evolution in a Creation Nation*. University of Chicago Press.
- Linn, M. C y Siegel, H. (1984). Postformal Reasoning: A Philosophical Model. En M. L. Commons, F. A. Richards y C. Armon (Eds.), *Beyond Formal Operations: Late Adolescent and Adult Cognitive Development* (pp. 239-257). Praeger.
- Siegel, H. (1978a). Kuhn and Critical Thought. En I. Steinberg (Ed.), *Philosophy of Education 1977: Proceedings of the Thirty- Third Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 173-179). Philosophy of Education Society.
- Siegel, H. (1978b). Kuhn and Schwab on Science Texts and the Goals of Science Education. *Educational Theory*, 28(4), 302-309. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1978.tb00825.x>
- Siegel, H. (1978c). Piaget's Conception of Epistemology. *Educational Theory*, 28(1), 16-22. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1978.tb00789.x>
- Siegel, H. (1979). On the Distortion of the History of Science in Science Education. *Science Education*, 63(1), 111-18. <https://doi.org/10.1002/sci.3730630115>
- Siegel, H. (1980). Objectivity, Rationality, Incommensurability, and More. *The British Journal for the Philosophy of Science*, 31(4), 359-375. <https://doi.org/10.1093/bjps/31.4.359>
- Siegel, H. (1981a). Creationism, Evolution, and Education: The California Fiasco. *The Phi Delta Kappan*, 63(2), 95-101. <http://www.jstor.org/stable/20386193>
- Siegel, H. (1981b). How "practical" should philosophy of education be? *Educational Studies*, 12(2), 125-134. [https://doi.org/10.1207/s15326993es1202\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326993es1202_2)
- Siegel, H. (1981c). Kohlberg, Moral Adequacy, and the Justification of Educational Interventions. *Educational Theory*, 31(3&4), 275-84. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1981.tb00970.x>
- Siegel, H. (1981d). The Future and Purpose of Philosophy of Education. *Educational Theory*, 31(1), 11-15. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1981.tb00943.x>
- Siegel, H. (1982). On the Parallel Between Piagetian Cognitive Development and the History of Science. *Philosophy of the Social Sciences*, 12(4), 375-386. <https://doi.org/10.1177/0048393182012004>
- Siegel, H. (1983a). On the Obligations of the Professional Philosopher of Education. *Journal of Thought*, 18(2), 31-37. <https://www.jstor.org/stable/42589011>
- Siegel, H. (1983b). Truth, problem solving and the rationality of science. *Studies in History and Philosophy of Science*, 14(2), 89-112. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(83\)90015-8](https://doi.org/10.1016/0039-3681(83)90015-8)

- Siegel, H. (1984). The Response to Creationism. *Educational Studies*, 15(4), 349-364. [https://doi.org/10.1207/s15326993es1504\\_1](https://doi.org/10.1207/s15326993es1504_1)
- Siegel, H. (1985a). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part One: A Critique of McPeck and a Sketch of an Alternative View. *American Philosophical Association Newsletter on Teaching Philosophy*, 10-13.
- | No se ha podido acceder a este documento.
- Siegel, H. (1985b). Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part Two: Philosophical Questions. Underlying Education for Critical Thinking. *Informal Logic*, 7(2&3), 69-81. <https://doi.org/10.22329/il.v7i2.2706>
- Siegel, H. (1985c). Relativism, Rationality, and Science Education. *Journal of College Science Teaching*, 15(2), 102-105. <https://www.jstor.org/stable/42988695>
- Siegel, H. (1985d). What is the Question concerning the Rationality of Science? *Philosophy of Science*, 52(4), 517-537. <https://doi.org/10.1086/289273>
- Siegel, H. (1986). Relativism, truth, and incoherence. *Synthese*, 68, 225-259. <https://doi.org/10.1007/BF00413833>
- Siegel, H. (1987a). Critical Thinking as an Intellectual Right. *Analytic Teaching*, 8(1), 19-24. <https://doi.org/10.1002/cd.23219863305>
- Siegel, H. (1987b). Rationality and Ideology. *Educational Theory*, 37(2), 153-167. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1987.00153.x>
- Siegel, H. (1987c). *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism* (Vol. 189). Springer-Science + Business Media.
- Siegel, H. (1987c). *Relativism Refuted: A Critique of Contemporary Epistemological Relativism* (Vol. 189). Springer-Science + Business Media.
- Siegel, H. (1988a). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge.
- | Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentra la siguiente:
- “**Science education**”. Como el autor indicó en ella, este es resultado de una triangulación de sus siguientes contribuciones: “**Kuhn and Critical Thought**” (Siegel, 1978a), “**Kuhn and Schwab on Science Texts and the Goals of Science Education**” (Siegel, 1978b), “**On the Distortion of the History of Science in Science Education**” (Siegel, 1979) y “**Relativism, Rationality, and Science Education**” (Siegel, 1985c).
- Siegel, H. (1988b). Rationality and Anemia (Response to Baigrie). *Philosophy of Science*, 55(3), 442-447. <https://doi.org/10.1086/289449>
- Siegel, H. (1988c). Rationality and epistemic dependence. *Educational Philosophy and Theory*, 20(1), 1-6. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1988.tb00487.x>
- Siegel, H. (1988d). Rationality and Ideology Revisited (Reply to Cato and Selman). *Educational Theory*, 38(2), 267-274. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1988.00267.x>

- Siegel, H. (1989a). Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy. *Argumentation*, 3, 127-140. <https://doi.org/10.1007/BF00128144>
- Siegel, H. (1989b). Philosophy of Science Naturalized? Some Problems with Giere's Naturalism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 20(3), 365-375. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(89\)90012-5](https://doi.org/10.1016/0039-3681(89)90012-5)
- Siegel, H. (1989c). The Rationality of Science, Critical Thinking, and Science Education. *Synthese*, 80(1), 9-41. <https://doi.org/10.1007/BF00869946>
- Siegel, H. (1989d). *Why be Rational?: On Thinking Critically about Critical Thinking*. Institute for Critical Thinking Resource Publication. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352333.pdf>
- Siegel, H. (1990). Laudan's Normative Naturalism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 21(2), 295-313. [https://doi.org/10.1016/0039-3681\(90\)90028-7](https://doi.org/10.1016/0039-3681(90)90028-7)
- Siegel, H. (1991). The Generalizability of Critical Thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 23(1), 18-30. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.1991.tb00173.x>  
 Fue reimpresso en 1992 bajo el título "The Generalizability of Critical Thinking Skills, Dispositions and Epistemology" como capítulo de la obra *The Generalizability of Critical Thinking: Multiple Perspectives on an Educational Ideal* (pp. 97-108) de la editorial Teachers College Press.
- Siegel, H. (1992). The Limits of A Priori Philosophy. *Studies in Philosophy and Education*, 11, 265-284. <https://doi.org/10.1007/BF00402600>
- Siegel, H. (1993a). Justifying Conceptual Development Claims: response to van Haften. *Journal of Philosophy of Education*, 27(1), 79-85. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1993.tb00299.x>
- Siegel, H. (1993b). Naturalized Philosophy of Science and Natural Science Education. *Science & Education*, 2, 57-68. <https://doi.org/10.1007/BF00486661>
- Siegel, H. (1993c). Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking. *Informal Logic*, 15(3), 163-177. <https://doi.org/10.22329/il.v15i3.2484>
- Siegel, H. (1995a). Knowledge and Certainty; Feminism, Postmodernism, and Multiculturalism. En W. Kohli (Ed.), *Critical Conversations in Philosophy of Education* (pp. 190-200). Routledge.
- Siegel, H. (1995b). Naturalized Epistemology and 'First Philosophy'. *Metaphilosophy*, 26(1/2), 46-62. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.1995.tb00555.x>
- Siegel, H. (1995c). 'Radical' Pedagogy Requires 'Conservative' Epistemology. *Journal of Philosophy of Education*, 29(1), 33-46. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.1995.tb00339.x>
- Siegel, H. (1995d). Why Should Educators Care about Argumentation? *Informal Logic*, 17(2), 159-176. <https://doi.org/10.22329/il.v17i2.2405>
- Siegel, H. (1996a). Education and cultural transmission/transformation. Philosophical reflections on the historian's task. *Paedagogica Historica*, 32(sup1), 25-46. <https://doi.org/10.1080/00309230.1996.11434856>
- Siegel, H. (1996b). Instrumental Rationality and Naturalized Philosophy of Science. *Philosophy of Science*, 116-124. <https://doi.org/10.1086/289943>

Siegel, H. (1996c). Naturalism and the Abandonment of Normativity. En W. O'Donohue y R. Kitchener (Eds.), *The Philosophy of Psychology* (pp. 4-18). Sage Publications.

Siegel, H. (1997b). *Rationality Redeemed? Further Dialogues on an Educational Ideal*. Routledge.

Dentro de las contribuciones que incluye dicha obra y de las que se requiere realizar algunas aclaraciones relevantes para la presente investigación se encuentran las siguientes:

- **"Why be rational?"** (Siegel, 1997b, cap. 5, pp. 73-88). Combinó dos publicaciones: "Why Be Rational? On Thinking Critically About Critical Thinking" (Siegel, 1989d) y "Rescher on the Justification of Rationality" (la cual fue publicada en 1992 en *Informal Logic*, 14(1), 23-31).
- **"Critical Thinking and Prejudice"** (Siegel, 1997b, cap. 6, pp. 89-100). Fue preparado por invitación de la Anti-Defamation League para su conferencia de 1986 sobre pensamiento crítico y prejuicio. También fue presentada en 1992 en Italia en la Wake Forest Conference on Argumentation and Democracy bajo el título Argumentation and Prejudice.
- **"The Rationality of Reasonableness"** (Siegel, 1997b, cap. 7, pp. 101-110). Fue publicado en 1991 en *Proceedings of the Forty-Seventh Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp.225-233), editadas por M. Buchmann y R. E. Floden.
- **"Gimme That Old-Time Enlightenment Metanarrative: Radical Pedagogies (and Politics) Require Traditional Epistemology (and Moral Theory)"** (Siegel, 1997b, cap. 9, pp. 129-140). Fue publicado como artículo en 1993 en *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 11(4), 17-22. Se presentó como discurso de apertura y se reimprimió en 1993 en *Critical Thinking as an Educational Ideal: Proceedings of the 1992 Fifth Annual Conference for Critical Thinking*, editada por W. Oxman y M. Weinstein. En 1993 también se presentó en la conferencia anual de *Philosophy of Education Society*. Entonces se publicó una versión más breve en *Proceedings of the Forty-Ninth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 37-40) bajo el título "Gimme That Old Time Enlightenment Metanarrative (Response to Weinstein)".
- **"What Price Inclusion?"** (Siegel, 1997b, cap. 12, pp. 167-184). Fue presentado en 1995 como discurso presidencial de *Philosophy of Education Society* en San Francisco. Fue publicada en *Philosophy of Education 1995*, editada por A. Neiman y, en ese mismo año, también apareció en la revista *Teachers College Record*, 97(1), 6-31.

\*Además, habría que destacar los siguientes capítulos que forman parte de dicha obra y que han sido analizados en sus respectivas referencias de la *Bibliografía anotada*: "Epistemology, Critical Thinking, and Critical Thinking Pedagogy" (Siegel, 1989a), "The Generalizability of Critical Thinking" (Siegel, 1991), "Not By Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking" (Siegel, 1993c), "The Limits of A Priori Philosophy" (Siegel, 1992) y 'Radical' Pedagogy Requires 'Conservative' Epistemology (Siegel, 1995c).

Siegel, H. (1997d). Science Education: Multicultural and Universal. *Interchange*, 28(2&3), 97-108. <https://doi.org/10.1023/A:1007314420384>

Siegel, H. (1998). Knowledge, Truth and Education. En D. Carr (Ed.), *Education, Knowledge and Truth: Beyond the Postmodern Impasse* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 19-36). Routledge.

Siegel, H. (1999a). Multiculturalism and the Possibility of Transcultural Educational and Philosophical Ideals. *Philosophy*, 74(3), 387-409. <http://dx.doi.org/10.1017/S0031819199000467>

Siegel, H. (1999b). What (good) are thinking dispositions? *Educational Theory*, 49(2), 207-221. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x>

Siegel, H. (2001a). Dangerous Dualisms or Murky Monism? A Reply to Jim Garrison. *Journal of Philosophy of Education*, 35(4), 577-595. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.00246>

- Siegel, H. (2001b). Genderized cognitive perspectives and the redefinition of philosophy of education. En P. Hirst, y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education* (Vol. 1, pp. 328-347). Routledge. (Obra original publicada en 1998).
- Fue publicada en primera instancia como artículo de la revista *Teachers College Record* en 1983. En ese mismo año también apareció una versión más corta del anterior que se publicó como Proceedings y que fue presentada en la conferencia celebrada en Cincinnati, *Thirty-ninth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society*. Posteriormente, el texto completo se reimprimió en la obra de Hirst y White (1998/2001) *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Philosophy and Education*, que es la versión referencia en la presente investigación (Siegel, 1998/2001, cap. 14(ii), pp. 328-347).
- Siegel, H. (2001c). Incommensurability, rationality and relativism: In science, culture and science education. En P. Hoyningen-Huene y H. Sankey (Eds.), *Incommensurability and Related Matters* (pp. 207-224). Kluwer Academic Publishers.
- Siegel, H. (2002b). Multiculturalism, Universalism, and Science Education: In Search of Common Ground. *Science Education*, 86(6), 803-820. <https://doi.org/10.1002/sce.1052>
- Siegel, H. (2002c). Philosophy of Education and the Deweyan Legacy. *Educational Theory*, 52(3), 273-280. <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.2002.00273.x>
- Siegel, H. (2003). Cultivating Reason. En R. Curren (Ed.), *A Companion to the Philosophy of Education* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 305-319). Blackwell Publishing.
- Siegel, H. (2004a). Epistemology and Education: An Incomplete Guide to the Social-Epistemological Issues. *Episteme*, 1(2), 129-137. <https://doi.org/10.3366/epi.2004.1.2.129>
- Siegel, H. (2004b). Faith, Knowledge and Indoctrination: A friendly response to Hand. *Theory and Research in Education*, 2(1), 75-83. <https://doi.org/10.1177/1477878504040578>
- Siegel, H. (2004c). High stakes testing, educational aims and ideals, and responsible assessment. *Theory and Research in Education*, 2(3), 219-233. <http://dx.doi.org/10.1177/14778785040406515>
- Se reimprimió en la obra *Philosophy of Education: Introductory Readings* (4.<sup>a</sup> ed., pp. 271-285), la cual fue editada por W. Hare y J. P. Portelli y publicada por la editorial Brush Education Inc.
- Siegel, H. (2004d). Rationality and judgment. *Metaphilosophy*, 35(5), 597-613. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9973.2004.00340.x>
- Siegel, H. (2004e). Relativism. En I. Niiniluoto, M. Sintonen y J. Wolenski (Eds.), *Handbook of Epistemology* (pp. 747-780). Springer Science & Business Media.
- Se trata de una versión ampliada de otro capítulo con el mismo título, "Relativism", de la obra *A Companion to Epistemology* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 676-677) (Siegel, 2010b).
- Siegel, H. (2004f). The bearing of philosophy of science on science education, and vice versa: the case of constructivism. *Studies in History and Philosophy of Science*, 35(1), 185-198. <https://doi.org/10.1016/j.shpsa.2003.12.001>
- Siegel, H. (2004g). What Ought to Matter in Public Schooling: Judgment, Standards, and Responsible Accountability. En K. A. Sirotnik (Ed.), *Holding Accountability Accountable: What Ought to Matter in Public Education* (pp. 51-65). Teachers College Press.



- Siegel, H. (2005b). Neither Humean Nor (Fully) Kantian Be: Reply to Cuypers. *Journal of Philosophy of Education*, 39(3), 535-547. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00452.x>
- Siegel, H. (2005c). Truth, Thinking, Testimony and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education. *Philosophy and Phenomenological Research*, 71(2), 345-366. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2005.tb00452.x>
- Siegel, H. (2006). Epistemological Diversity and Education Research: Much Ado About Nothing Much? *Educational Researcher*, 35(2), 3-12. <https://doi.org/10.3102/0013189X035002003>
- | Se reimprimió en la obra *Education, Culture and Epistemological Diversity. Contemporary Philosophies and Theories in Education* (Vol. 2, pp. 65-84), la cual fue editada por C. Ruitenberg y D. Phillips y publicada por la editorial Springer.
- Siegel, H. (2007). Multiculturalism and rationality. *Theory and Research in Education*, 5(2), 203-223. <https://doi.org/10.1177/1477878507077735>
- Siegel, H. (2008a). Autonomy, Critical Thinking and the Wittgensteinian Legacy: Reflections on Christopher Winch, *Education, Autonomy and Critical Thinking. Journal of Philosophy of Education*, 42(1), 165-184. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2008.00611.x>
- Siegel, H. (2008b). In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.) (con Scheffler, I.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (Vol.1, pp. 219-228). Sense Publishers.
- Siegel, H. (2008c). Is 'Education' a Thick Epistemic Concept? *Philosophical Papers*, 37(3), 455-469. <http://dx.doi.org/10.1080/05568640809485231>
- Siegel, H. (2009a). Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare. *Paideusis*, 18(1), 26-34. <https://doi.org/10.7202/1072336ar>
- Siegel, H. (Ed.). (2009b). *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Siegel, H. (2010a). Critical Thinking. En P. L. Peterson, E. Baker y B. McGaw (Eds.), *International Encyclopedia of Education* (Vol. 6, pp. 141-145). Elsevier.
- Siegel, H. (2010b). How Should We Educate Students Whose Cultures Frown upon Rational Disputation? Cultural Difference and the Role of Reason in Multicultural Democratic Education. En Y. Raley y G. Preyer (Eds.), *Philosophy of Education in the Era of Globalization* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 7-14). Routledge.
- Siegel, H. (2010c). Relativism. En J. Dancy, E. Sosa y M. Steup (Eds.), *A Companion to Epistemology* (2.<sup>a</sup> ed., pp. 676-677). Wiley-Blackwell. (Obra original publicada en 1992).
- | Se trata de una versión reducida de otro capítulo con el mismo título, "Relativism", de la obra *Handbook of Epistemology* (pp. 747-780) (Siegel, 2004e).
- Siegel, H. (2011a). Epistemological Relativism: Arguments Pro and Con. En S. D. Hales (Ed.), *A Companion to Relativism* (1.<sup>a</sup> ed., pp. 201-218). Wiley-Blackwell.
- Siegel, H. (2011b). Relativism, Incoherence, and the Strong Programme. En R. Schantz y M. Seidel (Eds.), *The Problem of Relativism in the Sociology of (Scientific) Knowledge* (Vol. 43, pp. 41-64). Ontos Verlag.

- Siegel, H. (2012). Education as initiation into the space of reasons. *Theory and Research in Education*, 10(2), 191-202. <https://doi.org/10.1177/1477878512446542>
- Siegel, H. (2013). El pensamiento crítico como un ideal educacional (Trad. L. Hammer y M. Cortez Burotto). *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2), 272-292. <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/368>
- | Se trata de una traducción del artículo "Critical Thinking as an Educational Ideal" publicado inicialmente en 1980 en la revista *The Educational Forum*, 45(1), 7-23.
- Siegel, H. (2014a). John White on philosophy of education and philosophy. *Theory and Research in Education*, 12(1), 120-127. <https://doi.org/10.1177/1477878513517342>
- Siegel, H. (2014b). Robin Barrow on the Aims of Education. En J. Gingell (Ed.), *Education and the Common Good: Essays in Honor of Robin Barrow* (pp. 64-74). Routledge.
- Siegel, H. (2014c). What's In a Name?: Epistemology, "Epistemology", and Science Education. *Science Education*, 98(3), 372-374. <https://doi.org/10.1002/sce.21104>
- Siegel, H. (2015). New Work on Critical Thinking: Comments on Frímannsson, Holma and Ritola. *Studier i pædagogisk filosofi*, 4(1), 55-62. <https://doi.org/10.7146/spf.v4i1.22091>
- Siegel, H. (2016a). Critical Thinking and the Intellectual Virtues. En J. Baehr (Ed.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology* (pp. 95-112). Routledge.
- Siegel, H. (2017a). *Education's Epistemology: Rationality, Diversity, and Critical Thinking*. Oxford University Press.
- Siegel, H. (2017b). Epistemology in Excess? A Response to Williams. *Journal of Philosophy of Education*, 51(1), 193-213. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12229>
- Siegel, H. (2017c). McPeck, informal logic, and the nature of critical thinking. En J. E. McPeck (con M. Scriven), *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (Vol. 13, pp. 75-85). Routledge. (Obra original publicada en 1990).
- | Dicha contribución surgió a partir de otra, "Educating Reason: Critical Thinking, Informal Logic, and the Philosophy of Education. Part One: A Critique of McPeck and a Sketch of an Alternative View" (Siegel, 1985a), la cual se puede encontrar en su respectiva referencia. Posteriormente, esta se reimprimió como capítulo de la obra de Hirst y P. White (1998), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Problems of educational content and practices* (Vol. 4, pp. 199-210) de Routledge.
- Siegel, H. (2018a). If It's the Institution That's Causing the Decline, Change the Institution: Comment on Colgan. *Philosophical Inquiry in Education*, 25(2), 226-227. <https://doi.org/10.7202/1070744ar>
- Siegel, H. (2018b). Justice and justification. *Theory and Research in Education*, 16(3), 308-329. <https://doi.org/10.1177/1477878518801753>
- Siegel, H. (2019). Epistemic Rationality: Not (Just) Instrumental. *Metaphilosophy*, 50(5), 608-630. <https://doi.org/10.1111/meta.12392>

Siegel, H. (2023a). La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica (Trad. P. Castillo). *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1, 1-9. <https://doi.org/10.5209/ritie.88542>

Agradezco a la *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa* la oportunidad de realizar la traducción de este texto. Dicha contribución fue inicialmente publicada como capítulo en 2017 bajo el título “Philosophy of Education and the Tyranny of Practice” en la obra *Bildungsphilosophie. Disziplin - Gegenstandsbereich - Politische Bedeutung* (pp. 21-36) de la editorial Nomos Verlagsgesellschaft. No obstante, Siegel lo presentó primero en 2014 en la conferencia sobre Philosophy of Education organizada por *Akademie für Politische Bildung and Katholische Universität Eichstätt-Ingolstadt* y en *Institute of Education de University of London*.

