

La educación del intelecto desde la configuración del pensamiento teórico sobre la educación

David Luque y Paloma Castillo

1. Introducción

No hay educación donde no hay formación del intelecto. Esta afirmación puede sonar categórica en un mundo donde la educación del pensamiento crítico ha caído en una amnesia planificada, como decía George Steiner, en un desprecio deliberado por aquellos contenidos que otrora configuraron la esencia de cualquier planteamiento educativo, como la memoria que da forma al espíritu, la retórica que permite organizar bellos y persuasivos discursos, o la dialéctica que proporciona los recursos para entablar una conversación amistosa y crítica. Sin embargo, la realidad es que la educación existe porque consideramos que podemos transmitir a otras personas un conocimiento que pueden comprender y que la humanidad ha atesorado a lo largo de los siglos porque lo consideraba como lo más valioso que ha sido dicho, escrito o pensado.

Tanto es así que las otras dimensiones antropológicas que aparecen en este mismo manual son educables en la medida en que la razón participa de ellas. Por ejemplo, cuando, a la hora de hablar de una educación emocional, nos referimos a la capacidad de ponerle un nombre a la manera en que las perso-

Cómo citar: Luque, David y Castillo, Paloma (2025). La educación del intelecto desde la configuración del pensamiento teórico sobre la educación. En David Luque y Silvia Sánchez-Serrano (Eds.) *Teoría de la Educación* (pp. 307-322). Ediciones Complutense. <https://dx.doi.org/10.5209/docm.002.13>

nas identifican sus dinámicas e identificarlas cuando se desencadenan en su propia experiencia. Pensemos en la educación moral, es decir, en la capacidad que tenemos para discernir el bien del mal y obrar a favor de lo primero: la razón participa de lo moral porque el mismo conocimiento de lo que es bueno ya nos proporciona un criterio de acción o porque podemos comprender la situación que atraviesan otras personas y mostrar actitudes compasivas con ellas. Aunque nos conmueva, no podemos disfrutar del arte que no comprendemos. ¿Y acaso es posible llegar a acuerdos políticos? Donde no hay ciudadanos capaces de dialogar razonada, horizontal y libremente sobre asuntos públicos que atañen a nuestra convivencia en común, no parece posible que se puedan tejer las relaciones interpersonales que contribuyen al sostenimiento de las sociedades. Sobre la religión, Chesterton llegó a escribir que aquello que más le enorgullecía de la confesión religiosa a la que se había convertido era que podía comprenderla y reconocer su misterio.

De manera que podemos concluir que donde no hay razón, no hay educación tal y como la conocemos. Hay otras cosas. Porque puede darse una relación pedagógica allí donde alguien acude a un profesional para encontrar la motivación que le falta y que le haga creer en sus capacidades, pero no es educación *sensu stricto*: es *coaching*, es terapia. Pero no es educación. Y, a la vez, allí donde sólo hay una transmisión de contenidos que no promueve el pensamiento de los estudiantes o que les proporciona datos falaces para conseguir de ellos una interpretación ideologizada de la realidad, hay adoctrinamiento o hay manipulación. Pero no hay educación.

Así las cosas, ¿cómo vamos a afrontar el estudio de la educación del intelecto? Por razones de orden epistemológico, hemos desechado afrontar una perspectiva psicológica, aunque no podemos dejar de recomendar los estudios al respecto de Jean Piaget, Lev Vygotsky y Lawrence Kohlberg. También hemos descartado usar los postulados de la neurociencia, tan en boga actualmente, porque los análisis que se centran en el estudio de las dinámicas cerebrales para realizar deducciones sobre el fenómeno educativo, aunque aportan interesantes datos sobre las horas de estudio y los descansos o los papeles de la química, no terminan de proporcionar una reflexión sobre la educación del intelecto. Dicho de otro modo, la perspectiva que articularemos partirá de la teoría de la educación, Más concretamente, del análisis de aquellas aportaciones que consideramos que han configurado la manera en que se piensa hoy la educación del intelecto. De una parte, desde la perspectiva de la educación liberal, y, más específicamente, de la influencia que ejerció John Henry Newman en la reflexión educativa europea. De otra parte, atenderemos a la mane-

ra en que el pragmatismo pedagógico de John Dewey contribuyó a desarrollar las perspectivas de Israel Scheffler y Harvey Siegel.

2. John Henry Newman y la influencia de su teoría del conocimiento en la filosofía de la educación británica

John Henry Newman (1801-1890) es una de las figuras más importantes de la teología del siglo XIX. Sus aportaciones a la doctrina de la conciencia moral, a la eclesiología y al diálogo ecuménico en íntima relación con el testimonio de su propia vida, han contribuido a dar forma a muchos de los argumentos que asumimos hoy. Así también, su teoría educativa en torno a la formación universitaria desarrolló los postulados básicos de la educación liberal y los dispuso de tal manera que afrontaban las problemáticas que nacían en su tiempo y que constituyen, todavía hoy, las inquietudes básicas del humanismo. Debido a esta influencia, parece imposible tratar el tema que nos ocupa sin dedicar un análisis a sus argumentos y a la influencia que ejercieron posteriormente en el origen de la reflexión educativa como disciplina con sentido en sí misma.