Siegel, H. (2023b). Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? *Informal Logic*, 43(1), 204-223. <https://doi.org/10.22329/il.v43i2.8007>

Siegel, H. (2024a). Arguing with Arguments. *Informal Logic*, 43(4), 465-526. <https://doi.org/10.22329/il.v43i4.7667>

Siegel, H. (2024b). Arguing About Arguing with Arguments: Replies to my Critics. *Informal Logic*, 44(4), 509-542. <https://doi.org/10.22329/il.v44i4.8801>

Siegel, H. y Biro, J. (2008). Rationality, Reasonableness, and Critical Rationalism: Problems with the Pragma-Dialectical View. *Argumentation*, 22, 191-203. <https://doi.org/10.1007/s10503-007-9063-x>

Siegel, H., Phillips, D. C. y Callan, E. (2018). Philosophy of education. En E. N. Zalta (Ed.), *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. <https://plato.stanford.edu/entries/education-philosophy/>

Smith, M. U. y Siegel, H. (2004). Knowing, Believing, and Understanding: What Goals for Science Education? *Science & Education*, 13, 553-582. <https://doi.org/10.1023/B:SCED.0000042848.14208.bf>

Smith, M. U. y Siegel, H. (2016). On the relationship between belief and acceptance of evolution as goals of evolution education: twelve years later. *Science & Education*, 25, 473-496. <https://doi.org/10.1007/s11191-016-9836-4>

Smith, M. U. y Siegel, H. (2019). Must Evolution Education that Aims at Belief Be Indoctrinating? *Science & Education*, 28(9-10), 1235-1247. <https://doi.org/10.1007/s11191-019-00095-5>

Smith, M. U., Siegel, H. y McInerney, J. D. (1995). Foundational Issues in Evolution Education. *Science & Education*, 4, 23-46. <https://doi.org/10.1007/BF00486589>

#### \* Sobre Israel Scheffler, su maestro:

Elgin, C., Schwartz, R. y Siegel, H. (2014). Israel Scheffler, 1923-2014. *Proceedings and Addresses of the American Philosophical Association*, 88, 169-171. <https://www.jstor.org/stable/43661488>

Neiman, A. y Siegel, H. (1993). Objectivity and Rationality in Epistemology and Education: Scheffler's Middle Road. *Synthese*, 94(1), 55-83. <https://doi.org/10.1007/BF01064572>



Siegel, H. (1976). Meiland on Scheffler, Kuhn, and Objectivity in Science. *Philosophy of Science*, 43(3), 441-448. <https://www.jstor.org/stable/187238>

Siegel, H. (1997a). Israel Scheffler's "Moral Education and the Democratic Ideal". *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, 16(3), 25-26. <https://doi.org/10.5840/inquiryctnews199716316>

Siegel, H. (Ed.). (1997c). *Reason and Education: Essays in Honor of Israel Scheffler*. Kluwer Academic Publishers.

Aunque dicha fuente se ha referenciado en esta sección de la bibliografía, dado el prólogo de Siegel como editor, los capítulos que incluye se localizan en la sección de *Fuentes secundarias* de Israel Scheffler. Esto es debido a que, al fin y al cabo, la obra se inmiscuye plenamente en el pensamiento scheffleriano e, incluso, esta incluye las propias respuestas que el filósofo proporcionó a los análisis que realizaron de él. Todo lo anterior justifica la 'disgregación' realizada en la *Bibliografía anotada* para no perder de vista los dos planos: el que proyectó Siegel a partir de su maestro Scheffler y el de la propia hermenéutica crítica de las ideas schefflerianas.

Siegel, H. (2002a). Israel Scheffler 1923-. En J. A. Palmer, L. Bresler y D. E. Cooper (Eds.), *Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present* (pp. 142-147). Routledge. (Obra original publicada en 2001).

Siegel, H. (2005a). Israel Scheffler interviewed by Harvey Siegel. *Journal of Philosophy of Education*, 39(4), 647-659. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2005.00461.x>

Siegel, H. (2016b). Israel Scheffler (1923-2014). En J. A. Palmer Cooper y D. E. Cooper (Eds.), *The Routledge Encyclopaedia of Educational Thinkers* (pp. 427-432). Routledge.

### Fuentes secundarias del autor

Baehr, J. (2019). Intellectual Virtues, Critical Thinking, and the Aims of Education. En M. Fricker, P. Graham, D. Henderson, N. Pedersen y J. Wyatt (Eds.), *The Routledge Handbook of Social Epistemology* (pp. 104-121). Routledge.

Baehr, J. (2023). Educating for Good Thinking: Virtues, Skills, or Both? *Informal Logic*, 43(2), 173-203. <https://doi.org/10.22329/il.v43i2.8008>

Cuypers, S. E. (2004). Critical Thinking, Autonomy and Practical Reason. *Journal of Philosophy of Education*, 38(1), 75-90. <https://doi.org/10.1111/j.0309-8249.2004.00364.x>

Hand, M. (2004). The problem with faith schools: A reply to my critics. *Theory and Research in Education*, 2(3), 343-353. <https://doi.org/10.1177/1477878504046529>

McPeck, J. E. (1998). Response to Harvey Siegel. En P. Hirst y P. White (Eds.), *Philosophy of Education: Major Themes in the Analytic Tradition; Problems of educational content and practices* (Vol. 4, pp. 211-216). Routledge.

Williams, E. (2014). In Excess of Epistemology: Siegel, Taylor, Heidegger and the Conditions of Thought. *Journal of Philosophy of Education*, 49(1), 142-160. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12103>

## ❖ SELECCIÓN BIBLIOGRÁFICA DE OTROS REFERENTES DEL CRITICAL THINKING MOVEMENT

- Elder, L. y Paul, R. (1995). Critical Thinking: Content is Thinking/Thinking is Content. *Journal of Developmental Education*, 19(2), 34. <https://www.jstor.org/stable/42775588>
- Elder, L. y Paul, R. (2014). *The Thinker's Guide to the Human Mind: Thinking, Feeling, Wanting, and The Problem of Irrationality* (3.<sup>a</sup> ed.). Foundation For Critical Thinking Press. (Obra original publicada en 2003).
- Ennis, R. (1981). Rational Thinking and Educational Practice. En J. F. Soltis y K. J. Rehage (Eds.), *Philosophy and education* (pp.143-184). National Society for the Study of Education.
- Ennis, R. H. (1958). An appraisal of the Watson-Glaser critical thinking appraisal. *The Journal of Educational Research*, 52(4), 155-158. <https://doi.org/10.1080/00220671.1958.10882558>
- Ennis, R. H. (1962). A Concept of Critical Thinking. A Proposed Basis for Research in the Teaching and Evaluation of Critical Thinking Ability. *Harvard Educational Review*, 32(1), 81-111.
- Ennis, R. H. (1964). A Definition of Critical Thinking. *The Reading Teacher*, 17(8), 599-612. <http://www.jstor.org/stable/20197828>
- Ennis, R. H. (1981). Rational thinking and educational practice. En J. F. Soltis y K. J. Rehage (Eds.), *Philosophy and Education. Eightieth Yearbook of the National Society for the Study of Education (Part I)* (pp. 143-183). University of Chicago Press.
- Ennis, R. H. (1987). A Taxonomy of Critical Thinking Dispositions and Skills. En J. Baron y R. Sternberg (Eds.), *Teaching Thinking Skills: Theory and Practice* (pp. 9-26). New York, NY: W. H. Freeman and Co.
- Ennis, R. H. (1989). Critical Thinking and Subject Specificity: Clarification and Needed Research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1991). Critical Thinking: A Streamlined Conception. *Teaching Philosophy*, 14(1), 5-24. <https://doi.org/10.5840/teachphil19911412>
- Aunque se ha tomado la versión original, el artículo fue traducido al español en 2005 bajo el título *Pensamiento crítico: un punto de vista racional* en la *Revista de Psicología y Educación*, 1(1), 47-64. Además, este también fue reimpreso en 2015 en *The Palgrave Handbook of Critical Thinking in Higher Education* (pp. 31-47), una obra editada por M. Davies y R. Barnett de la editorial Palgrave Macmillan.
- Lipman, M. (1976). Philosophy for Children. *Metaphilosophy*, 7(1), 17-39. <http://www.jstor.org/stable/24435193>
- Lipman, M. (1990). *Philosophy for children* [Archivo de vídeo]. BBC. <https://www.youtube.com/watch?v=PgTou1vOoqU>
- Lipman, M. (2003). *Thinking in Education* (2.<sup>a</sup> ed.). Cambridge University Press.
- Aunque se ha tomado la original, esta fue traducida al español en 2016 bajo el título *El lugar del pensamiento en la educación* (Trad. M. Gómez Pérez) por la editorial Octaedro.

- McPeck, J. E. (1981). *Critical Thinking and Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Martin Robertson & Company.
- McPeck, J. (1992). The justification of critical thinking: A response to McCarthy. En H. Alexander (Ed.), *Philosophy of Education 1991: Proceedings of the Forty-Eighth Annual Meeting of the Philosophy of Education Society* (pp. 69-71). Philosophy of Education Society.
- McPeck, J. E. (con Scriven, M.). (2017). *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (vol. 13). Routledge. (Obra original publicada en 1990).
- Norris, S. P. (2017). Thinking about critical thinking: philosophers can't go it alone. En J. E. McPeck (con Scriven, M.), *Teaching Critical Thinking: Dialogue and Dialectic* (Vol. 13, pp. 67-74). Routledge. (Obra original publicada en 1990).
- Paul, R. (1981). Teaching Critical Thinking in the "Strong" Sense: A Focus On Self Deception, World Views, and a Dialectical Mode of Analysis. *Informal Logic*, 4(2), 2-7. <https://doi.org/10.22329/il.v4i2.2766>
- Paul, R. W. (1985). The Critical-Thinking Movement: A Historical Perspective. *National Forum: Phi Kappa Phi Journal*, 65(1), 2-32.
- Paul, R. W. (con Binker, A. J. A.). (1992). *Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World* (2.<sup>a</sup> ed.). Foundation for Critical Thinking. (Obra original publicada en 1990).
- Paul, R. (2005). The State of Critical Thinking Today. *New Directions for Community Colleges*, 130, 27-38. <https://doi.org/10.1002/cc.193>
- Paul, R. y Elder, L. (2020). *The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools* (8.<sup>a</sup> ed.). Rowman & Littlefield. (Obra original publicada en 2001).



\*\*\*

## **CITAS TEXTUALES DE LAS FUENTES ORIGINALES**

\*\*\*

En esta sección se han recopilado los fragmentos originales correspondientes a las traducciones de las citas textuales que aparecen en el *corpus* de la investigación. Esto explica que dichos fragmentos tengan una numeración doble: a) la numeración arábica corresponde a las fuentes bibliográficas disponibles en nota al pie; 2) la numeración romana corresponde a las traducciones aquí disponibles. La intención de ofrecer esto también se mueve en aras del pensamiento crítico: que cualquier persona pueda acudir al texto original en el propio trabajo, teniendo en cuenta que las traducciones que he realizado -como toda traducción- no dejan de ser interpretaciones de los originales.



## INTRODUCCIÓN

I. «Research demonstrates that most college faculty lack a substantive concept of critical thinking, though they mistakenly think otherwise» (Paul, 2005, p. 27).

II. «If the philosophy of education today is more generally recognized as a genuine branch of philosophy, that is in no small measure Scheffler's achievement. His has been the most significant and sustained contribution to the field in the second half of the century, and his work has set a standard of excellence and relevance which others can only hope to emulate» (Hare, 1997, p. 90).

III. «Those of us who are former students of Israel Scheffler and well-versed in the enormous subtlety of his philosophical thought can only accept an invitation to comment upon his work by admitting from the outset the quite considerable trepidation felt in doing so. I can in retrospect recall those not uncommon occasions on which my comprehension of a particular Schefflerian point seemed finally to be within my grasp, generating what then proudly paraded on my part as a modestly coherent critical reflection of some aspect of the point, only to discover disappointingly upon expressing it that Professor Scheffler had already anticipated the objection in yet another from his seemingly endless list of articles I had yet to read. Just when you assumed that enough of the philosophical onion had been peeled back to make for transparency of core belief, another and deeper layer would present itself for further unfolding» (Laura, 1997, p. 225).

IV. «Critical thought is of the first importance in the conception and organization of educational activities. Addressed to a variety of issues in the philosophy of education, it stresses the ideal of rationality as a unifying perspective relating theory and practice, moral and intellectual schooling, general studies and teacher education, the continuity and scope of the human heritage and the independent judgment and fresh vision which constitute our best hope for the future [...]. To separate thought from practice is detrimental to both, whereas to bring thought into communication with practice is to enrich the former and to illuminate the latter [...]. A corollary of this conviction is that a full and free exchange should characterize the relation between philosophy and educational theory» (Scheffler, 1973/2014, p. 1).

## SECCIÓN I

### § 1

V. «‘Professor Cohen, who am I?’ [...]. I know, in my own case, who wants to know and have never had any doubts» (Scheffler, 1995d, p. 4).

VI. «Every experience of schooling is a product of historical context» (Scheffler, 1995d, p. 16).

VII. «My own generation is, of course, also unique - in receiving their message as well as forging our own; but while my language and culture are intelligible to my grandsons, the language and culture of my parents and teachers are not available even to my children, at least not without special effort» (Scheffler, 1995d, p. 9).

VIII. «Having been assigned a race (Hebrew) and a nationality (Austrian), and the ship's Master and Surgeon having certified that he did not appear to be suffering from a contagious disease or to be an idiot, imbecile, criminal, pauper, or anarchist, my grandfather was cleared to enter the United States» (Scheffler, 2007, p. 96).

IX. «[...] my grandfather wanted to live freely and without fear of persecution, and he wanted to be able to practice his religion as he saw fit» (Scheffler, 2007, p. 98).

X. «[...] if there is a monolithic Jewish ‘culture’, I have no idea what it is» (Scheffler, 2007, p. 97).

XI. «[...] immigration always involves change: *that's the point of it*. It changes the immigrants and it changes the host country» (Scheffler, 2007, p. 102).

XII. «Jewish adults who continued to grow in understanding in every sphere of the intellectual life, thus remained arrested in their Jewish understanding at the level of a poorly educated child» (Scheffler, 1995d, p. 12).

XIII. «[...] I am one of the very small number of my generation who did in fact receive a strong Jewish religious education [...] which [...] has formed my character and existence in quite fundamental ways» (Scheffler, 1995d, p. 13).

XIV. «Universalism was our banner, universal culture our beacon, scientific method our guide» (Scheffler, 1995d, p. 11).

XV. «My parents came to the United States from Romania in 1909 when they were about 24 years of age. I was born in 1923. Both parents were descended from long lines of Rabbis and the home I grew up in was an orthodox Jewish home in which religious observances were kept and religious lore and sensibility held sway. The extended family I knew, as well as the neighborhood, the community, and the synagogue, were all infused with rich Jewish lore and feeling, sustained by the memories of how things were in the European environment from which the immigrants had come» (Scheffler, 1995d, p. 17).

XVI. «My mother, who was religious in her cosmological attitudes, was also characteristically skeptical about all created things, seeing through human pretension and overconfidence whether in

politicians, physicians, members of the family or members of the clergy» (Scheffler, 1995d, p. 19).

XVII. «Do not judge your friend until you stand in his place» (Scheffler, 1995d, p. 22).

XVIII. «Why did these people treat such a good man so badly?» (Scheffler, 1995d, p. 23).

XIX. «If religion thus dwelt peaceably with skepticism, it also harmonized smoothly with a sense of fun. The Talmud itself declares that the world is a wedding, a feast to be enjoyed by the living during their brief sojourn on earth. The notion of joy not merely as an obligation but also as an act of worship was developed in Hasidism, a Jewish pietistic movement that arose in the eighteenth century and continues to this day in circles of disciples attached to several "Rebbes" or teachers descended from the founder, known as the Baal Shem Tov (Bearer of a Good Name). Hasidism emphasized the feelings as well as the intellect, the body and the spirit, the expression of religion in song and dance, trust and good cheer, as well as study of the word» (Scheffler, 1995d, p. 19).

XX. «Wine maketh glad the heart of man» (Scheffler, 1995d, p. 20).

XXI. «Nagel calls Scheffler ‘one of the leading moral philosophers now writing. His work is about real, moral problems, not just abstract questions’» (NYU Law Magazine, 26 de septiembre de 2011, párr. 6).

XXII. «[...] to make the appeal of the Jewish life I grew up with somewhat more understandable than it is to the general public, by showing its embodiment in the work of its teachers» (Scheffler, 1995d, p. 15).

XXIII. «The teachers of Jewish subjects whom I recall belonged, along with my parents, to a generation of immigrants who brought their religious and cultural treasures from the Old World to the New, guarding them as dearer than life itself and laboring to hand them on to their children... In leaving the Old World, they were cut loose from communicative ties with the culture in which they had been reared. Giving us whatever they had in the way of the spirit, they could not alter the fact that our communicative routes would be formed in America, along paths they could never travel» (Scheffler, 1995c, pp. 482-483).

XXIV. «My aim is not ideological but personal, not to address ‘the God of the philosophers’ but rather to see how faith in ‘the God of Abraham Isaac and Jacob’ was reflected in the schooling I received in my youth» (Scheffler, 1995d, p. 15).

XXV. «[...] traditional *heder* (lit., room; setting of traditional Torah education for Eastern European youngsters)» (Scheffler, 2003, p. 233).

XXVI. «Scheffler's Orthodox father encouraged his son to study at the Jewish Theological Seminary so that he could get a contemporary perspective on classic Jewish sources and modern Hebrew language» (Lukinsky, 1997, p. 279).

XXVII. «Something had to be done, then, about what was widely regarded as the deplorable state of educational scholarship» (Waks, 2008, p. 1).



**XXVIII.** «The term, general education, is somewhat vague and colorless; it does not mean some airy education in knowledge in general (if there be such knowledge), nor does it mean education for all in the sense of universal education. It is used to indicate that part of a student's whole education which looks first of all to his life as a responsible human being and citizen; while the term, special education, indicates that part which looks to the student's competence in some occupation. These two sides of life are not entirely separable, and it would be false to imagine education for the one as quite distinct from education for the other [...]» (Harvard University Committee, 1945, pp. 51-52).

**XXIX.** «[...] to make recommendations for general education in Harvard College as 'to venture into the vast field of American educational experience in quest of a concept of general education that would have validity for a free society'» (Wilson, 1946, p. 186).

**XXX.** «On reflection, both definitions seem wide of the mark. One cannot civilize a man 'in general', for it is only by confronting him with problems that are meaningful to him, most directly by the moral choices that may occur in the pursuit of his own profession, that one can tell whether or not he has learned to apply the humane arts. As for the second: to acquire a technique without at the same time becoming aware of the intellectual context of the art, is to quickly outmode that training itself» (Bell, 1966/2011, p. 157).

**XXXI.** «To think effectively»; «to communicate thought»; «to make relevant judgments»; «to discriminate among values» (Harvard University Committee, 1945, pp. 64-65).

**XXXII.** «[...] an education defined and justified entirely in terms of the scope and character of knowledge needs re-examination» (Hirst, 1972/2010b, p. 293).

**XXXIII.** «The significance of the concept originally came directly from the place the basic doctrines give to knowledge in a unified picture of the mind and its relation to reality. Knowledge is achieved when the mind attains its own satisfaction or good by corresponding to objective reality. A liberal education in the pursuit of knowledge is, therefore, seeking the development of the mind according to what is quite external to it, the structure and pattern of reality. But if once there is any serious questioning of this relationship between mind, knowledge and reality, the whole harmonious structure is liable to disintegrate. [...] Not liberal education be redefined stating explicitly the qualities of mind and the moral virtues to which it is directed? [...] What is to replace the harmonious, hierarchical scheme of knowledge that gave pattern and order to the education? [...] What can be the justification for an education defined in terms of knowledge alone?» (Hirst, 1972/2010b, p. 293).

**XXXIV.** «Morrow [...] responded by warning me about the difficulties of finding suitable teaching positions, and encouraging me to think of philosophy as a humanistic pursuit independent of employment» (Scheffler, 2004a, p. 17).

**XXXV.** «'Can you consider me a candidate for the job you describe, when in fact I have never had an Education course in my life?' 'If you had had one, [...] we would not be able to hire you; the whole point of these two appointments is to bring scholars trained

outside of education to the field of education so as to provide new perspectives on its work'» (Scheffler, 2004a, pp. 21-22).

**XXXVI.** «'[Do you know] anyone in Cambridge' [...] 'Why don't you go into the office next door, and give Chomsky a ring' [...] 'Ask him about Harvard and the School of Education, and discuss this position with him'» (Scheffler, 2004a, p. 22).

**XXXVII.** «'That's interesting'» (Scheffler, 2004a, pp. 22).

**XXXVIII.** «As I found out much later, this was vintage Keppel, puncturing all formality, undoing all preconceptions the visitor might have had, and disarming all preparations that might have been in the air» (Scheffler, 2004a, p. 21).

**XXXIX.** «[...] we bet on the horse, not on the track» (Scheffler, 2004a, p. 23; Waks, 2008, p. XI).

**XL.** «[...] this union of scientific spirit and logical method applied toward the clarification of basic ideas that characterizes current analytic philosophy (Scheffler, 1973/2014a, p. 10).

**XLI.** «What is worthy of note is that one legitimate meaning is almost consistently ignored: philosophy of education is rarely, if ever, construed as the rigorous logical analysis of key concepts related to the practice of education» (Scheffler, 1973/2014a, p. 9).

**XLII.** «[...] to encourage the breaking down of encrusted educational divisions such as those separating science and the humanities, pure and applied sciences, liberal and technical education, cognitive and affective education, and formal and informal education, by emphasizing underlying mental processes rather than current school practices and prevalent curricula» (Scheffler, 2004a, p. 130).

**XLIII.** «[...] [The Philosophy of Education Research Center (PERC)] would be open to any topic bearing on education and amenable to philosophical consideration» (Scheffler, 2004a, p. 130).

**XLIV.** «Though Perc is now gone, its twenty year career is one of which its associates may be proud for it shows how a philosophical initiative may further the pursuit of educational understanding, a crucial ingredient of any humane society» (Scheffler, 2004a, p. 133).

**XLV.** «The analytic approach developed by Scheffler greatly influenced successive generations of philosophers of education» (Siegel, 2016b, p. 142).

## § 2

**XLVI.** «[...] philosophy thrives ever on questions rather than answers» (Scheffler, 1995d, p. 174).

**XLVII.** «Both men [Peters and Scheffler] report that a fascination with religious questions was closely linked to the growth of their interest in philosophy. Whilst the central elements of the overall framework of thought of both thinkers are independent of religious presuppositions and considerations, Scheffler and Peters have each sought to make a religious dimension of a certain sort compatible with, although not directly

required by, their general perspective» (McLaughlin, 1997, p. 201).

**XLVIII.** «Liberated from the need to see it all as one seamless web to be defended in every detail, I could view it as a changing and evolving plant, differentiating its roots from its fruits, recognizing the continual need for pruning and shaping, for feeding and watering it. I could view the literary product of a given period in its historical context, appreciating its achievements while recognizing its inadequacies to the present. These two attitudes were no longer incompatible, no more so here than in the history of science, where appreciation of a past theory does not imply its current acceptance, nor does current rejection of a theory imply that past proponents were not worthy of praise» (p. 137).

**XLIX.** «If Morris's rejection of Jewish religious practice was far from unique, it did place him decisively, on one side of a barrier that existed between two kinds of intellectual oriented boys in his neighborhood: those who were considering the rabbinate, and those who were not. The seriousness with which this distinction was taken is indicated, for example, by Mordecai Kaplan's recollection that when he and Cohen met on an East Side street in 1893 or 1894, their differences in this particular respect quickly led them to see that they did not have enough in common to pursue a friendship. Kaplan was then already in a preparatory class at the Jewish Theological Seminary. (He would eventually lead the Reconstructionist Movement in Judaism). Although Kaplan and Cohen attended City College together for five years, they never spoke with each other again» (Hollinger, 1975, pp. 20-21; Scheffler, 1995d, pp. 14-15).

**L.** «My father was aware of the two worlds in which I was moving, and his plan was to provide me with the best education for dealing with both» (Scheffler, 1995d, p. 126).

**LI.** «[...] My father turned a deaf ear, convinced as he was that orthodox Judaism had nothing to fear from the widest and most rigorous modern education» (Scheffler, 1995d, p. 127).

**LII.** «Perhaps my father's confidence was rooted in the memory of Jewish survival through tenacious loyalty to the heritage of the past coupled with adaptation to the pressures of the environment» (Scheffler, 1995d, p. 127).

**LIII.** «[...] the great Jewish tradition of rationalism exemplified by Maimonides, who combined the deepest Jewish scholarship with the most thoroughgoing philosophical investigation» (Scheffler, 1995d, p. 127).

**LIV.** «These points, which seem to me now so mild and sensible, threw me then into a turmoil. They broke through the whole defensive posture in which all of my prior education had encouraged me to view the written heritage of Judaism. I had been reading the sacred words through a fog, blind to what they actually said or implied, responding fully only to the loftiest statements and most exalted sentiments. Thus, I was myself re-evaluating and reinterpreting, but unconsciously. Dr. Kaplan forced me to stare at the words and see what they plainly said. I had, painfully, to agree that what they frequently said was false or repugnant. This agreement did not come easily. It occupied almost the whole year in which I was at the

Seminary College and involved essentially a breakdown of my naive orthodoxy in favor of a developmental and naturalistic conception of religion. The old and unstable synthesis of the religious and secular spheres that I had muddled along with from childhood was now destroyed. A new conception had to be worked out through a critical struggle with philosophical questions. The philosophical discussions I had long been seeking had finally occurred and they were anything but pleasant, involving a break with deep-seated attitudes and habits. This first real encounter with a live philosophical issue I owe to Dr. Kaplan» (Scheffler, 1995d, pp. 136-137).

**LV.** «The fundamental question about diary keeping is, Does it reveal or does it conceal? The answer is that it does both of these at the same time» (Kaplan, 2020b, p. 1).

**LVI.** «[...] Kaplan is in an important way a centrist looking to establish a middle path between the rigid legalism of Orthodoxy and a then near-Orthodox Conservative movement on the one hand and, on the other, classical Reform's rejection of much of the core of Jewish tradition» (Kaplan, 2020b, p. xi).

**LVII.** «By redefining Judaism as a civilization rather than a religion, Kaplan radically shifted the whole discussion about what it means to be a Jew» (Kaplan, 2020b, p. 4).

**LVIII.** «Kaplan was obsessed with trying to solve the fundamental problems of the Jewish people in the modern world» (Kaplan, 2020b, p. xi).

**LIX.** «[...] Kaplan understood that 'change is the iron law of life', as he would say, and traditions require continual 'reconstruction' if they are to remain vital» (Kaplan, 2020b, p. 4).

**LX.** «[...] 'doing away with acceptance of rabbinism as normative in Jewish life' (January 8, 1942)» (Kaplan, 2020b, p. 14).

**LXI.** «The particular without the universal is blind. The universal without the particular is empty (September 11, 1943)» (Kaplan, 2020b, p. 13).

**LXII.** «Truth to tell, I disliked Dr. Kaplan as a teacher, yet I owe him a large intellectual and education debt. Only later did I come to appreciate his blunt honesty and his exemplary courage in defying orthodox beliefs and forging new paths in Jewish religious thought. And only later still did I come to regard him with genuine affection» (Scheffler, 1995d, p. 137).

**LXIII.** «[...] [symbolic traditions of religion, literature and the arts] [...] are important not because they report on another world but because, and to the extent that, they give us a new purchase on this, not because they illuminate the afterlife but because they reveal the hidden depths of this» (Scheffler, 1995d, p. 178).

**LXIV.** «To live with constant symbolic reminders that sensitize one to the categories of justice, compassion, holiness, truth, duty, conscience, is to acquire a particular character» (Scheffler, 1995d, p. 178).

**LXV.** «Why preserve any religious tradition whatever, given a historical and naturalistic interpretation such as I favor? If religion does not report on an occult world, if it does not break the continuity of nature or extend mortal life, what is its point? If ordinary powers

of observation, logical judgment and funded scientific information are to be granted authority over received doctrines in any case, why not relinquish these doctrines altogether? One can of course do so. But it is a fact that these doctrines embody categories not prevalent otherwise, providing a commentary on life not abstractly available in the mere functioning of observation or judgment, in the mere concept of scientific method or information. All these are compatible with, but do not themselves provide categories, classifications, properties and relations by which to represent experience» (Scheffler, 1995d, p. 178).

**LXVI.** «Not even the Lord of the Universe has the final word in interpretation of his Word. The world of sacred learning the Torah (and *a fortiori* secular learning) is accessible not through magic, not through visions, not through formulas, not through authority, whether human or Divine, but only through the patient and endless process of human study. No greater tribute to education can be conceived» (Scheffler, 1995d, pp. 185-186).

**LXVII.** But I have already intimated my own sympathy for a historical and naturalistic approach, which eschews apologetics and builds on the firmest views available in general scholarship, rational philosophy, and scientific research. This implies, as I have earlier noted, that our independent conceptions of truth, morals, logic and evidence must take precedence over the inherited text as it stands. We not only may, but are bound to reassess the epistemic and moral authority of the traditional text and its associated practices as received, differentiating clearly between our current interpretations and the beliefs of our ancestors. I reject the view that religious authority derives from some occult source, obliging us to deny our ordinary powers of observation, logical judgment, funded scientific information or moral intuition. On the contrary, I hold that religion, insofar as worthwhile, is harmonious with all of these and provides a commentary on our human life rather than a report of never lands beyond. But to say that our independent conceptions of truth and morals take precedence over received texts does not mean that the texts can be wholly dispensed with. Critical reflection on method takes precedence over received views in science, but scientific method cannot dispense with an inherited corpus of scientific beliefs (Scheffler, 1995d, p. 176).

**LXVIII.** «Religion is too important to be ceded either to the total believers or the total disbelievers [...]; [...] that it cannot, at any rate, be ignored is something I am convinced of» (Scheffler, 1995d, p. 10).

**LXIX.** «There is no doubt that my Jewish education predisposed me to inclusive humanistic attitudes in the very practice of analytic interpretation» (Scheffler, 2004a, p. 129).

**LXX.** «[...] one of the major difficulties which arise in relation to Scheffler's position concern its account of the balance between 'acceptance' and 'critical search for clarity' [...]» (McLaughlin, 1997, p. 201).

**LXXI.** «My problem with Scheffler's philosophy of religion is not so much with what he has found to be central to religion, as what he has failed to find in religion» (Laura, 1997, p. 225).

**LXXII.** «Were I to continue my memoir beyond the early period I have chosen, I would hardly be able to

separate my impressions of teachers from my contemporary responses to the philosophical problems I have had to face» (Scheffler, 1995d, p. 17).

**LXXIII.** «Much of my professional career has, moreover, been devoted to education, but the theoretical questions that have occupied me have never been brought face to face with my own education» (Scheffler, 1995d, p. 4).

**LXXIV.** «[...] an atheist could more readily adopt Scheffler's version of Judaism than could the theist - an outcome which should be problematic for both the theist and the atheist» (Laura, 1997, p. 225).

**LXXV.** «Scheffler's distinctive approach to these matters is far from unproblematic and gives rise to many intriguing and underexplored questions» (McLaughlin, 1997, p. 217).

**LXXVI.** «Can Jewish education adequately embody the strong emphases on reason, criticism and the like which are contained within Scheffler's general views on education?» (McLaughlin, 1997, p. 214).

**LXXVII.** «[Cassirer's] [...] defense of myth and ritual is limited by its underlying contrast of emotion and science, strengthening both the dubious view that cognition is scientific or nothing and the equally dubious idea that scientific cognition is devoid of emotion» (Scheffler, 1996, pp. 174-175).

**LXXVIII.** «This means x, and we do a, b, c» (McLaughlin, 1997, p. 215).

**LXXIX.** It is commonly said that education is a reflection of its society. Contemporary Jewish education has the task of creating the very society of which it should be the reflection. Not only must it interpret the received texts, it needs to reinterpret the very conditions of its role, assess the new situation and invent unprecedented methods for meeting it. A repetitive application of traditional approaches will not suffice. There is no substitute for philosophy in this context - a rethinking of the bases of Jewish life and learning in our times. I have been critical of the inadequate attention given to philosophical issues in my own Jewish education. Perhaps I have been unfair. In defence of the opposing position it may be said that philosophy cannot be forced. The philosophical rethinking of Jewish life may be a desideratum, but since it has not yet been achieved, it is hardly possible to teach it, nor can it be sensible to teach the need for it without supplying the substance (Scheffler, 1995d, p. 173).

**LXXX.** «The mathematics instructor I had at City College [...] defined terms, axioms, postulates, and rules of inference, and conditions of proof. 'Whenever you're stuck, he would say, 'go back and check the definitions of your terms, the axioms, postulates, and rules, and start again» (Scheffler, 1995d, pp. 130-131).

**LXXXI.** «I was [...] fortunate to have studied with philosophers who applied analytic modes of thought over a broad range of topics, from mathematics and natural and social sciences to history, politics, literature and the arts, aside from traditional philosophical problems» (Scheffler, 2004a, p. 129).

**LXXXII.** «Such breadth of scope, associated with pragmatism, characterized not only my early graduate teachers Ernest Nagel and Sidney Hook, who were

influenced by Dewey, but also the teacher who most deeply influenced my graduate career, Nelson Goodman (Scheffler, 2004a, p. 129).

**LXXXIII.** «Nelson Goodman [was] one of the giants of twentieth century philosophy [...]» (Elgin *et al.*, 1999, p. 206).

**LXXXIV.** «[...] Goodman saw his own solutions as continuing a dominant trend from Hume and Kant through pragmatism to the theory of symbols» (Scheffler, 2004a, pp. 13-14).

**LXXXV.** «[...] Nagel and Goodman were so strikingly contrastive as to bring out forcefully the essential importance of both vital moments in the development of learning, the focussed problem-solving drive and the reflective appreciation of its larger context and significance» (Scheffler, 2004a, p. 14).

**LXXXVI.** «[...] after a long checkered career in philosophy during which I've probably aroused more opposition than anyone ought to have [...]» (Goodman, 1997, p. 16).

**LXXXVII.** «[...] Goodman threw down the gauntlet» (Elgin *et al.*, 1999, p. 207).

**LXXXVIII.** «If you disagree with one (or more) of the above, you need to show what is wrong with the argument that leads to it. All too frequently the initial irritation is compounded as we begin to appreciate the difficulty of evading his conclusions without begging the question, or committing ourselves to claims that seem even more dubious than his» (Elgin *et al.*, 1999, p. 207).

**LXXXIX.** «The more problems, the more projects; the more projects, the more problems. Yet if there are more beginnings than endings in my work, I hope the reader may now and again have an intimation that not all problems of philosophy are immortal» (Goodman, 1972, p. xii).

**XC.** «'At first, I thought the instructor was a mean man'... whereupon Goodman paused and then continued, It's the 'at first' that bothered me» (Scheffler, 2004a, p. 15).

**XCI.** «He was as exacting and demanding as his reputation made him out to be. But he was not motivated by nastiness. He insisted that only by hard work and meticulous attention to detail could progress in philosophy be made» (Elgin, 2000, p. 2).

**XCI.** «[...] he was all business and his business was philosophy» (Scheffler, 2004a, p. 13).

**XCI.** «There are many philosophies, but on the other hand there is no nice neat order of different complete philosophies: there are lots of ideas, conjectures about various fields» (Goodman, 1997, p. 16).

**XCI.** «They were all different attempts to deal with different aspects of the problem [...]; talking about my philosophy would mean talking about my philosophies» (Goodman, 1997, p. 17).

**XCV.** «If I were to give you another set of comments, it would be my paper not yours. It's your paper, you decide what you want it to contain; when it's published, you will be able to consider it yours» (Scheffler, 2004a, p. 16).

**XCVI.** «In addition to his analytical acuteness and radical originality in logic and epistemology, he exemplified the breadth of concerns that had earlier impressed me in pragmatism, engaged, as he was, with art, language, symbolism, metaphysics, and perception». (Shaughnessy, 2006a, pp. 115-116).

**XCVII.** «[...] [Scheffler studied] with him during the period of his controversies over likeness of meaning, counterfactuals, and induction, as well as the first publication of his monumental book» (Scheffler, 2001, p. 665).

**XCVIII.** «I should avow that my sympathies in these matters are with Goodman rather than Quine; I do not hold to the primacy of physics, since current reduction of all our truths to physics is patently out of the question» (Scheffler, 2004a, p. 63).

**XCIX.** «[...] we cannot find any world-feature independent of all versions. Whatever can be said truly of a world is dependent on the saying -not that whatever we say is true but that whatever we say truly [...] is nevertheless informed by and relative to the language or other symbol system we use. No firm line can be drawn between world-features that are discourse-dependent and those that are not» (Goodman, 1984, p. 41).

**C.** «The multiple worlds I countenance are just the actual worlds made by and answering to true or right versions» (Goodman, 1978, p. 94).

**CI.** «But whether such a world indeed answers to a version of our making is not, in general, up to us» (Scheffler, 2001, p. 669).

**CII.** «Surely we make versions, and right versions make worlds» (Goodman, 1984, p. 42).

**CIII.** «I would rather adopt the slogan 'we make versions and things (made by others, by us, or by no one) make them right'» (Scheffler, 1986/2013, p. 85).

**CIV.** «[...] I argued that his claim that we make worlds can be true only for the 'versional' but not the 'objectual' interpretation of 'worlds'» (Scheffler, 2001, p. 668).

**CV.** «Goodman here introduced his idea of initial credibility as a provisional anchor for probable empirical conclusions, the structure of science as a whole revisable from the bottom up as well as the top down» (Scheffler, 2001, p. 666).

**CVI.** «In Fact, Fiction, and Forecast, he argues that the new problem of induction is how to codify, not how to justify, inductive practice. Through the notorious grue paradox, Goodman shows that syntax and semantics alone are inadequate to discriminate between valid and invalid inductive practices [...]» (Elgin *et al.*, 1999, p. 207).

**CVII.** «Relevant to what, how, and why? - that is the question» (Scheffler, 1969, p. 764).

**CVIII.** «Following a suggestion of P. H. Hirst, I now used the term 'practical theory', as distinct from 'scientific theory', to refer to the composite set of beliefs that guide the practices of any given profession» (Scheffler, 1991/2010c, p. 118).



- CIX.** «'What is teaching?'; How do we distinguish teaching from other activities?» (Hirst, 1971, p. 5).
- CX.** «What [...] are we doing to these children? [...]. For what is it preparing them? [...]» (Peters, 1975/2010e, p. 67).
- CXI.** «For how can one be critical without being brought up in something to be critical of? How can one think things out for oneself unless one's routines break down or one's roles conflict?» (Peters, 1981/2015c, p. 68).
- CXII.** «'What do we actually mean by education?'» (Peters, 1966/2015a, párr. 1).
- CXIII.** «It would be more appropriate to conceive of it as drawing on established branches of philosophy and bringing them together in ways which are relevant to educational issues» (Dearden *et al.*, 1972/2010, párr. 2).
- CXIV.** «[...] *Ethics and Education* is one of the most significant works in twentieth-century philosophy of education. At least in the United States, however, it is now rarely read or discussed» (Warnick, 2007, p. 53).
- CXV.** «Talking about an 'educational' process suggests much less than talking about an 'educative' one (Peters, 1972/2010a, p. 11).
- CXVI.** «(i) [Its matter [...]]: that 'education' implies the transmission of what is worth-while to those who become committed to it; (ii) [its manner [...]]: that 'education' must involve knowledge and understanding and some kind of cognitive perspective, which are not inert; (iii) [its cognitive perspective [...]]: that 'education' at least rules out some procedures of transmission, on the grounds that they lack wittingness and voluntariness on the part of the learner» (Peters, 1966/2015a, pp. 45-46).
- CXVII.** [...] «knowledge enters into the concept of being an educated person in three ways, namely depth of knowledge or theoretical understanding, breadth of knowledge involved in all-round development and in 'cognitive perspective', and 'knowledge of the good'» (Peters, 1972/2010a, p. 9).
- CXVIII.** «[...] Hirst sought to 'modernize' the classical justification for a liberal education by ridding it of the more traditional and less compelling metaphysical and epistemological groundings of seeking Truth and an understanding of Ultimate Reality by means of education [...]» (Soltis, 1979, p. 1).
- CXIX.** «In a given form of knowledge these and other concepts that denote, if perhaps in a very complex way, certain aspects of experience, form a network of possible relationships in which experience can be understood» (Hirst, 1972/2010b, p. 301).
- CXX.** «First, such an education is based on what is true and not on uncertain opinions and beliefs or temporary values. It therefore has a finality which no other form of education has. Secondly, knowledge itself being a distinctive human virtue, liberal education has a value for the person as the fulfilment of the mind, a value which has nothing to do with utilitarian or vocational considerations. Thirdly, because of the significance of knowledge in the determination of the good life as a whole, liberal education is essential to man's understanding of how he ought to live, both individually and socially» (Hirst, 1972/2010b, p. 292).
- CXXI.** «At most, his critics force him to take a broader view of the earlier idea of "truth claim," which he now translates into having some unique basis for claiming an objective form of judgment within a particular form of knowledge» (Soltis, 1979, p. 2).
- CXXII.** «[...] seven areas can be distinguished, each of which necessarily involves the use of concepts of a particular kind and a distinctive type of test for its objective claims» [...]: [...] «Physical sciences» [...]; [...] «formal logic and mathematics» [...]; [...] «moral judgements» [...]; [...] «our awareness and understanding of our own and other people's minds» [...]; [...] «aesthetic experience» [...], [...] «religious claims»; «philosophy» [...] (Hirst y Peters, 1970/2012, pp. 63-64).
- CXXIII.** «1. Distinct disciplines or form of knowledge (subdivisible): mathematics, physical sciences, human sciences, history, religion, literature and the fine arts, philosophy, morals. [...] It is the distinct disciplines that basically constitute the range of unique ways we have of understanding experience if to these is added the category of moral knowledge. 2. Fields of knowledge: theoretical, practical (these may or may not include elements of moral knowledge)» (Hirst, 1972/2010b, p. 303).
- CXXIV.** «Peters [...] is a perfect counter example to those critics of the analytic approach to educational philosophy who claim that analysis by its very nature is technically narrow, axiologically sterile, and unconcerned with the broad base of tradition upon which education rests» (Soltis, 1967, p. 188).
- CXXV.** «[...] there is also a growing dissatisfaction with the transcendental theory of the justification of curriculum activities [...]» (Beck, 1971, p. 1).
- CXXVI.** «[Scheffler proposed] «A sense of community of investigation, unified by method rather than doctrine, and a common search for clarity on fundamental issues [...]» (Siegel, 1997b, p. 1).
- CXXVII.** «I'm strongly in favour of training in general philosophy. The riches of the subject are not apparent if we just skim off the presumed applications from the top, or else construe philosophy of education as a set of rival schools packaged in stereotyped ways for students to choose their favourites while they are offered no basis for their selections» (Siegel, 2005, p. 648).
- CXXVIII.** «To study our language with a view toward clarifying and improving its functioning as such a vehicle, as recent philosophy has done, is, in an important sense, to 'look through' language at the whole range of traditional issues, issues concerning fundamental notions such as truth, belief, and judgment, value and obligation, intuition and verification» (Scheffler, 1958/1966, p. 7).
- CXXIX.** «[...] what is the point of such analyses? [...] should it not proceed from the point where the lack of clarity [...] has led to serious difficulties in educational practice?» (Arnstine y Arnstine, 1993, p. 27).
- CXXX.** «Perhaps Scheffler [could] have avoided [...] the philosopher's criticism that the philosophy is too simplified and the educator's complaint that it is too abstract» (Peters, 1963, p. 190).

**CXXXI.** «Human beings are not like flowers in having a predetermined end which serves as a final cause of their development» (Peters, 1965/2010c, p. 64).

**CXXXII.** «Mapping objectives in this way is an immensely complex philosophical task demanding much detailed analytical work in epistemology and the philosophy of mind» (Hirst y Peters, 1970/2012, p. 61).

**CXXXIII.** «In this normative vein, 'education' typically implies a certain breadth in the intended outcome. It is thus implicitly contrasted with 'training', construed as concerned with skills having a narrow scope, or with information lacking an interpretative base of understanding» (Scheffler, 1995e, p. 82).

**CXXXIV.** «But in general the complexity of practical issues is so great that it is quite impossible to set put explicitly all the facts and beliefs which must be taken into account» (Hirst, 1963, p. 53).

**CXXXV.** «The normative conception of education implies that you must not merely be able to formulate a question to which an item of known information might be relevant but that you must also know how such item works, be able to retrieve it appropriately, use it aptly, see why it has whatever credibility it may have, grasp what might be said for it and what against it, how it fits with and how it contravenes other items. A whole panoply of competences surrounds any bit of information and its omission trivializes the normative notion of education» (Scheffler, 1995e, p. 83).

**CXXXVI.** «Where, asks the critic, is the heritage of thought, of revolutionary departures from inherited traditions, of spontaneity rather than initiation as a source of intellectual creativity?» (Scheffler, 1995e, p. 90).

### § 3

**CXXXVII.** «[...] I have often encountered formidable obstacles standing in the way of 'intelligible discourse between opponents'» (Diller, 1997, p. 74.).

**CXXXVIII.** «[...] concept of knowing is very wide, including [...] possession of ostensible truths on matters of fact as well as faith, the fallible items of science and everyday experience as well as the alleged certainties of mathematics and metaphysics» (Scheffler, 1965a, p. 2).

**CXXXIX.** «It is, for example, closely associated with notions of understanding and controlling nature so as to sustain and enhance civilized life [...]» (Scheffler, 1965a, p. 2).

**CXL.** «[...] the accumulated skill and lore pertaining to technological control of the environment, and those intellectual arts and experiences whose value is intrinsic to themselves» (Scheffler, 1965a, p. 2).

**CXLI.** «[...] attributions of knowledge are not, in typical cases, simply descriptive of bodies of lore or types of experience; they express our standards, ideals, and tastes as to the scope and proper conduct of the cognitive arts. They reflect, for example, our conceptions of truth and evidence, our estimates of the possibilities of secure belief, our preferences among

alternative strategies of investigation» (Scheffler, 1965a, p. 2).

**CXLII.** «If it is true that X knows that Q, then it is true that Q» (Scheffler, 1965a, p. 22).

**CXLIII.** «Evidence, as [Scheffler] describes it, is nothing if not about a discernible pattern of interrelations among beliefs [...]» (Pollack, 2008, p. 246).

**CXLIV.** «The totality of evidence available to X may, furthermore, change over time, but the question whether X knows that Q, needs itself, strictly speaking, to be understood as referring to a particular time. Whatever time is in the question, it is the totality of X's evidence at that time which needs to be adequate» (Scheffler, 1965a, p. 57).

**CXLV.** «[...] if X knows that Q, he believes that Q» (Scheffler, 1965a, p. 75).

**CXLVI.** «Belief is generally, then, a disposition to offer an affirmative response to certain sentences under appropriate conditions» (Scheffler, 1965a, p. 77).

**CXLVII.** «(iii) John believes that algebra is difficult, is to say: (iv) John is disposed to respond affirmatively to some sentence which is a close translation of 'Algebra is difficult'» (Scheffler, 1965a, p. 77).

**CXLVIII.** «To say, 'X knows that Q' is then to affirm not merely that X believes that Q, but also that 'Q' is independently true, that X's belief is, as a matter of fact, not mistaken. Knowing is thus incompatible with mistake. If 'Q' is, in fact, false, then X's sincerity and strength of conviction may be as great as you like, but he does not know that Q, for such knowing requires not only the proper state of X's mind but the proper state of the world. One might say, not too misleadingly, that believing aims at the truth while knowing that succeeds in this aim» (Scheffler, 1965a, p. 25).

**CXLIX.** «Roughly speaking, what we seem to do is to justify beliefs that not only hang together logically but also, as a family, preserve this initial credibility to the highest degree» (Scheffler, 1958b, p. 465).

**CL.** «Without initial commitments there can be no general justification, any more than there can be real or controlled definition without initial usage» (Scheffler, 1958b, p. 467).

**CLI.** «Since reason is, moreover, a moral as well as an intellectual notion, we have thereby been given also a new and enlarged vision of the moral standpoint of responsibility in belief, embodied not only in a firm commitment to impartial principles by which one's own assertions are to be measured, but in a further commitment to making those principles ever more comprehensive and rigorous» (Scheffler, 1966/1982, p. 4).

**CLII.** «Mathematical truths are not dependent on experience, though an awareness of them may be suggested by experience» (Scheffler, 1965a, p. 3).

**CLIII.** «The development and transmission of knowledge are fundamental tasks of education, while analysis of its nature and warrant falls to that branch of philosophy known as epistemology, or theory of knowledge. An adequate educational philosophy must not only address itself to epistemological problems in their general form but must also strive to view these

problems from the perspective of educational tasks and purposes» (Scheffler, 1965a, p. 1).

**CLIV.** «These models do not so much aim to describe teaching as to orient it, by weaving a coherent picture out of epistemological, psychological, and normative elements» (Scheffler, 1965b, p. 132).

**CLV.** «That the ideal of objectivity has been fundamental to science is beyond question. The philosophical task is to assess and interpret this ideal: to ask how, if at all, objectivity is possible» (Scheffler, 1966/1982, p. v).

**CLVI.** «Its elements are reasonable in light of one another, for the theory is coherent. And the theory as a whole is reasonable in light of what we already had reason to believe, for it is tethered to our initially credible judgments» (Elgin, 1993, p. 8).

**CLVII.** «[...] the impossible dream of reviving infallibility» (Scheffler, 1983, p. 175).

**CLVIII.** «Philosophy's predilection for absolutes is not quixotic. It is born of the conviction that pressing philosophical problems cannot be solved without them. Thus, it is urged, we need certainty to underwrite objective knowledge, transcendent values to secure normative ethics, propositions to make sense of opaque contexts. Some philosophers, thinking such needs cannot be met, settle for subjectivism. Others posit the requisite resources and build their theories on them. This is a risky business, though. For the recent history of philosophy strongly suggests that the criteria such absolutes would have to satisfy are either unclear or unsatisfiable» (Elgin, 1993, p. 3).

**CLIX.** «We have , in effect, freed the concept of objectivity from its connections with fixity, and painted a picture of objective control as consistent with changing observation, languages and beliefs» (Scheffler, 1966/1982, p. 67).

**CLX.** «Scheffler's discussion disentangles objectivity and truth. An objective judgment may well be false. Objectivity turns on testability. And not all testable judgments pass the tests they face. Moreover, by passing the relevant tests, a judgment is merely confirmed, not proved. And ever since Hume, we've known that a highly confirmed judgment may yet be false. What objectivity insures is that a highly confirmed judgment is reasonable in the epistemic circumstances. Such a judgment, although neither certain nor safe from future repudiation, is for the nonce, good in the way of belief» (Elgin, 1993, pp. 9-10).

**CLXI.** «So a scientist's passion for her pet theory is entirely compatible with that theory's objectivity» (Elgin, 1993, p. 9).

**CLXII.** «A fundamental feature of science is its ideal of objectivity, an ideal that subjects all scientific statements to the test of independent and impartial criteria, recognizing no authority of persons in the realm of cognition» (Scheffler, 1966/1982, p. 1).

**CLXIII.** «We believe science is better regarded as a common human effort to understand the circumstances in which we all, across the globe, find ourselves. Among these circumstances are our own cultural and historical diversities. To inquire into these differences of belief and purpose is to create a new

layer of conversation across the barriers created by these very differences. Science is not a panacea, nor is it a worldwide culture in the full-bodied sense of the word. We consider it a universal conversation in the making, an intentional creation of a common symbolic scheme supplementing whatever other schemes already operate within us. [...] The human sciences are not to be thought of as somehow above and beyond their own subject matter, human action. We have conceived them as organized to advance the understanding of action and therefore value. In this effort, science has its own special value in helping to build, and not only study, the potential for a common human culture» (Scheffler, 1985/2010d, pp. 39-40).

**CLXIV.** «Presumably, Goodman's argument is that we cannot compare a version to a world undescribed, since to make such comparison, we would need to refer to the world in question, hence to describe it» (Scheffler, 1999, p. 431).

**CLXV.** «[...] I propose to defend differs from both these tendencies in being both realistic and pluralist. It upholds the existence of objects independent of our making and accessible to inquiry, but it denies that inquiry into such objects converges toward a unique world-version» (Scheffler, 1999, p. 425).

**CLXVI.** «[...] that one is always sure at least of what one feels at the present moment» (Fowler Morse, 1979, p. 128).

**CLXVII.** «[...] no statement, physical or phenomenal, can be construed as an isolated unit, absolutely immune from error» (Scheffler, 1965a, p. 39).

**CLXVIII.** «There seems, however, to be a fundamental confusion [...] between absolute truth and certainty» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CLXIX.** «[...] it is logically quite possible to deny certainty and yet to uphold an absolute theory of truth» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CLXX.** «It is one thing to believe that truth is an absolute, i.e., unvarying property of ideas or beliefs; it is quite another to suppose that we can ever be certain that we have the truth» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CLXXI.** «The spirit and practice of science are indeed opposed to dogmatism, but dogmatism rests on a conviction of certainty, not absolute truth» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CLXXII.** «Is observation an independent process which may be used in determining the adequacy or truth of scientific theories? Is it possible for scientists holding alternative and incompatible theories concerning the same phenomena to make observations of those phenomena which will form the basis for deciding which (if any) of the alternative theories is the most adequate for describing and explaining those phenomena? Is it possible for scientists holding alternative theories which purport to apply to the same phenomena to express their theories about those phenomena in terms that have a common meaning for all of the theories? Is there any criterion of scientific adequacy over and above the requirement that the theory be internally consistent?» (Lehman, 1968, p. 291).

**CLXXIII.** «Hands off: neither the whole of truth, nor the whole of good, is revealed to any single observer,

although each observer gains a partial superiority of insight from the peculiar position in which he stands» (James, 1899/2008, p. 129).

**CLXXIV.** «[...] Kuhn began to question the commonly held assumption that current scientific beliefs are situated at the end of a long line of prior work that was homing in on the objective truth» (Stemhagen, 2014, p. 452).

**CLXXV.** «Kuhn argued that Aristotle's theories, rather than being the primitive foundations of Newton's thought, were actually an entirely different way of understanding the physical world, starting with other fundamental distinctions than Newton's mass, velocity, and gravitation. [...] According to Kuhn's incommensurability thesis, communication between paradigms does not work because the conceptual foundations differed, the meaning of key terms changed (mass, e.g., has quite different respective meanings within the Newtonian and Einsteinian paradigms), and the very questions that were regarded as important (or even sensible) differed from paradigm to paradigm» (Stemhagen, 2014, p. 452).

**CLXXVI.** «An understanding of science requires appreciation of these special features, a recognition that science itself marks a revolution in the quality of human thought» (Scheffler, 1972, p. 374).

**CLXXVII.** «[...] we can logically distinguish two forms of rational development at the foundational level, namely, the development of rationality itself, which consists in accepting, and complying with the requirements of, type I principles, and possibly accepting increasingly better sets of type I principles (see below); and the development of domain specific rationality, which, in so far as it is foundational development, consists in accepting increasingly better (sets of) type II principles specific to the diverse domains» (Van Haaften y Snik, 1997, p. 31).

**CLXXVIII.** «The history of science, on this view, turns out to be a series of paradigmatic conquests rewriting the field after the fact, instead of a deliberative chain in which rational arguments before acceptance are capable of motivating change» (Scheffler, 1997, p. 261).

**CLXXIX.** «Critical reflection on method takes precedence over received views in science, but scientific method cannot dispense with an inherited corpus of scientific beliefs. Critical reflection on practice from a legal or ethical standpoint takes precedence over received social practice, but neither law nor ethics can operate in airy abstraction from actual life. Nor does critical reflection precede the subject matter which is the object of its attention. Though superior to it in authority, it grows out of the very subject matter which it transforms, selecting from it key insights and values to be suitably modified and declared authoritative. The process is interactive or dialectical throughout» (Scheffler, 1995d, p. 176).

**CLXXX.** «I think that this nonmeeting of minds is due to interpreting Kuhn as an opponent of objectivity when in fact he is not an opponent but a proponent. It is this misinterpretation which produces the apparent inconsistency in Kuhn's position» (Meiland, 1974, p. 179).

**CLXXXI.** «The problem is this: Kuhn cannot have both anomaly and incommensurability. For the former notion assumes a paradigm-neutral nature, but such a

paradigm-neutral standard eliminates the possibility of incommensurability of competing paradigms. For incommensurability is simply the absence of such a paradigm-neutral standard» (Siegel, 1976, p. 442).

**CLXXXII.** «The issue is not *uniformity* but *objectivity*, and objectivity requires simply the possibility of intelligible debate over the comparative merits of rival paradigms» (Scheffler, 1972, p. 369).

**CLXXXIII.** «Nevertheless, there is another step, or kind of step, which many philosophers of science wish to take and which I refuse. They wish, that is, to compare theories as representations of nature, as statements about 'what is really out there'. Granting that neither theory of a historical pair is true, they nonetheless seek a sense in which the latter is a better approximation to the truth. I believe nothing of that sort can be found» (Kuhn, 1970, p. 265; Meiland, 1974, p. 185).

**CLXXXIV.** «Rationality is the basic constant, to be sure. But this alone is not yet very enlightening for the crucial question how to determine when and why one set of rational principles should be replaced by another. In particular, it is not yet very informative as to how different principles, each defining a certain form of rationality, can be weighed against each other» (Van Haaften y Snik, 1997, p. 25).

**CLXXXV.** «Theoretically, no element in our procedure is free from future reappraisal» (Scheffler, 1958b, p. 466).

**CLXXXVI.** «To inquire into these differences of belief and purpose is to create a new layer of conversation across the barriers created by these very differences. Science is not a panacea, nor is it a worldwide culture in the full-bodied sense of the word» (Scheffler, 1985/2010d, p. 40).

**CLXXXVII.** «[...] toward a 'universal conversation in the making'» (Diller, 1997, p. 75).

**CLXXXVIII.** «Pragmatism is popularly taken to be simply an attitude or a style, an emphasis on the practical or the social to the detriment of theoretical reflection and individual values» (Scheffler, 1991/2010c, p. 155).

**CLXXXIX.** «The characteristic posture of pragmatism in response to such oppositions was that of a mediating philosophy, attempting to bridge science and religion, theory and practice, fact and value, speculative thought and analysis, tender-minded and tough-minded temperaments (as James put it), and (with Dewey) school and life. This mediating posture differentiates pragmatism from other philosophical tendencies inspired by science. In particular, pragmatism contrasts with positivism in refusing to assimilate intellectual interests generally to some simplified model of positive science. Responsive in particular to evolutionary thought and the new statistical modes of inference, pragmatism was indeed led to revise inherited conceptions of science itself. And, rather than using science as a device for dismissing or downgrading other modes of experience, such as art, history, morality, religion, philosophy, and social practice, pragmatism has taken science primarily as exemplifying general concepts of critical thought, in terms of which important continuities among all the modes might be revealed, and in light of which they might all be refined and brought to bear intelligently



upon human problems» (Scheffler, 1991/2010c, p. 157).

**CXC.** «[...] how is our contemporary theory of knowledge to assimilate the new scientific understanding of change, of process, of biological and social factors, of probable reasoning? [...]; [...] how are we to articulate the new emphasis on continuity, connecting man's life with the world of nature, relating his knowledge and his values, his cognitions with his feeling and actions, his life as an intellect with his career as an organism in a particular biological and evolutionary setting? [...]; [...] how are we to find new sources of stability in the face of radical changes in scientific belief and more urgently still how to find sources of stability consonant with the experimental habit of mind underlying science? [...]; [...] how are we to conceive the prospects of individual selfhood and democratic community under the new conditions of industrial society? How can policy formation be institutionalized in today's circumstances so as to be responsive to those whom policy affects? How can technological advance be reconciled with humane purpose, with the values of the arts and of associated life, and with the primacy of critical intelligence as the chief ideal of education?» (Scheffler, 1991/2010c, pp. 158-159).

**CXCI.** «Consider what effects, which might conceivably have practical bearings, we conceive the object of our conception to have. Then, our conception of these effects is the whole of our conception of the object» (Peirce, 2014, p. 90).

**CXCII.** «[...] a hard object is one that has the habit, so to speak, of responding to specified actions in characteristic ways» (Scheffler, 1995a, p. 28).

**CXCIII.** «There are real things, whose characters are entirely independent of our opinions about them [...]» (Peirce, 2014, p. 67).

**CXCIV.** «[...] all the followers of science are fully persuaded that the processes of investigation, if only pushed far enough, will give one certain solution to each question to which they can be applied» (Peirce, 2014, p. 98).

**CXCV.** «[...] Peirce combined a doctrine of fallibilism, inspired by science, with a notion of truth as an ideal and unvarying limit of scientific investigation» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CXCVI.** «I have attempted to offer not only a sympathetic interpretation but also a critical response, entering into discussion and argument with [Peirce, James, Mead and Dewey] on several points of doctrine» (Scheffler, 1974/2011, p. ix.).

**CXCVII.** «It ought 'to trust rather to the multitude and variety of its arguments than to the conclusiveness of any one'. The notion of a deductive chain of inference anchored to fixed and certain premisses, and capable only of transmitting what is already contained in those premisses, must be surrendered as a model of philosophical reasoning. Such reasoning [...] should not be construed to 'form a chain which is no stronger than its weakest link, but a cable whose fibers may be ever so slender, provided they are sufficiently numerous and intimately connected'. The cable is stronger than its weakest fibre; it gathers and goes beyond the individual strengths of its single fibres» (Peirce, 1958/1966, pp. 40-41).

**CXCVIII.** «As Peirce argued earlier that, in general, a premiss can determine a conclusion to be more certain than it is itself, so he here opposes the cable metaphor to that of the chain, to bring home the point: scientific reasoning is circumstantial, multiform, hypothetical, explanatory» (Scheffler, 1974/2011, p. 54.).

**CXCIX.** «There is no warrant for the stark doctrine that schooling is practical only if thought itself is a practical tool, that, conversely, if thought is independent of practice then schooling must itself be divorced from the life of the surrounding community» (Scheffler, 1969, p. 771).

**CC.** «I find Dewey's thought to be exceedingly fruitful [considering] [...] his emphasis on relating school to society, technical and liberal studies, practice and theory, science and arts, means and ends» (Shaughnessy, 2006a, p. 117).

**CCI.** «We should, in other words, need to transmit the several traditions of thought as we now possess them, rather than simply filtering them through an abstract philosophical schema of thinking as problem-solving» (Scheffler, 1986/2013, p. 372).

**CCII.** «Children learn many things as they do language, or games - through participation, curiosity', or the sheer joy of the activity» (Scheffler, 1986/2013, p. 372).

**CCIII.** «Scheffler and Dewey also agree that science is a way of undertaking inquiry that has definite moral implications. Thus science is a moral enterprise which serves as a model for moral education» (Arnstine y Arnstine, 1993, p. 34).

**CCIV.** «Dewey [...] insists rather on the problem origin of all thinking, on the consequences of reflection within specific situations, on the functioning of knowledge in life» (Scheffler, 1973/2014a, p. 156).

**CCV.** «Dewey's view of [...] the nature of empirical control is, it seems to me, unduly narrow, and fails to do justice to abstract, theoretical considerations in the scientific assessment of evidence» (Scheffler, 1973/2014a, p. 154).

**CCVI.** «Ideas in science are not all of one kind and only certain simple types can be analyzed as instruments for transforming the world» (Scheffler, 1973/2014a, p. 154).

**CCVII.** «[...] Dewey contrasts his conception of 'vocation' with '*occupations where immediately tangible commodities are produced*' [...]. (Scheffler, 1995a, p. 32).

**CCVIII.** «The phrase 'vocational education' is a sheer redundancy» (Scheffler, 1995b, p. 45).

**CCIX.** «A remote education, bringing nothing to the resolution of the problems of society, is a luxury society neither can nor should allow» (Scheffler, 1969, p. 770).

**CCX.** «The question, however, is why we should be interested in reenacting the maker's teleological process» (Scheffler, 1991/2010c, p. 39).

**CCXI.** «If I made it, I must understand it. [...] Get underneath or behind the product, see how it was made, and you will appreciate it [...]» (Scheffler, 1991/2010c, p. 30).

**CCXII.** «By confining thought to the immediacies of practice, it would eliminate its leverage on practice [...]» (Scheffler, 1969, p. 769).

**CCXIII.** «From the reasonable premise that whatever is necessary for effective teaching is thereby justified as an element of training, the skeptic has invalidly concluded that only what is thus necessary can be justified» (Scheffler, 2012, p. 103).

**CCXIV.** «The boy who tells us, 'I know the answer, but I can't say what it is', we treat as practically identical with him who knows absolutely nothing about the answer at all» (Scheffler, 2012, p. 110).

**CCXV.** «Correspondingly, education is concerned to transmit not only what we know, but our manner of knowing, that is, our approved standards of competence in performance, in inquiry, and in intellectual criticism» (Scheffler, 1965a, p. 2).

**CCXVI.** «Rorty notes that 'the only point of having real live professors around instead of just computer terminals, videotapes, and mimeoed lecture notes is that students need to have freedom enacted before their eyes by actual human beings'» (Hare, 1997, p. 92).

**CCXVII.** «[...] is to help the learner attain maximum self-sufficiency as economically as possible» (Scheffler, 1958b, p. 470).

**CCXVIII.** «A crude demand for effectiveness easily translates itself into a disastrous emphasis on externals simply because they are easier to get hold of than the central phenomena of insight and the growth of understanding» (Scheffler, 2012, p. 109).

**CCXIX.** «Educational theory is no more empirical than normative - no more the province of science than philosophy - [...]» (Curren, 2003, p. 3).

**CCXX.** «[...] (a) that knowledge has a truth condition, and (b) that we will attribute learning to someone even when we do not take the purportedly learned proposition to be true» (Pollack, 2008, pp. 236-237).

**CCXXI.** «And this is sufficient to block the analytical identification of learning with the knowledge quest. Scheffler expresses his stance in terms of factual reference, asserting that learning does not share knowing's *independent factual reference* [...]» (Pollack, 2008, p. 237).

**CCXXII.** «Since teaching that Q presupposed that the teacher takes 'Q' to be true (or at least within the legitimate range of truth approximation allowable for purposes of pedagogical simplification and facilitation) and since the activity of teaching appeals to the free rational judgment of the student, we might say that the teacher is trying to bring about knowledge, in the strong sense earlier discussed» (Scheffler, 1965a, p. 12).

**CCXXIII.** «[...] the fact alone that a teacher regards something as true does not guarantee that it is not, in fact, untrue» (Pollack, 2008, 237).

**CCXXIV.** «According to this secondary or subjective notion of success, we assume that the truth of the doctrine taught is to be judged from the teacher's point of view; we also judge the question of proper backing in a way that makes allowances for the prevalent

standards and available data in the culture in question» (Scheffler, 1965a, p. 12).

**CCXXV.** «[...] the very employment of rational dialogue — especially as taken in conjunction with the teacher's determination to purvey truth — may be thought sufficient to foreclose the possibility of an untrue teaching content (or to come reasonably close to doing so)» (Pollack, 2008, 237).

**CCXXVI.** «Incorporating rationality into teaching in a strictly conceptual way does, then, appear to incur quite a tab — and an exclusionary one at that!» (Pollack, 2008, 232).

**CCXXVII.** «Learning that Q involves coming to believe that Q. Under certain further conditions (truth of "Q" and, for the strong sense of knowing, proper backing of "Q"), it also involves coming to know that Q Teaching that Q involves trying to bring about learning that (and belief that) Q, under characteristic restrictions of manner, and, furthermore, knowing that Q, as judged by the teacher from his own standpoint» (Scheffler, 1965a, p. 13).

**CCXXVIII.** «Any teaching is geared to what the teacher takes to be true, and his aim is not merely that his student learns what he takes to be true but that he be able to support it by criteria of proper backing taken to be authoritative. Insofar as the teacher is teaching, he is, in any event, risking his own particular truth judgments, for he is exposing them to the general critique of these criteria and to the free critical judgment of the student's mind» (Scheffler, 1965a, pp. 12-13).

**CCXXIX.** «[...] from the time of the Sophists (at least), it has been recognized that teaching might be geared not toward knowledge of propositions taken as true but rather toward the acquisition of skills in handling the outward manifestations of such knowledge» (Scheffler, 1965a, p. 14).

**CCXXX.** «His guiding principle seems to be that things belonging to the same category should be subject to the same sorts of qualification, and accessible also to the same sorts of question» (Scheffler, 1968, p. 725).

**CCXXXI.** «Inquiry is a matter of our efforts to attain knowledge, whereas knowledge requires the satisfaction of independent conditions holding as a matter of fact» (Scheffler, 1965a, p. 28, 1968, p. 726).

**CCXXXII.** «Philosophers have not done justice to the distinction which is quite familiar to all of us between knowing that something is the case and knowing how to do things. In their theories of knowledge they concentrate on the discovery of truths or facts, and they either ignore the discovery of ways and methods of doing things or else they try to reduce it to the discovery of facts. They assume that intelligence equates with the contemplation of propositions and is exhausted in this contemplation. I want to turn the tables and to prove that knowledge-how cannot be defined in terms of knowledge-that and further, that knowledge-how is a concept logically prior to the concept of knowledge-that. [...] He considers reasons, but he fails to reason. [...] Knowing a rule of inference is not possessing a bit of extra information but being able to perform an intelligent operation. Knowing a rule is knowing how. It is realised in performances which conform to the rule, not in theoretical citations of it. [...] The same crux always recurs that a fool might

have all that knowledge without knowing how to perform, and a sensible or cunning person might know how to perform who had not been introduced to those postulated facts ; that is, there still remains the same gulf, as wide as ever, between having the postulated knowledge of those facts and knowing how to use or apply it; between acknowledging principles in thought and intelligently applying them in action» (Ryle, 1945, pp. 4-8).

**CCXXXIII.** «Capacities and propensities are both *dispositional*, and it is inconsistent to offer any sort of dispositional account of knowing and also to consider knowing an achievement» (Scheffler, 1968, p. 728).

**CCXXXIV.** «To say that a person knows how to do something is to make a certain sort of contextual ability attribution» (Scheffler, 1965a, p. 94).

**CCXXXV.** «[...] if it makes sense to describe a person as knowing how to do something, it also makes sense to describe him as able to do it (at least in certain circumstances), but not conversely» (Scheffler, 1965a, p. 94).

**CCXXXVI.** «The good chess player observes rules and tactical principles, but he does not think of them ; he just plays according to them» (Ryle, 1945, p. 14).

**CCXXXVII.** «Drill results in the production of automatisms, i.e., performances which can be done perfectly without exercising intelligence. This is habituation, the formation of blind habits. But education or training produces not blind habits but intelligent powers. In inculcating a skill I am not training a pupil to do something blindly but to do something intelligently. Drill dispenses with intelligence, training enlarges it» (Ryle, 1945, p. 15).

**CCXXXVIII.** «[...] a change in the degree of confirmation of an idea» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CCXXXIX.** «[...] some statements clearly are confirmed for some persons in some circumstances and not for others in the same or other circumstances» (Scheffler, 1965a, p. 47).

**CCXL.** «For what interpretation shall we put on the capacity to say truly?» (Scheffler, 1968, p. 732).

**CCXLI.** «A man 'looks at a clock which is not going, though he thinks it is , and happens to look at it the moment when it is right'. He acquires a true belief as to the time, which is, moreover, justified ,if we assume he has good grounds to suppose the clock is going. Yet it seems wrong to hold that he knows that it is (say) three o'clock. Shall we, perhaps, tighten the requirements so as to demand that his intermediate assumption of the clock's proper functioning be true; or shall we allow that the man does know it is three o'clock, but simply deny the normal presumption that he likewise knows the clock to be functioning properly? Or is some other approach preferable?» (Scheffler, 1965a, p. 112).

**CCXLII.** «Understanding and appreciation cannot, it would seem, readily be said to be exercises of technique or know-how, as swimming might be said to be an exercise of swimming know-how» (Scheffler, 1965a, p. 19).

**CCXLIII.** «Knowing appears to resemble rather those things that fit the categories of attainment, attitude, or, most broadly, state» (Scheffler, 1965a, pp. 27-28).

**CCXLIV.** «I do hold that propositional knowledge involves a state of belief as well as some independent factual condition truly described by the belief in question. Such knowledge is not, in my view, a performance, nor is it even a capacity, at least in any direct and straightforward sense of this term. It is independent of discovery and certainly of linguistic response. Yet it involves all of these, in complex ways. That is to say, it qualifies performance, presupposes and modifies capacity, is partly evidenced in discovery, and influences utterance. Like theoretical entities in science, it is deeply and widely linked in an explanatory way with observational phenomena and low-level dispositional traits. Yet, like such entities, it is not reducible to phenomena and dispositions, characterizing, in independent and complex ways that are as yet problematic, 'the orientation of the person in the world'» (Scheffler, 1968, p. 732).

**CCXLV.** «Educational theory is thus directed at more rational educational practice by the continuous attempt to develop operational educational theory composed of elements that are as far as possible rationally defensible» (Hirst, 1983/2012, p. 18).

**CCXLVI.** «After all, is it not rather obvious that if people differ about the nature of ultimate reality they must differ in judging what is important in the school curriculum?» (Hirst, 1963, p. 51).

**CCXLVII.** «But if practical discourse is itself limited in its capacity to articulate the principles of practice, the discourses of these other disciplines, which have been developed for other purposes, will of themselves be unable to provide any directly helpful forms of conceptualisation for the promotion of rational practice» (Hirst, 1983/2012, pp. 19-20).

**CCXLVIII.** «[...] to provide a satisfactory explicit rationale for an action or activity is of itself no measure of its success» (Hirst, 1983/2012, p. 17).

**CCXLIX.** «Professor O'Connor says, critical for the development of educational practice that we hold hard to developing educational theory of a kind that is fully adequate to the nature of educational enterprise» (Hirst, 1983/2012, p. 4).

**CCL.** «[...] is there not necessarily such a discipline to be developed or discovered by investigation? Does not the hope of real educational progress depend, moreover, upon the success with which such investigation is carried forward?» (Scheffler, 1973/2014a, p. 45).

**CCLI.** «Engineering is governed by rules, but these rules are not drawn from a special science of engineering» (Scheffler, 1973/2014a, p. 46).

**CCLII.** «That medicine is a practical discipline does not imply the existence of a unique science of medicine» (Scheffler, 1973/2014a, p. 46).

**CCLIII.** «The realm of physical things is the object of the discipline of physics, whose province thus embraces all significant truths concerning physical objects» (Scheffler, 1973/2014a, p. 46).

- CCLIV.** «[...] the realm of things involved in educational processes: schools, subjects, ideas, social practices and traditions, students, teachers, methods, and curricula» (Scheffler, 1973/2014a, p. 46).
- CCLV.** «'Some tables are not round'» (Scheffler, 1973/2014a, p. 52).
- CCLVI.** «'All tables are round'» (Scheffler, 1973/2014a, p. 52).
- CCLVII.** «The range of a discipline thus seems to be a function, not of the expressive power of a given linguistic apparatus, but rather of the availability of a body of laws and theories which have been formulated and established within its scope» (Scheffler, 1973/2014a, p. 52).
- CCLVIII.** «What rules do we appeal to in general justification of educational decisions on content?» (Scheffler, 1958b, p. 469).
- CCLIX.** «Which disciplines are to be included in a given professional curriculum, what weight each is to be given, and how they are to be integrated in practical training are difficult questions requiring continuous attention and admitting of no solutions by formula» (Scheffler, 1985/2010d, p. 6).
- CCLX.** «What are the successful practices of good teachers? Why do they work? What skills do they embody?» (Scheffler, 1991/2010c, p. 78).
- CCLXI.** «[...] the hage of a person as the product of his height in millimeters and his age in years» (Hempel, 1952, p. 46).
- CCLXII.** «A scientific theory is a law-like statement or set of statements, formulated in the vocabulary of a scientific discipline, which claims to give a truthful representation of the phenomena studied by the discipline. A scientific theory is judged by its contribution to the understanding of such phenomena; in practice, it is assessed by its logical coherence, its explanatory power, and its heuristic fruitfulness, as judged by the methodological canons of the discipline» (Scheffler, 2010d, p. 5).
- CCLXIII.** «Does the art of education derive its guiding principles from a distinctive realm of theory?» (Scheffler, 1973/2014a, p. 45).
- CCLXIV.** «[...] you make a great, a very great mistake, if you think that psychology, being the science of the mind's laws, is something from which you can deduce definite programmes and schemes and methods of instruction for immediate schoolroom use. Psychology is a science, and teaching is an art; and sciences never generate arts directly out of themselves. An intermediary inventive mind must make the application, by using its originality. The science of logic never made a man reason rightly, and the science of ethics (if there be such a thing) never made a man behave rightly. The most such sciences can do is to help us to catch ourselves up and check ourselves, if we start to reason or to behave wrongly; and to criticise ourselves more articulately after we have made mistakes. A science only lays down lines within which the rules of the art must fall, laws which the follower of the art must not transgress; but what particular thing he shall positively do within those lines is left exclusively to his own genius. One genius will do his work well and succeed in one way, while another succeeds as well quite differently; yet neither will transgress the lines» (James, 1900, pp. 7-8).
- CCLXV.** «[...] by understanding the phrase 'philosophy of education' to mean 'those problems of philosophy that are of direct relevance to educational theory'» (O'Connor, 1957/2017, pp. 14-15).
- CCLXVI.** «[...] the curriculum field has reached this unhappy state by inveterate and unexamined reliance on theory in an area where theory is partly inappropriate in the first place and where the theories extant, even where appropriate, are inadequate to the tasks which the curriculum field sets them» (Schwab, 1969, p. 1).
- CCLXVII.** «'How shall I act?' 'What should be done?' 'What course of action ought to be followed?'» (Scheffler, 1973/2014a, p. 188).
- CCLXVIII.** «Do we not confront the given case in its full particularity in deciding how to deal with it, whereas the theorist needs rather to abstract from its particularity in constructing his theories?» (Scheffler, 1973/2014a, p. 189).
- CCLXIX.** «Hirst argues that there is a legitimate and familiar sense of 'theory' in which what is referred to is not scientific theory but the composite set of beliefs that serves to organize and guide a given realm of practice» (Scheffler, 1973/2014a, p. 187).
- CCLXX.** «Theory, in a word, is too important to be left to the scientific theorists» (Scheffler, 1973/2014a, p. 187).
- CCLXXI.** «The 'scientific' side thus often exaggerates its case by arguing for the universal relevance of some limited technique or technology, while the 'humanist' side feels pushed into denying that educational results have conditions which can be studied systematically and, in effect, that education can be rationally planned, while it simultaneously advances (contradictory) claims for some preferred educational program as calculated to lead most efficiently to desired objectives. This dispute lacks logical substance because it rests on insufficiently analyzed notions of science» (Scheffler, 1973/2014a, p. 98).
- CCLXXII.** «Pooling the specialized perspectives of the several forms of inquiry does not yet guarantee human understanding. Such understanding, since it is addressed to the activities and feelings of people, requires access to the way those people understand themselves; it requires that we hear what they say when they speak in their own voice» (Scheffler, 1984, p. 154).
- CCLXXIII.** «[...] there is no sure way of telling in advance if, when, or how a bit of theoretical sophistication will transform practice» (Scheffler, 2012, p. 104).
- CCLXXIV.** «[...] the social sciences today possess no wide-ranging systems of explanations judged as adequate by a majority of professionally competent students, and they are characterized by serious disagreements on methodological as well as substantive questions» (Nagel, 1961, p. 449).
- CCLXXV.** «Analogously, questions of aesthetic value, of mathematical certainty, of the reliability of historical reasoning, of the function of literature, all relate closely



to the question of defining correlated forms and fall within the philosophies-of those forms» (Scheffler, 1992, p. 391).

**CCLXXVI.** «It is clearly a mistake to suppose that the latter field is limited to general accounts of scientific method, or of inductive reasoning, etc. [...] The philosophy of science, for example, is traditionally concerned not only to define inductive methods, but to evaluate their epistemological warrant, not only to describe forms of probabilistic inference, but to inquire into their justification. [...] Philosophy of science thus springs from scientific practice, but its descriptive and explanatory effort, like all second-order reflection on practice, has the potentiality of closing the circle, of feeding back into practice and altering it. That it springs from practice does not prevent it from exercising a critical and reformative function; that it exercises such a function does not, on the other hand, mean that it is an indispensable starting point for practice. One can, and regularly does, acquire competence within a field of scientific inquiry without preliminary grounding in philosophy of science. Even the strongest proponents of the value of the latter field of study would not, I believe, wish to argue that every scientist requires prior sophistication in this field in order to do his own job ideally well. It is enough that the field itself exists and is cultivated in such a way that communication with practice is possible» (Scheffler, 1992, pp. 392, 388, 291).

**CCLXXVII.** «Thus it appears the philosophy of science is related to two forms of practice, that of scientific investigation and that of science teaching. But these forms of practice are themselves diverse in level. If philosophy of science is a second-order reflective approach to scientific inquiry, science teaching also incorporates such a second-order reflective approach. The science teacher needs to do other things than reflect on science, to be sure, but whatever he does is likely to be qualified by his second-order reflections on the field of science. Unlike the researcher, he cannot isolate himself within the protective walls of some scientific specialty; he functions willy-nilly as a philosopher in critical aspects of his role. And his training is, correspondingly, likely to profit from the special contributions that philosophy of science offers. [...] The teacher of science is, of course, also a practitioner, but his practice is of a critically different sort from that of the scientist himself. He needs to have a conception of the field of science as a whole, of its aims, methods, and standards; he needs to have principles for selecting materials and experiences suitable for inducting novices into the field, and he needs to be able to communicate both with novices and with scientific sophisticates» (Scheffler, 1992, pp. 388-389).

**CCLXXVIII.** «Philosophy, after all, takes education as its object of study. Let it be granted that educators themselves need to take a second-order stance respecting the teaching subjects in their curricular reflections, for example, and that they here may be said in turn to presuppose the philosophy of those subjects. Granted, in other words, that education is itself a two-level structure. Still, it falls to educational philosophy to assume a second-order attitude with respect to the whole of education, to take the whole structure as an object realm, striving to raise to critical consciousness its assumptions, orientations and modes of thought, and to deal with these using the resources of philosophical tradition. It does not claim any moral

superiority by virtue of its second-order position, nor can it properly take any attitude other than respect 16 for the phenomena which it is its purpose to study; yet it cannot without abdication deny its second-order status. Nor is the distinction here implied one of persons. Educators, like scientists, may themselves take on philosophical functions. In so doing they will be looking at their realms of practice from a second-order vantage point, and making contact with the body of philosophical tradition» (Scheffler, 1973/2014a, p. 20).

**CCLXXIX.** «Perhaps it is the unfamiliarity of philosophy and philosophical writings in our general culture that plays a decisive role. Most secondary schools do not introduce philosophy to their students, nor do programs of teacher preparation offer an education in philosophical modes of thinking and writing. Thus, for both aspiring teachers and for their teachers as well philosophy is unknown territory. The popular image of philosophy - as an abstruse subject of no practical use - works to produce further estrangement. I believe that earlier introduction of philosophy into the educational experience of our youth, and a massive strengthening of the philosophical components of our teacher education programs would be likely to improve situation» (Scheffler, 1992, p. 394).

**CCLXXX.** «To summarize, I have outlined four main efforts through which philosophies-of might contribute to education: (1) the analytic description of forms of thought represented by teaching subjects; (2) the evaluation and criticism of such forms of thought; (3) the analysis of specific materials so as to systematize and exhibit them as exemplifications of forms of thought; and (4) the interpretation of particular exemplifications in terms accessible to the novice» (Scheffler, 1992, p. 392).

**CCLXXXI.** «Philosophical treatment of educational themes indeed presupposes analytical tools and conceptions, but it addresses itself to our common world of knowledge and practice. [...] Educational practice, I am convinced, profits from the philosophical effort to crystallize and examine its basic concepts and guiding assumptions, while the scope of philosophical understanding is thereby enlarged. A corollary of this conviction is that a full and free exchange should characterize the relation between philosophy and educational theory. Educational practice should not be segregated from philosophical considerations, but this does not mean that its principles are to be derived from a superior philosophical vision; philosophy does not itself yield practical directives but it does not follow that it is therefore irrelevant to practice» (Scheffler, 1973/2014a, p. 1).

**CCLXXXII.** «[...] a human face can be put on science, and routine topics in the science classroom can be the occasion for the development of critical and logical thinking» (Matthews, 1997, p. 160).

**CCLXXXIII.** «[...] an insistent and continuing recognition of the significance of general studies, both philosophical and other (Scheffler, 1992, pp. 393-394)».

**CCLXXXIV.** «How can education hope to prepare students for such variety?» (Scheffler, 1995b, p. 47).

**CCLXXXV.** «What knowledge is most reliable or important?; [...] how does knowledge arise?; [...] how ought the search for knowledge to be conducted?; [...] how is knowledge best taught?» (Scheffler, 1965a, p. 5).

**CCLXXXVI.** «One is the fact that the very beginnings of philosophical reflection were rooted in educational concerns, and that the deepest problems of knowledge have since largely been taken also as problems of learning and thinking» (Scheffler, 1958/1966, p. 2).

**CCLXXXVII.** «What sort of learning shall I aim to achieve? In what does such learning consist? How shall I strive to achieve it?» (Scheffler, 1965b, p. 131).

**CCLXXXVIII.** «An adequate educational philosophy must not only address itself to epistemological problems in their general form but must also strive to view these problems from the perspective of educational tasks and purposes» (Scheffler, 1965a, p. 1).

**CCLXXXIX.** «[...] [Scheffler] offers a systematic treatment of epistemology and its central problems and concepts -knowledge, truth, belief, evidence, reason, justification, and the like- as these relate to education» (Siegel, 1997c, p. 3).

**CCXC.** «[...] the range of the everyday concept of knowing is very wide, including [...] possession of ostensible truths on matters of fact as well as faith, the fallible items of science and everyday experience as well as the alleged certainties of mathematics and metaphysics» (Scheffler, 1965a, pp. 1-2).

**CCXCI.** «If it is true that no one teaches anything unless he teaches it to someone, it is no less true that no one teaches anybody unless he teaches him something» (Scheffler, 1958b, p. 461).

**CCXCII.** «[...] 'teaching children rather than subject matter'» (Scheffler, 1958b, p. 461).

**CCXCIII.** «And who, in his right mind, would wish learning to be irrelevant?» (Scheffler, 1969, p. 764).

**CCXCIV.** «Who would choose to ride over a bridge whose builder knew only theoretical physics but nothing about the stresses of available materials or the local functions to be served the bridge? Who would elect a surgeon who knew only biochemistry, or only physiology, or only anatomy, but nothing about other relevant disciplines or the patient's history or the success rate of the surgical procedure in question?» (Scheffler, 1991/2010c, p. 120; Scheffler, 1985/2010d, p. 6).

**CCXCV.** «What is subject to justification?» (Scheffler, 1958b, p. 462).

**CCXCVI.** «[...] use controls our definition» (Scheffler, 1958b, p. 467).

**CCXCVII.** «Codes of deductive or inductive logic may be construed as definitions of valid inference, not in the sense in which definitions may be used to introduce coined terms, but rather in the sense in which we set about defining a term already in common use, where this use controls our definition. [...] We justify a particular use of a term by appeal, not just to any definition, but to one that we feel is itself justified by adequate codification of usage. In effect, we justify a

particular use by checking it, through adequate definitions, against all our other uses. [...] Our legal and moral rules serve, indeed, to guide the making of particular moves, but their guidance depends on their presumed adequacy in codifying our initial commitments to moves, on the whole» (Scheffler, 1958b, pp. 467-468).

**CCXCVIII.** «The contribution Professor Scheffler has made to the analysis of educational discourse is reflected not only in our greater sensitivity to the meaning of educational concepts, but also in our expectation that the analysis of concepts is a serious responsibility for educational researchers and, in particular, for philosophers» (Arnstine y Arnstine, 1993, p. 26).

**CCXCIX.** «To predicate goodness of something is to hold its approval justified. To describe an act as obligatory is to say not only that it is justified but also that there is no feasible alternative equally justified» (Scheffler, 1954b, 180).

**CCC.** «Justification is not, as he supposes, simply a matter of minimal necessity. It is rather a matter of desirability, and a thing may be desirable not because it is something we could not do without, but because it transforms and enhances the quality of what we do and how we live. If a justification is needed for the teacher's scholarly and theoretical sophistication regarding his work, it is not that, lacking it he cannot manage to teach, but that having it, the quality of his effort and role is likely to be enhanced. It is a maximal rather than a minimal interpretation of the teacher's work that is thus relevant to a philosophical assessment of his education» (Scheffler, 2012, p. 104).

**CCCI.** «[...] by weaving a coherent picture out of epistemological, psychological, and normative elements» (Scheffler, 1965b, p. 132).

**CCCII.** «Every subject is intellectually homogeneous within, and separable from every other without» (Scheffler, 1991/2010c, p. 71).

**CCCI.** «To [Scheffler] rationality and critical thinking are not just central aims in education, they are so because they are supportive of everything education can ever aspire to» (Van Haaften y Snik, 1997, p. 19).

**CCCIV.** «[...] an 'ultimate educational aim' had best be construed as an abstract quality permeating educational experience rather than a unifying goal lying outside it and capable of explaining all its details» (Scheffler, 1997, p. 259).

**CCCV.** «The function of education in a democracy is rather to liberate the mind, strengthen its critical powers, inform it with knowledge and the capacity for independent inquiry, engage its human sympathies and illuminate its moral and practical choices» (Scheffler, 1986/2013, 332).

**CCCVI.** «Every descriptive notion has potential effect on people's actions, given their cluster of norms, and further affects these norms» (Siegel, 2005a, 657).

**CCCVII.** «[...] a morality lacking practices of rational criticism is scarcely imaginable» (Coombs, 1997, p. 177).

**CCCVIII.** «It is, finally, to suggest that these reasons will be found compelling when looked at impartially

and objectively, that is to say, taking all relevant facts and interests into account and judging the matter as fairly as possible» (Scheffler, 1973/2014a, p. 140).

**CCCIX.** «But vices are, I suggest, much clearer than virtues, and minimally decent conduct -which avoids such vices as injury to others as well as selfharm- can and should be expected as a fundamental stratum of moral education» (Scheffler, 1991/2010c, p. 78).

**CCCX.** «A full moral education requires other things in addition to appropriate reasoning, even if there is no question of such things replacing it» (Scheffler, 1991/2010c, p. 78).

**CCCXI.** «You cannot be at once moral and ignorant. Facts have moral import» (Scheffler, 1991/2010c, p. 79).

**CCCXII.** «[...] the concept of *rationality* is even broader than that of intelligence, involving simply the capacity to grasp principles and purposes, and to evaluate them critically in the light of reasons that might be put forward in public discussion, the ability to participate in critical and open evaluation of rules and principles in any area of life» (Scheffler, 1973/2014, pp. 61-62).

**CCCXIII.** «It is to nourish [the child's] curiosity and critical judgment as well as his responsibility for choices of belief and conduct» (Scheffler, 1973/2014a, p. 62).

**CCCXIV.** «[...] the connections between moral, scientific, and democratic education, and the centrality, in all three, of the habits of critical thought» (Scheffler, 1973/2014a, p. 136).

**CCCXV.** «‘Do I have a good reason for believing this?’ [...] ‘Am I justified in believing this?’» (Siegel, 1997c, p. 3).

**CCCXVI.** «Thus truth in ethics for Scheffler is arrived at by adjudicating amongst a plurality of beliefs» (Worsfold, 1997, p. 192).

**CCCXVII.** «Without initial commitments there can be no general justification [...]» (Scheffler, 1958b, p. 467).

**CCCXVIII.** «It does not require any certain or unchanging fixed point, since beliefs judged at a time to be initially credible (to some degree) remain open to re-evaluation and can be rejected at a later time if maximal overall systemic credibility is preserved by so doing» (Neiman y Siegel, 1993, p. 64).

**CCCXIX.** «What these aforementioned groups of aggrieved individuals find so difficult to accept is ethical theory's traditional views of the right, the good and the morally, [...] so that the division between the ethical community and the many individuals who take [...] to be apart from it can be abolished» (Worsfold, 1997, p. 192).

**CCCXX.** «[...] the qualities which secure the legitimacy and force of reasons in a tradition may change, for the principles which define reasons and determine their force may change, but rationality remains the same [...]» (Siegel, 1988a, p. 135).

**CCCXXI.** «[...] I hold that cognition cannot be cleanly sundered from emotion and assigned to science, while emotion is ceded to the arts, ethics, and religion» (Scheffler, 1991/2010c, p. 2).

**CCCXXII.** «[...] emotion without cognition is blind and [...] cognition without emotion is vacuous» (Scheffler, 1991/2010c, p. 3).

**CCCXXIII.** «The growth of cognition is thus, in fact, inseparable from the education of the emotions» (Scheffler, 1991/2010c, p. 12).

**CCCXXIV.** «The challenge of moral education is the challenge to develop critical thought in the sphere of practice and it is continuous with the challenge to develop critical thought in all aspects and phases of schooling» (Scheffler, 1973/2014a, pp. 143-144).

**CCCXXV.** «The mere enhancement of potential in one area may moreover facilitate enhancement in another» (Scheffler, 1986/2010b, p. 148).

**CCCXXVI.** «[...] while the present lack of a given potential indeed precludes its realisation now, it does not preclude its realisation at a later time, when the potential in question may have been acquired» (Scheffler, 1986/2010b, p. 147).

**CCCXXVII.** «[...] the mind abhors a philosophical vacuum. No philosophy means bad philosophy» (Scheffler, 1995d, p. 174).

**CCCXXVIII.** «Cognitive perspective requires not only breadth of content and understanding by reference to explanatory principles; it requires also the transformation of perception» (Scheffler, 2003, p. 228).

**CCCXXIX.** «[...] my career has been in philosophy, the most universal of universal subjects, the most skeptical, the most vigorous claimant to rationality in judgment and belief. From its birth in ancient Greece to the present, philosophy has sought the general truth, the abstract principle, the impersonal and objective point of view. My own philosophical inclinations have, moreover, been in total agreement with such emphases. I have been formed philosophically by pragmatism with its emphasis on problem solving, by positivism with its stress on verification, by logic and semantics, with their focus on rigorous inference and attention to meanings, by philosophy of science with its concern for objective methods and testable hypotheses. I have, further, championed the cause of objectivity, promoted the emphasis on reasons, and upheld the need for economy of assumptions and clarity of concepts in systematic thinking. Not only do I understand the appeal of universalism in modern thought, I agree with it and have promoted it in the respects above outlined. But I have always supposed that the universal and the particular are compatible, that grounding in a particular historical and cultural matrix is inevitable and could not conceivably be in conflict with universal principles. I have thus belonged to both sides of a divide that has separated most Jewish academics and intellectuals of my generation» (Scheffler, 1995d, p. 14).

**CCCXXX.** «Education [...] must be taken as seriously in its own right as science is taken by the philosophy of science. This does not mean that education must also be taken as fixed and unalterable, any more than science is so taken by philosophers of science» (Scheffler, 1973/2014a, p. 19).

**CCCXXXI.** «For unless we arbitrarily restrict education to the sphere of knowledge, we must admit that the formation of habits, character, propensities, and

attainments falls within its scope and that it may be conducted in rational spirit, through teaching [...]» (Scheffler, 1965a, p. 107).

**CCCCXXII.** «[...] the concept of teaching has a fundamental moral component, which is wrongly lost, on Scheffler's view, by conceiving of it as a rote series of behaviors or movements designed to have a particular outcome» (Siegel, 1997c, p. 2).

**CCCCXXIII.** «Scheffler is adamant that philosophy itself does not offer practical directives, and early on he expresses his impatience with any approach to philosophy of education which attempts to derive 'implications' for education from general philosophical positions. Scheffler thinks of the relationship between philosophy and educational practice as more subtle and indirect but, for all that, there is a connection» (Hare, 1997, p. 90).

**CCCCXXIV.** «[...] both to illustrate and to stimulate the application of newer philosophical approaches to education» (Scheffler, 1958/1966, p. 1).



## SECCIÓN II

### § 4

**CCCXXXV.** «[...] if this was the best that could be offered in its defense, in the face of human suffering and death, God's existence was doubtful in the extreme» (Siegel, 2008b, p. 219).

**CCCXXXVI.** «[...] I got my first glimmer of the power of logic and reasoning (and, as I eventually realized, of philosophical analysis) to address such questions, and of (philosophical) arguments to answer them» (Siegel, 2008b, p. 219).

**CCCXXXVII.** «[...] and put me squarely on the 'publish or perish' path so central to life in the academy» (Siegel, 2008b, p. 223).

**CCCXXXVIII.** «[...] that philosophers of education would do well to focus more on advancing the intellectual agenda of the field and less on efforts to improve educational practice» (Siegel, 2008b, p. 227).

**CCCXXXIX.** «[Scheffler] reaffirms his longstanding commitment to the central importance of rationality in education, and reconsiders the fact/value distinction and the place of analysis in philosophy of education» (Siegel, 2005a, p. 647).

**CCCXL.** «Over the last half-century, the most systematic development of this conception of education is that developed by Israel Scheffler» (Siegel, 1997a, p. 25).

**CCCXLI.** «[Scheffler] has articulated not only a powerful conception of critical thinking, but an inspiring vision of education which has the fostering of critical thinking at its core. For Scheffler, critical thinking is a matter of reasons—openness to reasoned argument; skill at evaluating (and formulating) reasons and arguments,—grasp of the principles according to which reasons are evaluated; commitment to truth and to being guided by reasons,—a frank acknowledgement of fallibility, and a concomitant humility in the assessment of one's own beliefs and opinions,—respect for others, and for their reasoned criticism of one's own views and for their demand for reasons in the classroom and in the polis more generally,—and a complementary complex of attitudes, dispositions and character traits which honor, embody or give point to all these aspects of reasons. Scheffler's advocacy of critical thinking as a fundamental aim of education is thus tantamount to the advocacy of a rich conception of rationality as the guiding principle of education» (Siegel, 1997a, p. 25).

**CCCXLII.** «Analytic educational philosophy may be divided into three main phases, one inspired by logical empiricism, one mainly therapeutic ('piecemeal') analytic and one transcendental-analytic» (Nordenbo, 1979, p. 433).

**CCCXLIII.** «[...] [that] can be seen as both incomplete and to some extent mistaken» (Waks, 2008, p. 7).

**CCCXLIV.** «[...] the rise and decline of analytical philosophy of education [...]» (Nordenbo, 1979, p. 433).

**CCCXLV.** «[...] conceptual analysis and its relatives remain very much near the core of philosophy of education [...]; philosophers of education continue to use conceptual analysis (and its relatives) to help analyze, develop and defend important educational goals» (Ellett, 2010, pp. 316-318).

**CCCXLVI.** «In fact contemporary interest in the notion and its relevance to education can be traced to his highly influential "A Concept of Critical Thinking"» (Siegel, 1988a, p. 5).

### § 5

**CCCXLVII.** «Rationality, as I see it, is a matter of *reasons*, and to take it as a fundamental educational ideal is to make as pervasive as possible the free and critical quest for reasons, in all realms of study» (Scheffler, 1973/2014a, p. 62).

**CCCXLVIII.** «How do we determine the degree to which a proposed reason for some belief, judgment, or action is a good or forceful one? What are the guidelines, or principles, in accordance with which the goodness of candidate reasons are to be ascertained? What is the nature of such principles? How are they themselves justified? [...] How are these criteria chosen, and who chooses them? How are they themselves justified — and indeed, can they be justified, even in principle, in a non-circular or question-begging way? What is the source of their epistemic authority? Are they absolute or relative? Are they really epistemic or rather political, constituting tools of power and oppression?» (Siegel, 2010a, p. 142).

**CCCXLIX.** «Rationality is coextensive with the relevance of reasons» (Scheffler, 1965a, p. 107).

**CCCL.** «Recalling the close conceptual connection between critical thinking and rationality, and that critical thinking is best thought of as the educational cognate of rationality [...]» (Siegel, 1988a, p. 90).

**CCCLI.** «'Why should I (or anyone) be rational?'; [...] 'Why should I value rationality?'"» (Siegel, 1989d, p. 4).

**CCCLII.** «Rationalist: One should be rational because there are good reasons for being so. Skeptic: But why should one heed those reasons? Why be rational? Rationalist: Because there are good reasons for being so. Skeptic: But again: why should one be moved by such reasons?» (Siegel, 1989d, p. 11).

**CCCLIII.** «If we cannot say why we should be rational, then we cannot justify educational efforts aimed at fostering critical thinking. Students who accept our lesson concerning the importance of critical thinking will naturally extend the critical attitude to critically examine critical thinking itself» (Siegel, 1989d, p. 15).

**CCCLIV.** «It is argued that rationality can be seen as self-justifying in that seriously querying the justificatory status of rationality presupposes that very status. To ask for reasons that justify being rational commits one to a recognition of the epistemic force of

reasons; therefore, one should be rational because reasons have force» (Siegel, 1989d, p. 1).

**CCCLV.** «The hallmark of SM [scientific method] is its commitment to the establishment of the epistemic worth of scientific claims by virtue of the establishment of the evidential support of those claims» (Siegel, 1989c, p. 14).

**CCCLVI.** «In short, I am suggesting that it has been a mistake to seek to determine a unique procedure definitive of scientific method; similarly it is a mistake to seek to ground science's rationality in such a procedure» (Siegel, 1989c, p. 14).

**CCCLVII.** «There is no special or specific procedure which insures the success of scientific inquiry, or which secures science's rationality, or which separates science from other areas of human inquiry» (Siegel, 1989c, p. 14).

**CCCLVIII.** «"Epistemology" is the name of that branch of philosophy dedicated to the *theory of knowledge*» (Siegel, 2014c, p. 372).

**CCCLIX.** «[...] naturalized epistemology involves the abandonment of traditional, armchair a priori epistemological theorizing, and the replacement of such theorizing with empirical inquiry» (Siegel, 1996c, p. 5).

**CCCLX.** «While sympathetic to a partially naturalized approach to science studies, I shall argue that naturalizing the philosophy of science in effect abandons philosophy of science's greatest task and promise: that of contributing to our understanding of the epistemological standing of science» (Siegel, 1989b, p. 365).

**CCCLXI.** «Non-normative naturalism cannot itself be justified naturalistically; by its own lights, therefore, it is not justified» (Siegel, 1990, p. 296).

**CCCLXII.** «[...] the arguments for naturalism are themselves non naturalist» (Siegel, 1995, p. 57).

**CCCLXIII.** «(1) Laudan's construal of methodological rules as 'instrumentalities' connecting methodological means and cognitive ends; (2) Laudan's instrumental conception of scientific rationality» (Siegel, 1990, p. 295).

**CCCLXIV.** «The rationality of science involves simply the 'normative linkages between cognitive ends and means'» (Siegel, 1990, p. 298).

**CCCLXV.** «Laudan treats methodological rules as hypothetical imperatives which relate cognitive ends with means which are efficacious for the realization of those ends» (Siegel, 1990, p. 299).

**CCCLXVI.** «Instrumental rationality requires categorical rationality» (Siegel, 2019, p. 612).

**CCCLXVII.** «Epistemic rationality is (sometimes) independent of goals» (Siegel, 2019, p. 615).

**CCCLXVIII.** «In other words, the instrumental rationality in question depends on an epistemic support relation that is not itself instrumental» (Siegel, 2019, p. 613).

**CCCLXIX.** «[...] epistemic rationality seems to involve categorical, not instrumental or goal-relative, reasons» (Siegel, 2019, p. 616).

**CCCLXX.** «The rationality of believing q is independent of q's truth» (Siegel, 1989a, p. 131).

**CCCLXXI.** «In short, the lesson here is that truth is independent of rational justification: we can be justified in believing that q even though q is false; and we can be justified in rejecting q as false even though it is true» (Siegel, 1989a, p. 132).

**CCCLXXII.** «On the classical view, truth does not constitute grounds for rational belief; rather, rational belief (good reason) constitutes grounds for truth» (Siegel, 1983b, p. 109).

**CCCLXXIII.** «But how do we know that these are legitimate criteria of reason assessment? What are the criteria of reason assessment? Where do these criteria come from, and how are they themselves justified? How do we tell, in general, whether some putative reason u is a good reason for some claim (or action) v?» (Siegel, 1989a, p. 129).

**CCCLXXIV.** «[...] these judgments are *estimates of truth value*, or of *worthiness of belief*» (Siegel, 2004d, p. 603).

**CCCLXXV.** «d: 'The tyranny of evolutionary theory will be overcome in my lifetime' (asserted by Philip Johnson). e: 'Chocolate ice cream tastes better than pecan butter crunch' (asserted by my daughter)» (Siegel, 2004d, p. 603).

**CCCLXXVI.** «"America is a Christian nation. Jews are neither white nor Christian. Why don't you go to Israel?"» (Siegel, 1997b, p. 89).

**CCCLXXVII.** «[...] the quality of judgment is a matter of the satisfaction of criteria, and that the normative evaluation of judgment as good/bad, or reasonable/unreasonable, requires at least implicit appeal to criteria, and so, via consistency, to rules [...]» (Siegel, 2004d, p. 611).

**CCCLXXVIII.** «[...] to tell whether a given rule/principle is applicable and correctly applied to a given belief, decision, or action, which applicability and correct application are essential to the determination of rationality on that model, judgment is required» (Siegel, 2004d, p. 610).

**CCCLXXIX.** «[...] a reason which begs the question is a bad reason, with no probative weight» (Siegel, 1989a, p. 129).

**CCCLXXX.** «Principles and criteria of reason assessment may or may not be generalizable in the theoretical sense that they are general and so applicable across a wide range of cases or domains. Alternatively, they may or may not be generalizable in the practical sense that it is pedagogically useful to teach them, or expect them to transfer, across a wide portion of the curriculum» (Siegel, 1991, p. 19).

**CCCLXXXI.** «Perhaps the most controversial issue within the critical thinking movement these days is whether critical thinking should be taught separately (the "general" approach), be infused in instruction in existing subject-matter areas (the "infusion" approach), result from a student's immersion in the

subject matter (the "immersion" approach), or -an oft-neglected possibility- be taught as a combination of the general approach with infusion or immersion [...]» (Ennis, 1989, p. 4).

**CCCLXXXII.** «'Epistemological subject specificity'- the idea that different fields utilize different, incompatible criteria for the determination of the goodness of reasons, so that what counts as a good reason in one field does not so count in another [...]» (Siegel, 1991, p. 20).

**CCCLXXXIII.** «It is important to note, however, that thinking is always thinking *about* something. To think about nothing is a conceptual impossibility» (McPeck, 1981, p. 3).

**CCCLXXXIV.** «[...] an effective thinker in one area is not necessarily an effective thinker in all other areas. For example, while Einstein could communicate remarkably in physics, he was rather inept at poetry» (McPeck, 1990/2017, p. 20).

**CCCLXXXV.** «To claim to teach critical thinking in general, even about mundane "everyday problems," is to make promises which cannot be kept» (McPeck, 1990/2017, p. 20).

**CCCLXXXVI.** «[...] when we help students to become critical thinkers -by helping them to understand and apply appropriate criteria of reason assessment, and by encouraging them to seek reasons by which to justify candidate beliefs and actions -we in effect invite them to demand reasons for accepting as legitimate the criteria of reason assessment we are teaching them. In encouraging students to become critical thinkers, then, we encourage them to pursue epistemological questions concerning reason assessment and critical thinking for themselves. That is, we encourage them to be critical thinkers about critical thinking itself. We must do this if we are consistent; otherwise, we would be saying to students: 'Be critical and demand reasons regarding all aspects of your life -regarding political views, scientific and literary beliefs, personal relationships, etc.- but just take our word [...]» (Siegel, 1989a, p. 130).

**CCCLXXXVII.** «[...] how is rationality determined in cases in which there is no general agreement, among rival research traditions, concerning what counts as a problem and as a solution?» (Siegel, 1983b, pp. 103-104).

**CCCLXXXVIII.** «Epistemological relativism may be defined as the view that knowledge (and/or truth or justification) is relative - to time, to place, to society, to culture, to historical epoch, to conceptual scheme or framework, or to personal training or conviction - in that what counts as knowledge (or as true or justified) depends upon the value of one or more of these variables. [...] So the relativist's basic thesis is that a claim's status as knowledge (and/or the truth or rational justifiability of such knowledge-claims) is relative to the standards used in evaluating such claims; and (further) that such alternative standards cannot themselves be neutrally evaluated in terms of some fair, encompassing meta-standard. [...] Relativism is thus (according to this argument) incoherent in that, if it is true (or right or justified), the very notion of truth (or of rightness or justifiedness) is undermined, in which case relativism cannot itself be true (or right or justified). [...] The *assertion and defense* of relativism requires one to presuppose

neutral standards in accordance with which contentious claims and doctrines can be assessed; but relativism denies the possibility of evaluation in accordance with such neutral standards. Thus the doctrine of relativism cannot be coherently defended - it can be defended only by being given up» (Siegel, 2004e, 747-748).

**CCCLXXXIX.** «[...] science education remains a relatively dogmatic initiation into a pre-established problem-solving tradition that the student is neither invited nor equipped to evaluate» (Kuhn, 1963, p. 351).

**CCCXC.** «[...] 'a later stage in conceptual development is somehow better or more adequate than preceding ones' can itself be justified» (Siegel, 1993a, p. 79).

**CCCXCI.** «[Critical thinking] [...] is the appropriate use of *reflective scepticism* within the problem area under consideration» (McPeck, 1981, p. 7).

**CCCXCII.** «[...] The core meaning of critical thinking is the propensity and skill to engage in an activity with reflective scepticism» (McPeck, 1981, p. 8).

**CCCXCIII.** «A skeptic might be reflective, and yet her skepticism unjustified» (McPeck, 1981, p. 22).

**CCCXCIV.** «The task of justifying critical thinking as an educational idea [...] presupposes that critical thinking, and alternative educational ideals and values, admit of rational evaluation» (Siegel, 1987, p. 153).

**CCCXCV.** «How, exactly, did Siegel manage to pass beyond his own ideology to glimpse that rationality which transcends it?» (Siegel, 1988d, p. 267).

**CCCXCVI.** «Can education aimed at the cultivation of critical thinking avoid indoctrination?» (Siegel, 1988a, p. 78).

**CCCXCVII.** «[...] I am a white, male, analytically trained philosopher, who writes philosophy and Philosophy of Education in the dominant (but no longer hegemonic) analytic style» (Siegel, 1995a, p. 190).

**CCCXCVIII.** - «Scheffler: ' [...] The notion that rationality is less suitable for women or that they are less able to reflect rationally on anything is just insulting to them. I still remember one meeting of the American Philosophical Association devoted to issues of feminism several years ago. [...] Ruth Barcan Marcus, the Yale logician, [...] recalled that, when she was a graduate student, she had joined with several other women graduate students, pasting a portrait of Freud on the wall and taking turns throwing darts at it in protest of Freud's view about a special women's psychology. She further recalled that when she told her advisor that she wanted to major in mathematics, he said, 'You cannot major in mathematics. You're a woman.' [...] Now I come to this meeting and am told by women that women are rationally different and cannot handle technical materials?' [...] Certainly women have been restricted in their professional aspirations because of social constraints impugning their rationality. It is these constraints that embody bias against women, not the high value placed on rationality'».

- «Siegel: 'I wonder whether that is the basic objection to be faced. [...] I can imagine that some feminist philosophers would say (among many other things):

'Look, we're not arguing that Ruth Barcan Marcus isn't a great logician. That is not our point. Our point is rather that the way that rationality is conceived in the West carves up the world in ways that reflect certain values and denigrate other values—and the way that that is done overvalues traits and abilities commonly associated with males and function in what is called the 'public sphere', the sphere of public life where rational disputation and cold calculation are supremely valued, and undervalues the private sphere [...]'».

- «Scheffler: [...] Now, to what exactly is this argument an objection? Certainly not to rationality as such but rather to the way it is presumed to have been conceived. Rationality itself, i.e., the idea of critical thought, does not carve up the world at all nor, a fortiori, does it imply any value preference for males or 'the public sphere'. This feminist argument is utterly irrelevant to rationality as such, nor does it in the least challenge the high value placed upon rationality. The quarrel of feminists is with prevalent social barriers, which they advocate changing'».

- «Siegel: ' [...] then the solution is, first, to notice that reason is relevant; and second, that this is not a philosophical problem but rather a social problem to be solved by social change'» (Siegel, 2005a, pp. 650-651).

**CCCCXCIX.** «[...] a belief, claim or inference can be judged by the members of a given culture to be rational, while the members of a different culture might judge that same belief, claim or inference to be irrational» (Siegel, 2007, p. 203).

**CD.** «Science education develops properties which educate the student not just in science, but in general. The critical scientific spirit helps to develop critical thinker» (Siegel, 1985c, p. 104).

**CDI.** «[...] if science education is indeed obliged to embrace multiculturalism, that obligation must itself be understood to be a culturally transcendent one» (Siegel, 2002b, p. 803).

**CDII.** «Is there any way in which these alternative conceptions of nature/science can be fairly compared and evaluated, with respect to either their scientific merits or their appropriateness for the science curriculum?» (Siegel, 2001c, p. 214).

**CDIII.** «Students have been indoctrinated [...] [if they] (1) are unwilling or unable to subject their beliefs or acceptances to critical scrutiny, or (2) have acquired uncritical dispositions to believe or accept» (Smith y Siegel, 2019, p. 1237).

**CDIV.** «[...] in the USA in the Progressive era of the twentieth century, the term acquired a political connotation: totalitarian regimes "indoctrinated" their students, which was obviously bad, while we democrats "taught" ours» (Smith y Siegel, 2019, p. 1237).

**CDV.** «What is a teacher to do when confronted with such disbelief?» (Smith y Siegel, 2004, p. 554).

**CDVI.** «Can a teacher aim for students to believe evolution without indoctrinating them?» (Smith y Siegel, 2019, p. 1235).

**CDVII.** «[...] no possible test result could be incompatible with ['scientific creationism'] [...] [for

example], by saying: 'The creator created things that way'-» (Siegel, 1981a, p. 98).

**CDVIII.** «Creationism is compatible with a great deal of evidence - so compatible, in fact, that compatibility is its greatest fail-» (Siegel, 1981a, p. 98).

**CDIX.** «1 Faith schools teach for faith in the strong sense, i.e. belief held independently of evidence, in religious propositions. 2 Beliefs not based on relevant reasons/evidence are not epistemically justified. (Moreover, no religious proposition is justified on the basis of evidence whose probative strength does not question-beggingly depend on prior religious commitment.) 3 Teaching for belief in unjustified propositions in a way that aims at student belief held independently of evidence is indoctrinatory, whether or not it results in student belief which is held independently of evidence. Therefore, 4 Faith schools are indoctrinatory. 5 Indoctrination is a violation of autonomy, and for that reason morally objectionable (ceteris paribus). Therefore, 6 Faith schools ought to be abolished» (Siegel, 2004b, p. 82).

**CDX.** «On a long-term view the teacher's aim should not be to get students to believe that p, but to get them to see why—for cognitive reasons—they should accept that p, rather than that q, or that r, where p, q, and r are competing theories. In that way the students are persuaded to accept that p, as an option with alternatives, instead of being caused to believe it, without any room for choice between options. They may then be considered responsible for what they think. [...] On the other hand, the political or religious purposes of an authoritarian society are certainly best served by teachers' seeking to indoctrinate their pupils with appropriate beliefs [...]. Believing that a particular generalization or prediction is the one that, at the moment, best deserves acceptance is by no means the same as believing that it is true [...]. Science itself (and thus the scientist) aims at the acceptance of well-supported theories rather than at belief in them» (Cohen, 1992, pp. 97-104, citado por Smith y Siegel, 2016, p. 479).

**CDXI.** «Arrows represent temporal direction; each could be denoted as "promotes" or "should (but may not always) lead to." Individual paths may vary as indicated. Thus, knowledge promotes/should lead to understanding. Understanding promotes acceptance and beliefs but may lead only to one or the other (or neither). Beliefs promote acceptance, assuming acceptance has not occurred. Acceptance may also promote, and thus precede, beliefs» (Smith y Siegel, 2016, p. 487).

**CDXII.** «Does the development of proper habits allow us to escape the paradox, and inculcate a commitment to rationality without indoctrinating children into that commitment?» (Siegel, 1988a, p. 86).

**CDXIII.** «[...] as Popper puts it, we should not 'exaggerate a difficulty into an impossibility'» (Siegel, 1989a, p. 134).

**CDXIV.** «Must we choose between a Humean view of practical reason, according to which reasons for action are both normatively and motivationally inert, and a Kantian view, according to which they are in both respects forceful?» (Siegel, 2005b, p. 545).

**CDXV.** «'A is a necessary condition of R' [...]; 'A is a sufficient condition of R' [...]; 'A is coextensive with R'



[...]; 'A is the same as R' [...]. With A standing for autonomy and R for rationality, I endorse the first but not the second, third or fourth of these» (Siegel, 2005b, p. 543).

**CDXVI.** «If we accept critical thinking as an educational ideal, we explicitly acknowledge the desirability of the attainment by students of self-sufficiency and autonomy» (Siegel, 1985b, p. 70).

**CDXVII.** «For what does it mean for a teacher to recognize the equal moral worth of students and to treat students with respect? Among other things, it means recognizing the student's right to question, to challenge, and to demand reasons and justifications for what is being taught. The teacher who fails to recognize these rights of the student fails to treat the student with respect, for treating the student with respect involves recognizing the student's right to exercise his or her independent judgment and powers of evaluation. To deny the student this right is to deny the student the status of "person of equal worth". To treat students with respect is, moreover, to be honest with them. To deceive, indoctrinate, or otherwise fool students into believing anything, even if it is true, is to fail to treat them with respect» (Siegel, 1985b, p. 71, 2013, p. 282).

**CDXVIII.** «Should students accept the testimonial pronouncements of their teachers? Should they trust, and accept without further justification, those pronouncements? If so accepted, are the resulting beliefs justified, and are the students/believers justified in so believing?» (Siegel, 2004a, p. 130).

**CDXIX.** «What sort of education does such a citizenry require?» (Siegel, 1987a, p. 22).

**CDXX.** «Generally, in what sense, if any, can my belief, dependent on the expert opinion of others as it is, be rational?» (Siegel, 1988c, p. 1).

**CDXXI.** «The conclusion that it is sometimes irrational to think for one self—that rationality sometimes consists in deferring to epistemic authority and, consequently, in passively and uncritically accepting what we are given to believe- [...]» (Hardwig, 1985, p. 343).

**CDXXII.** «I argue that epistemic dependence is, contrary to Hardwig, compatible with the more standard view of rationality which embraces epistemic individualism and intellectual autonomy» (Siegel, 1988c, p. 1).

**CDXXIII.** «Intellectual Autonomy vs Intellectual Conformity Having rational control of one's beliefs, values, and inferences. The ideal of critical thinking is to learn to think for oneself, to gain command over one's thought processes. It entails a commitment to analyzing and evaluating beliefs on the basis of reason and evidence, to question when it is rational to question, to believe when it is rational to believe, and to conform when it is rational to conform» (Paul y Elder, 2001/2020, p. 25).

**CDXXIV.** «Its primary task is not to be relevant [to independently determined cultural values and ends] but to help form a society in which its ideals of free inquiry and rationality shall themselves have become chief touchstones of relevance» (Scheffler, 1969, 773).

**CDXXV.** «Rather than seeing education as a tool for the uncritical transmission of culture, we must instead see

education as the autonomous, independent critic of culture, whose first loyalty is not to its home culture but rather to independent ideals of rationality and free inquiry, and whose basic task is not the transmission of that culture but rather the creating of students who are able and inclined to honor those ideals in their contemplation of it. In this way it is culture which serves autonomous ideals of education, rather than education which uncritically serves existing culture. Such a view of the relationship between education and culture is radically at odds with more usual understandings of that relationship, but it is nevertheless the view which must be taken if we genuinely commit ourselves to the conception of education we have been considering» (Siegel, 1996a, pp. 43-44).

**CDXXVI.** «Being 'in' the space of reasons does not ensure that good reasoning will result» (Siegel, 2012, p. 198).

**CDXXVII.** «More specifically, our 'ways of making sense of the world' are not constitutive of rationality, but rather are themselves subject to rational scrutiny along with the rest of our beliefs, judgments, actions, presuppositions and understandings» (Siegel, 2008a, p. 174).

**CDXXVIII.** «I do not claim that we are in fact perfectly 'self-reflective, autonomous subjects'; we are all to varying degrees self-reflective/unreflective and autonomous/heteronomous, as our thinking is to varying degrees critical/uncritical» (Siegel, 2017b, 209-210).

**CDXXIX.** «In training our students to reason we train them to be critical. We encourage them to ask questions, to look for evidence, to seek and scrutinize alternatives, to be critical of their own ideas as well as those of others» (Scheffler 1973, p. 143).

**CDXXX.** «[...] epistemological matters are central to education and our philosophical thinking about it; and that, insofar, education is indeed rightly thought of as an epistemic concept» (Siegel, 2008c, p. 455).

**CDXXXI.** «[...] education is not a necessary condition of knowledge or justified belief [...]» (Siegel, 2008c, p. 460).

**CDXXXII.** «What should the aims of education be?; What is it to be educated?; [...] What do we take education, the practice, to be?» (Siegel, 2014b, p. 66).

**CDXXXIII.** «[...] reasons have probative or evidential force—that is, they support the beliefs or claims for which they are reasons to some degree or other—» [...] (Siegel, 2004g, p. 54).

**CDXXXIV.** «Philosophy of education is essentially concerned with education. Any inquiry which does not somehow directly relate to practical educational concerns fails to be essentially concerned with education, and so cannot be philosophy of education. Essential concern with education is a necessary condition for any problem to be a problem for philosophy of education. Therefore, philosophers of education ought to strive to address practical schooling concerns» (Siegel, 1981b, p. 126).

**CDXXXV.** «Philosophy of education is the branch of applied or practical philosophy concerned with the nature and aims of education and the philosophical

problems arising from educational theory and practice» (Siegel *et al.*, 2018, párr. 1).

## § 6

**CDXXXVI.** «What does a mind need to know about itself to reason well?» (Paul, 1990/1992, p. 3).

**CDXXXVII.** «A critical thinker, then, is one who is appropriately moved by reasons: she has a propensity or disposition to believe and act in accordance with reasons; and she has the ability properly to assess the force of reasons in the many contexts in which reasons play a role» (Siegel, 1988a, p. 23).

**CDXXXVIII.** «Siegel [...] emphasizes the critical thinker's mastery of epistemic criteria that reasons must meet in order to be rightly judged to be good reasons, that is, reasons that warrant beliefs, claims, and actions» (Bailin y Siegel, 2003, p. 181).

**CDXXXIX.** «[...] I continue to have success in my college critical thinking classes, I have given up expecting most non-philosophers to successfully employ the Deductive Reconstruction model that I use» (Hatcher, 2016, p. 94).

**CDXL.** «Informal logic designates that branch of logic whose task is to develop non-formal standards, criteria, procedures for the analysis, interpretation, evaluation, critique and construction of argumentation in everyday language» (van Eemeren *et al.*, 2014, pp. 373-374).

**CDXLI.** «[...] if you understand by logic the study of axiomatized deductive systems, informal logic is not logic» (Blair, 2015, p. 28).

**CDXLII.** «Informal logic is not opposed to formal analysis; it is opposed to the mistaken view that the subject matter of formal deductive logic is argument» (Blair y Johnson, 1987, p. 148).

**CDXLIII.** «On the social and political fronts, both the developed and underdeveloped nations face complex problems that cannot be solved except with significant conceptual shifts on the part of large masses of people. Such large scale shifts presuppose increased reflective and critical thought about deep-seated problems» (Paul, 1990/1992, p. 34).

**CDXLIV.** «The critical-thinking movement presumes that the value of critical thinking extends beyond its usefulness in academic pursuits (although the success of these pursuits depends more or less on the thinking skills one brings to them), to include the sum total of, personal and social life» (Weil, 1998, p. 47).

**CDXLV.** «Critical thinking [...] approaches all content explicitly as thinking. It takes thinking apart. It weaves new thinking into old. It assesses thinking. It applies thinking. It is thinking about thinking while thinking in order to make thinking better: more clear, more accurate, more relevant, more deep, more broad, and more effective» (Elder y Paul, 1995, p. 34).

**CDXLVI.** «This is not the effect, of course, that we wish our teaching to have. I take it to be self-evident that

virtually all teachers of critical thinking want their teaching to have a global "Socratic" effect, making some significant inroads into the everyday reasoning of the student, enhancing to some degree that healthy, practical, and skilled skepticism one naturally and rightly associates with the rational person» (Paul, 1981, p. 3).

**CDXLVII.** «Philosophy is, after all, theory based upon argument, as elaborate and as detailed as may be required to ascertain the truth of the matter, argument which follows no external lead but which itself leads those engaged in the quest for understanding. The whole concept of argument, moreover, rests upon the ideal of rationality—of discussion not in order to move or persuade, but rather to test assumptions critically by a review of reasons logically pertinent to them. The testing of such assumptions is not an easy task, nor the fruit of a skill inborn only in the fortunate. Philosophical ability is the product of learning and experience, in particular of intellectual contact with the recorded argumentation of past philosophers and with the best critical work of contemporary philosophers and logicians; it is an outgrowth of the discipline of philosophical training and is crystallized in professional standards of philosophical work» (Scheffler, 1973/2014a, pp. 22-23).

**CDXLVIII.** «To think logically is to think relevantly to the purpose that initiated the thinking; all effective thinking is directed to an end. To neglect relevant considerations would entail failure to achieve that end. [...] Here I wish to emphasize two considerations: first, that a knowledge of the conditions of a logically sound argument does help us to think clearly provided that we wish so to think; secondly, that not all sound arguments are syllogistic. [...] Surely it is odd to suppose that we can have 'learnt enough to follow the syllogism' without having learnt also 'to detect the fallacies that lie by the wayside'» (Stebbing, 1939, pp. 11-12).

**CDXLIX.** «Argument analysis, on the other hand, as we have come to know it, is quite beside the major point of such reasoning» (McPeck, 1990/2017, p. 5).

**CDL.** «[...] informal logic distinguishes itself from formal logic in its preemptive concern with soundness in contrast to simple validity» (McPeck, 1990/2017, p. 7).

**CDLI.** «Now the standard formal logic approach to such issues is to take an existing argument and examine it for any fallacies, formal or informal, that might affect its validity» (McPeck, 1990/2017, p. 7).

**CDLII.** «First, it should be recognized that by making suitable assumptions it is always possible, in principle at least, to make a given argument as strong (or as weak) as one wants. For example, if the "principle of charity" is taken far enough one could take any abysmally weak argument and nurse it back to health: it simply requires positing suitable assumptions for it. Conversely, practical syllogisms which are otherwise strong can be weakened if suitable contexts, conditions or assumptions are brought to bear on them. What is to be regarded as "suitable" in either case will be determined by contingent contexts, beliefs, values, and judgments, etc., which perforce go beyond any set of rules, formal or informal. This is because rational judgment is distilled from a matrix of values and beliefs with infinite combinations. [...] The second point [...] is that when a single argument is being

examined, such as one finds on an editorial page, there is no method for determining what assumptions the author might actually be making. [...] This is because there is potentially an indeterminate number of possible assumptions underlying any given premise. Moreover, each of these possible assumptions may have an indeterminate number of assumptions underlying them» (McPeck, 1990/2017, p. 8).

**CDLIII.** «[...] an assumption of an argument can be false yet the argument itself remain sound. By contrast, if a presupposition of an argument is false, then the argument cannot be sound» (McPeck, 1990/2017, p. 9).

**CDLIV.** «Is the purpose essentially to refine disputation, or to pursue truth through rational inquiry?» (McPeck, 1990/2017, p. 9).

**CDLV.** «[...] everyday argument is typically concerned with public issues of the sort that informed citizens must decide upon» (McPeck, 1990/2017, p. 7).

**CDLVI.** «Since argument analysis is the only way that we philosophers know to describe reasoning, it must be synonymous with reasoning itself» (McPeck, 1990/2017, p. 6).

**CDLVII.** Pragma-dialectic's "dialectical conception of reasonableness" holds that "a difference of opinion is reasonably resolved if, and only if, the parties reach a joint conclusion as a result of putting the acceptability of the standpoints at issue to the test by applying criteria that are problem-valid and intersubjectively valid." We have criticized this conception of reasonableness on several previous occasions. [...] We applaud PD's quest for 'reasonable convincingness', that is, argumentation that is effective at convincing one's interlocutor because it is reasonable. If 'reasonable' here means 'on the basis of strong, epistemically forceful reasons', we agree. Our objection concerns not the quest for reasonable convincingness, but rather PD's understanding of 'reasonable', and the account of argumentation in which it is embedded. The pragmatic, instrumental, strictly dialectical account, according to which a move is reasonable because it is problem- and conventional-valid, simply leaves out of consideration the epistemic quality of the reasons and arguments advanced. Following the rules of a regimented critical discussion is no guarantee of epistemic quality (Biro y Siegel, 2024, pp. 1-7).

**CDLVIII.** «Finally, dialectification means that we regard the language activities as part of an attempt to resolve a difference of opinion in accordance with critical norms of reasonableness» (Van Eemeren y Grootendorst, 2004, p. 53).

**CDLIX.** «In principle, even the terminology used by the argumentation theorists to refer to their self-chosen standard of reasonableness is determined by their disciplinary background: logical validity, pragmatic validity, soundness, appropriateness, and correctness (or some other fitting denominator)» (Van Eemeren et al., 2014, p. 40).

**CDLX.** «Van Eemeren and Grootendorst suggest that any non-dialectical conception of reasonableness will inevitably founder on the 'justificationism' that Karl Popper, Hans Albert and their fellow critical rationalists famously argued leads inevitably to this allegedly irresolvable trilemma» (Siegel y Biro, 2008, p. 195).

**CDLXI.** «[...] in the last resort the justification has to choose from the following three alternatives: (1) ending up in an infinite regress of new justifications (regressus in infinitum); (2) going round in a circle of mutually supporting arguments; (3) breaking off the justificatory process at an arbitrary point. None of these three alternatives is really satisfactory» (Van Eemeren y Grootendorst, 2004, p. 131).

**CDLXII.** «Suppose I believe that p. How is my belief that p justified? Suppose it is justified by some other belief q. How then is q justified? It is easy to see that we have a problem here: an infinite regress threatens» (Siegel, 1992, p. 266).

**CDLXIII.** «[...] being the strange animals that we philosophers are, I don't think that Siegel would be satisfied with this. So, in order to indulge that sadomasochistic streak in our enterprise which is criticism, I will instead restrict my comments to a few points in Siegel's paper which might provide some interesting (if not pleasurable) pain (McPeck, 1990/2017, p. 94)».

**CDLXIV.** «Are there any such things as thinking skills? If so, are they rightly thought of as skills, or rather as abilities, dispositions, habits of mind or something else? Are they the sort of thing that can be taught? Are they subject-specific, or more general? Are they more or less important educationally than subject-matter knowledge?» (Johnson y Siegel, 2010, pp. 51-52).

**CDLXV.** «Most writing on adult development gives the impression that cognitive faculties are either at a plateau or in decline in adulthood» (Commons *et al.*, 1984, p. v).

**CDLXVI.** «If Piaget had the weak view in mind when making his original claim, there would be no conflict with the 'traditional view', for they would be studying two different phenomena -Piaget the development of mechanisms of knowledge; the traditional epistemologists 'knowledge for its own sake ... without regard for its development'» (Siegel, 1978c, p. 17).

**CDLXVII.** «How, in fact, do we come to apprehend the truths of mathematics?» Rather, they were concerned to answer the question, "How are we to justify our convictions that these truths are, in fact, true?"» (Siegel, 1978c, p. 19).

**CDLXVIII.** «If the line between capacities and criteria is to be erased, it will take a better-developed eraser than Piaget has given us» (Siegel, 1978c, p. 22).

**CDLXIX.** «Was teaching the rules of inference teaching reasoning? Was teaching children to recognize and perform certain inferential patterns teaching reasoning? Could reasoning actually be taught at all—or could we at best merely sensitize children to distinguish certain forms of inference as awkward or sloppy, much as we sensitize them to recognize "bad grammar" without actually teaching them grammar?» (Lipman, 1976, p. 17).

**CDLXX.** «As a root notion *critical thinking* is taken to be *the correct assessing of statements*. Since there are various kinds of statements, various relations between statements and their grounds, and various stages in the process of assessment, we can expect that there will be various ways of going wrong when one attempts to think critically. The following list may be looked upon as a list of pacific ways to avoid the pitfalls in

assessment. As indicated before, this list is not intended to provide mutually exclusive categories. Instead it shows common pitfalls, and items about which people are concerned. Criteria of classification are sacrificed in the interest of plausibility and intelligibility. The dimensional categories meet the criteria of classification, but sacrifice initial intuitiveness in order to do so» (Ennis, 1962, p. 83).

**CDLXXI.** «The *logical dimension*, roughly speaking, covers judging alleged relationships between meanings of words and statements. A person who is competent in this dimension knows what follows from a statement or a group of statements, by virtue of their meaning. He particularly knows how to use the logical operators, 'all', 'some', 'none', 'not', 'and', 'if... then', 'or', 'unless', etc. He knows what it is for something to be a member of a class of things» (Ennis, 1962, p. 84).

**CDLXXII.** «The *critical dimension* covers knowledge of the criteria for judging statements [...], except for the logical criteria, which are covered by the logical dimension» (Ennis, 1962, p. 85).

**CDLXXIII.** «The *pragmatic dimension* covers the impression of the background purpose on the judgment, and it covers the decision as to whether the statement is good enough for the purpose. Including this dimension does not constitute endorsement of the doctrine often attributed to pragmatism: 'a statement is true if it fulfills the purpose of the speaker'. But the inclusion of this dimension does constitute recognition of the legitimate function played by the background purpose in making decisions about the acceptability of statements. It does constitute recognition of the necessity for the balancing of factors preceding the judgment, 'This is enough evidence'. Furthermore, inclusion of this dimension requires the admission that complete criteria can not be established for critical thinking. An element of intelligent judgment is usually required in addition to applying criteria and knowing the meaning» (Ennis, 1962, p. 85).

**CDLXXIV.** «Although the root notion calls for its inclusion, the judging of value statements is deliberately excluded from the above list. [...] This exclusion is simply the result of an attempt to focus attention on one important kind of thinking» (Ennis, 1962, p. 84).

**CDLXXV.** «"Critical thinking", as I think the term is generally used, roughly means reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do. Note that this definition does not exclude creative thinking. Creative acts, such as formulating hypotheses, alternative ways of viewing a problem, questions, possible solutions, and plans for investigating something, come under this definition. But the definition does emphasize reflection, reasonableness (interpreted roughly as rationality), and decision-making (about belief and action)» (Ennis, 1991, p. 6).

**CDLXXVI.** «[...] the intellectually disciplined process of actively and skillfully conceptualizing, applying, analyzing, synthesizing, or evaluating information gathered from, or generated by, observation, experience, reflection, reasoning, or communication as a guide to belief or action» (Paul, 1990/1992, p. 24).

**CDLXXVII.** «The idea of critical thinking, stripped to its essentials, can be expressed in a number of ways. Here's one: critical thinking is the art of thinking about

thinking in an intellectually disciplined manner. Critical thinkers explicitly focus on thinking in three interrelated phases. They *analyze* thinking, they *assess* thinking, and they *improve* thinking (as a result). Creative thinking is the work of the third phase, the phase of replacing weak thinking with strong thinking, or of replacing strong thinking with stronger thinking. *Creative thinking*, from this vantage point, is a natural by-product of critical thinking, precisely because analyzing and assessing thinking enables one to raise it to a higher level—to recreate it, as it were. New and better thinking is the by-product of healthy critical thought» (Paul, 2005, p. 28).

**CDLXXVIII.** «We understand critical thinking to be purposeful, self-regulatory judgment which results in interpretation, analysis, evaluation, and inference, as well as explanation of the evidential, conceptual, methodological, criteriological, or contextual considerations upon which that judgment is based. CT is essential as a tool of inquiry. As such, CT is a liberating force in education and a powerful resource in one's personal and civic life. While not synonymous with good thinking, CT is a pervasive and self-rectifying human phenomenon. The ideal critical thinker is habitually inquisitive, well-informed, trustful of reason, open-minded, flexible, fair-minded in evaluation, honest in facing personal biases, prudent in making judgments, willing to reconsider, clear about issues, orderly in complex matters, diligent in seeking relevant information, reasonable in the selection of criteria, focused in inquiry, and persistent in seeking results which are as precise as the subject and the circumstances of inquiry permit. Thus, educating good critical thinkers means working toward this ideal. It combines developing CT skills with nurturing those dispositions which consistently yield useful insights and which are the basis of a rational and democratic society» (Facione, 1990a, p. 6, 1990b, p. 2).

**CDLXXIX.** «I shall, therefore, be considering some of the report's key conclusions: that thinking is best conceived of as a skill; that thinking skills should be made explicit; that students must be explicitly and directly taught thinking skills; that transfer is crucially important; that students should make explicit, and reflect upon, their own thought processes and cognitive strategies (a metacognitive approach) [...]» (Johnson y Siegel, 2010, p. 5).

**CDLXXX.** «By calling thinking a skill we may lose sight of the dispositional side of thinking, overlooking that thinking is continuous with our humanity and constitutive of it» (Johnson y Siegel, 2010, p. 8).

**CDLXXXI.** «As Johnson puts it, this is an 'educational danger', and it is open to the advocate of thinking skills to take the worry on board without giving up the idea that thinking is a skill» (Johnson y Siegel, 2010, p. 55).

**CDLXXXII.** «[...] if thinking is a skill, it's not a single skill, as Johnson's examples [...] make clear» (Johnson y Siegel, 2010, p. 54).

**CDLXXXIII.** «It is often assumed that if X can do Y skilfully, there must be a skill of Y-ing and that X has it» (Johnson y Siegel, 2010, p. 64).

**CDLXXXIV.** «[...] to have mastered a skill usually means to be able to exercise it without thinking» (Johnson y Siegel, 2010, p. 10).



**CDLXXXV.** «[...] there is a more expansive understanding of thinking skills, according to which they are best seen not as unthinking processes, but rather as abilities that admit of normative evaluation» (Johnson y Siegel, 2010, p. 60).

**CDLXXXVI.** «Indeed, neither scientists nor anyone else can claim to understand the precise mental structures which underlie any human ability, yet this brute fact does not stop us from making ability judgments one whit» (McPeck, 1990/2017, p. 88).

**CDLXXXVII.** «[...] educational efforts aimed at enhancing critical thinking must attend not only to students' ability to assess reasons, but must strive to foster in students a valuing of reasons and the dispositions both to engage in reason assessment and to be guided by the results of their assessments» (Siegel, 2001a, p. 578).

**CDLXXXVIII.** «[...] it is very common for people to have skills and abilities but, for various reasons, to fail either to exercise them or to care about their exercise» (Siegel, 2001a, p. 578).

**CDLXXXIX.** «[...] (1) it is impossible to determine whether particular mental operations correlate with particular cases of good thinking; (2) there is no particular set of procedures that is either necessary or sufficient for critical thinking; and (3) terms denoting thinking (for example, classifying, observing, hypothesizing) refer not to mental operations or processes but rather to different tasks requiring thinking» (Bailin y Siegel, 2003, p. 181).

**CDXC.** «[...] thinking dispositions are properties of thinkers, and that the thinkers mentioned have general tendencies, propensities, or inclinations to think in the ways attributed to them» (Siegel, 1999b, p. 208).

**CDXCI.** «*Having* the disposition, that is, is independent of the behavior actually being manifested. It is in this sense that the disposition is counter-factual. Whether it is manifested depends upon the realization of the relevant "enabling" conditions [...]'» (Siegel, 1999b, p. 210).

**CDXCII.** «[...] —the disposition or inclination to actually be guided by the results of the reasoned evaluation of reasons—has broader philosophical implications» (Siegel, 2023, p. 209).

**CDXCIII.** «[...] [the intellectual virtues] determine with what insight and integrity you think» (Paul y Elder, 2001/2020, p. 24).

**CDXCIV.** «What is the nature of a (moral or intellectual) virtue? What makes the relevant (moral or intellectual) qualities virtues? Is this primarily or exclusively a matter of motivation? Or is it also or entirely a matter of good outcomes or consequences? How is (moral or intellectual) virtue related to other important states or achievements (e.g., right action or knowledge)? How are (moral or intellectual) virtues related to each other? Are they "unified" or can some (moral or intellectual) virtues be possessed in the absence of others? What is the nature of particular (moral or intellectual) virtues (e.g., benevolence, justice, curiosity, or open-mindedness)?» (Baehr, 2016, p. 3).

**CDXCV.** «[...] the standard conception of IV involves more than the constituents of CS, so the two are neither

identical nor extensionally equivalent» (Siegel, 2023, p. 210).

**CDXCVI.** «To have a given intellectual virtue, one needs not only the relevant disposition but also the right motivation, affect, competence, and judgment» (Siegel, 2016a, p. 102).

**CDXCVII.** «(1) Is the rational person *eo ipso* intellectually virtuous? and (2) is the intellectually virtuous person *eo ipso* rational?» (Siegel, 2023, p. 204, 220).

**CDXCVIII.** «Meat: Jack, Jill, and Josh are all worried about the future of the planet. They have each studied the relevant scientific literature. Jack and Jill have concluded that they should stop eating meat because raising cattle for food significantly increases the amount of methane, a harmful greenhouse gas, in the atmosphere. Jack's reasoning is motivated by his love of epistemic goods, while Jill's reasoning is rather motivated by her desire to align her beliefs and actions with her evidence. This desire was instilled during her early upbringing; both her parents and her early teachers consistently emphasized her epistemic duty to so align her beliefs and actions. At university she studied epistemology and judged the arguments for epistemological deontology to be strong; she is both a philosophical and a practicing epistemic deontologist. Josh is not motivated by either a love of epistemic goods or a desire to do his epistemic duty; having eaten meat all his life, he fully intends to continue to do so, but is simply curious as to what the fuss is all about. He acknowledges that, given the evidence concerning bovine production of methane, he ought to stop eating meat, but he is unmoved by that reason. He reflects the view once overheard in a debate about vegetarianism: 'my commitment to not eat meat stops at the pepperoni'» (Siegel, 2023, pp. 213-214).

**CDXCIX.** «[...] being rational does not require being perfectly rational» (Siegel, 2016a, p. 106).

**D.** «Can one be a critical thinker without exercising intellectual virtue?» (Ferkany *et al.*, 2023, p. 167).

**DI.** «[...] becoming a critical thinker requires becoming intellectually excellent and *vice versa*» (Ferkany *et al.*, 2023, p. 168).

**DI.** «It is unclear to me that the intellectual virtues, however excellent they are, can be justified in the same way» (Siegel, 2016a, p. 108).

**DI.** «(1) An IV approach is committed to a broadly Aristotelian framework regarding the development of intellectual virtues. (2) According to this framework, intellectual virtues are acquired primarily through practice (i.e., by practicing the activities characteristic of intellectual virtues). (3) The only way teachers can provide students with opportunities to practice intellectual virtues is by modeling and exposing them to exemplars of intellectual virtue. (4) The practices of modeling and exposing students to exemplars of intellectual virtue fail to provide significant guidance concerning how students should actually think. (5) Therefore, an IV approach lacks an effective pedagogy» (Baehr, 2023, p. 188).

**DIV.** «[...] the idea is that for any intellectual virtue V, a subject S possesses V only if S is (a) disposed to manifest a certain activity or psychology characteristic of V (b) out of a love of epistemic goods.<sup>3</sup> A curious

person, for instance, is quick to wonder and ask why-questions out of a desire to understand the world around her. An open-minded person is willing to consider alternative standpoints because he sees that doing so is helpful for arriving at an accurate grasp of those standpoints and of the matter at hand. And an intellectually courageous person is disposed to persist in beliefs or inquiries that she has reason to think will lead her to the truth despite the fact that doing so may put her in harm's way» (Baehr, 2013, p. 249).

**DV.** «Open-mindedness is a necessary (but not sufficient) condition of critical thinking. [...] Critical thinking is a sufficient (but not necessary) condition of open-mindedness» (Siegel, 2009, p. 31).

**DVI.** «[...] 'reasonableness' refers to the dispositions and capacities of a certain kind of person, a person who is related in specific contexts to other persons -not to the following of formal rules and procedures of thought. Although a reasonable person is one who will tend to have, and offer, reasons to support his or her choices of belief and action, these are the manifestation of something more basic about this sort of person. A characterization solely in terms of "reason-giving" or "reason-following" confuses the symptom with the source of reasonable dispositions. A common trend, for example, in much current writing on critical thinking is to suggest the limitations of "logicality" as an approximation of what a critical thinker is and does; rather, we need to supplement the skills of logical reasoning with dispositions to apply them in contexts of practice. In some cases, unfortunately, the characterization of these dispositions is rather thin: the difference between the logical rule 'always test a syllogism for valid structure' and the 'disposition to test syllogisms for valid structure' is hardly worth talking about. Similarly, the 'rational passions' discussed by Israel Scheffler and others, such as a passion for rigor and clarity, are sometimes little more than the rephrasing of formal criteria in an emotive language» (Burbules, 1995, pp. 85-86).

**DVII.** «What is the disposition, *other than* conformity with formal rules? [...] The disposition is a genuine tendency, propensity, or inclination to think in certain ways under certain circumstances. It is an underlying trait of a person that exists even when not being manifested, and that underwrites predictions concerning future thinking. The disposition is the "animating motive" which, if we have it, causes us to think in conformity with such rules; it is what *gets us actually* to *engage* in such thinking (in the relevant circumstances). The formal rules concerning syllogistic validity are one thing; the ability to "test a syllogism for valid structure" is another, quite different thing; the disposition to do so yet another. There is no reason to think that thinking dispositions of the sort being considered are nothing more than formal rules» (Siegel, 1999b, pp. 212-213).

## CONCLUSIONES

**DVIII.** «[...] if Israel Scheffler did not exist, it would have been necessary to invent him» (Phillips, 1997, p. 149).

**DIX.** «[...] how serious interest in educational concepts and issues may be fused with no less serious concern for philosophical clarity and rigour» (Hare, 1997, p. 89; Scheffler, 1966, p. 2).

**DX.** «Thought is ineffective without technique, technique [is] impossible without thought» (Scheffler, 1986, p. 515).

**DXI.** «To the extent that we are in a position to help, we should» (Tesar et al., 2022, p. 6).



## RESUMEN GENERAL Y GENERAL ABSTRACT

La tesis doctoral *Israel Scheffler y Harvey Siegel. Nacimiento y desarrollo del pensamiento crítico en la filosofía analítica de la educación* examina las aportaciones de estos autores en la fundamentación de la educación en pensamiento crítico, deliberando sobre sus implicaciones. La estructura del texto cuenta con dos secciones desde las que se realiza el ejercicio hermenéutico: la primera, destinada al análisis del pensamiento de Scheffler; la segunda, al de Siegel; ambas, para comprender lo que aportaron y podrían aportar a la educación en pensamiento crítico.

Dentro de la “Sección I” sobre Scheffler, primero se detallan las raíces de su pensamiento en aras de la educación que recibió y del contexto en el que creció; esto es, su retrato biográfico. Posteriormente, se desarrollan sus influencias teológicas por parte Mordecai M. Kaplan y filosóficas por parte de Nelson Goodman, Richard S. Peters y Paul H. Hirst. Finalmente, se abre la multitud de perspectivas de su pensamiento, partiendo de las bases de la filosofía analítica de la educación y tomando como dirección la racionalidad como desiderátum educativo fundamental. Para llevar a cabo esto, se examinan sus planteamientos gnoseológicos sobre la noción de ‘racionalidad’, considerando tres puntos fundamentales: i) el ideal de la objetividad, ii) el ‘plurrealismo’ y iii) el pragmatismo. Finalmente, se analizan las implicaciones pedagógicas que se sustraen de los anterior, esto es, sus planteamientos filosófico-educativos sobre la ‘racionalidad’. Se consideran tres ejes: i) las bases conceptuales necesarias para comprender las condiciones del término ‘enseñanza’ y ‘conocimiento’; ii) las relaciones entre teoría y práctica, entre la filosofía y otros campos y disciplinas - entre ellos el de la educación-, y entre la justificación y el compromiso; iii) las dimensiones morales vinculadas con la ‘racionalidad’, considerando la unión cognición-emoción, las potencialidades humanas y la visión de la filosofía y de la enseñanza scheffleriana.

Tras lo anterior, la “Sección II” sobre Siegel comienza también relatando la biografía del autor, introduciendo la importancia del encuentro con Scheffler y Richard Paul en la configuración de su trayectoria y pensamiento. Tras ello, se profundiza en las dos caras del autor: i) la que comprende la influencia plena de

Scheffler en él, de maestro a discípulo, teniendo en cuenta que la tesis de la racionalidad scheffleriana, así como su visión científica, filosófica y educativa, configura su propio pensamiento; ii) la que atañe a las discusiones del movimiento filosófico-educativo estadounidense centrado en el pensamiento crítico, el *Critical Thinking Movement*. De aquí se tienden dos puentes de la tesis doctoral para analizar el pensamiento siegeliano, ambos en aras de la educación en pensamiento crítico. De este modo, se abordan dilemas que comprenden la filosofía analítica de la educación, la lógica formal e informal, la epistemología y la filosofía de la educación.

En su conjunto, la investigación reivindica el papel que tienen Scheffler y Siegel en el devenir de la educación en pensamiento crítico, así como los riesgos que ocasiona su desconocimiento. Esto podría justificar que cada vez haya más alusiones al pensamiento crítico en la educación, pero que sean más deficientes y fragmentarias. A fin de cuentas, de no ser por las tensiones entre teoría y práctica, entre lo analítico y lo pragmático, entre lo moral y lo racional, entre la emoción y la cognición, entre las habilidades, las disposiciones y las virtudes y, en general, las problemáticas que aborda la tesis doctoral sobre el papel de los fundamentos de la educación en pensamiento crítico, ¿cómo mirar a través de la cerradura? Aquí se ofrece como respuesta la centralidad de que la educación y la filosofía se iluminasen mutuamente, algo en lo que Scheffler y Siegel desempeñan un inexorable papel.

\*\*\*

The doctoral thesis *Israel Scheffler and Harvey Siegel. Birth and development of critical thinking in analytical philosophy of education* examines the contributions of these authors to the foundations of critical thinking education, deliberating on their implications. The structure of the text has two sections from which the hermeneutic exercise is carried out: the first, aimed at analysing Scheffler's thought; the second, Siegel's; both, with a view to understanding what they contributed and could contribute to education in critical thinking.

In "Section I" on Scheffler, first the roots of his thinking are detailed for the sake of the education he received and the context in which he grew up, that is, his

biographical portrait. It then develops its theological influences from Mordecai M. Kaplan and its philosophical influences from Nelson Goodman, Richard S. Peters and Paul H. Hirst. Finally, the multitude of perspectives of his thought is opened up, starting from the foundations of analytical philosophy of education and taking rationality as a fundamental educational desideratum as a direction. To do this, his gnoseological approaches to the notion of 'rationality' are examined, considering three fundamental points: i) the ideal of objectivity, ii) 'plurrealism' and iii) pragmatism. Finally, it analyses the pedagogical implications of the above, that is to say, its philosophical-educational approaches to 'rationality'. Three axes are considered: i) the conceptual bases necessary to understand the conditions of the term 'teaching' and 'knowledge'; ii) the relations between theory and practice, between philosophy and other fields and disciplines -including education-, and between justification and commitment; iii) the moral dimensions linked to 'rationality', considering the cognition-emotion union, human potentialities and the vision of philosophy and Schefflerian teaching itself.

After the above, "Section II" on Siegel also begins by recounting the author's biography, introducing the importance of the encounter with Scheffler and Richard Paul in shaping his trajectory and thought. After this, the two sides of the author are explored in depth: i) the one that includes Scheffler's full influence on him, from teacher to disciple, bearing in mind that the thesis of Schefflerian rationality, as well as his scientific, philosophical and educational vision, shapes his own thought; ii) the one that concerns the discussions of the American philosophical-educational movement centred on critical thinking, the *Critical Thinking Movement*. From here two bridges of the doctoral thesis are built to analyse Siegelian thought, both for the sake of education in critical thinking. In this way, dilemmas comprising analytical philosophy of education, formal and informal logic, epistemology and philosophy of education are addressed.

Overall, the research claims the role of Scheffler and Siegel in the development of critical thinking education, as well as the risks of ignoring them. This could justify the fact that there are more and more references to critical thinking in education, but that they are more deficient and fragmentary. After all, if it were not for the tensions between theory and practice, between the analytical and the pragmatic, between the moral and the rational, between emotion and cognition, between skills, dispositions and virtues and, in general, the issues addressed by the doctoral thesis on the role of the foundations of education in

critical thinking, how to look through the keyhole? Here the centrality of education and philosophy illuminating each other is offered as an answer, something in which Scheffler and Siegel have an inexorable role to play.