2.1. Una teoría del conocimiento bajo la forma de una teoría de la educación

La razón había sido un tema que había preocupado a Newman desde sus primeras aportaciones intelectuales, y, desde luego, en la única obra que escribió sin verse urgido por presiones externas. En *La fe y la razón. Sermones universitarios* (Newman, 2017) se preocupaba de demostrar que una dimensión no sólo no excluía a la otra, sino que la misma fe es racional, pero de un modo lógico, como una apertura a una realidad más amplia que la que proporciona cualquier deducción formal. En el *Ensayo sobre la Gramática del Asentimiento* (Newman, 2010) trataba de demostrar que el acto por el cual asentimos a los contenidos de la fe implica la razón de la persona tanto en aquellos que han podido estudiar como en las personas sencillas, para lo que establecía dos tipos de conocimiento: uno nocional en el que nos movemos cuando conocemos el mundo desde la teoría (como estudiamos geografía y señalamos los países en un mapa), uno real que nos proporciona la experiencia de la realidad (como aquellas personas que conocen los países porque han

estado en ellos físicamente), y un sentido ilativo que nos permite movernos entre ambos y relacionar los datos que proceden de un tipo de conocimiento u otro. Pero en la obra que nosotros vamos a estudiar aquí, los argumentos eran distintos.

Newman escribió *The Idea of a University Defined and Illustrated* en 1852 con motivo de la creación de una universidad católica en Irlanda, debido a que los estudiantes católicos que acudían a Oxford o a Cambridge eran obligados a estudiar contra su fe al tener que jurar los 39 Artículos del credo anglicano, y sólo tenían como alternativa una educación profesional en la propuesta de los denominados *Queen's Colleges* o salir de su país a otras universidades que no sólo no eran mejores, sino que, además, sus familias no podían permitirse económicamente. Con motivo de la creación de esa universidad católica en Dublín, Newman pronunció una serie de discursos para dar a conocer las ideas que estaba intentando llevar a cabo y esos textos constituyen uno de los libros fundamentales de teoría del conocimiento vista desde la perspectiva de la teoría de la educación.

Contra la idea de que la educación debía serle útil a los estudiantes para cualquiera de sus necesidades más allá de las meramente intelectuales, como encontrar un trabajo, viajar, él defendió lo siguiente: que la educación es un fin en sí mismo. «El saber es capaz de ser su propio fin», escribe Newman, que continúa: «La mente humana está hecha de tal modo que cualquier clase de saber, si es auténtico, constituye su propio premio» (Newman, 2011, p. 126). Es decir, Newman pensaba que los estudiantes aprendían con el único objetivo de aprender por aprender, sin esperar ningún tipo de beneficio ulterior más allá del mismo conocimiento. Contra la idea de que la especialización de los estudiantes en áreas de conocimiento cada vez más estrechas suponía una educación, se vio en la necesidad de argumentar que la educación debía transmitir todas las disciplinas de conocimiento que han compuesto el contenido clásico por una comunidad de profesores sabios que interpreta adecuadamente para él los contenidos que hereda (Newman, 2011). Porque él compartía esa idea del conjunto de las ciencias como un círculo de conocimiento con porciones donde cada una ocupaba un segmento, tenía un objeto de estudio definido y una metodología propia, y, cuando se eliminaba cualquiera de ellas, las otras se desplazaban para usurpar su lugar, así, emitir conclusiones que no les eran propias. Como ese círculo de conocimiento era el contenido que se trasponía al currículum, y como el currículum es el contenido que da forma a la mente de los estudiantes, entonces, un círculo de conocimiento defectuoso educaba una mente defectuosa. Pero si la educación es

un fin en sí mismo que proporciona una interpretación amplia de la realidad, entonces, ¿cómo ha de formarse la mente?

Ante la dificultad que Newman experimentaba a la hora de referirse al acto en virtud del cual conocemos (parece ser que «intelecto» no le parecía bien, «conocimiento» tampoco, «razón» no le terminaba de convencer), se refería a conocer y a los procesos implicados como «Filosofía» o «hábito filosófico de la mente» (Newman, 2011, 81). En las propias palabras del autor: «el intelecto hace filosofía, pues entiendo que ciencia y filosofía, en su idea nuclear, no son otra cosa que este hábito de observar, por así decirlo, los objetos que los sentidos presentan a la mente, organizarlos en un sistema, y unirlos y sellarlos con una forma» (Newman, 2011, p. 102). Con él se refieren a lo siguiente: el ser humano no puede evitar conocer, experimenta el impulso de hacerlo continuamente cuando, en su relación con la realidad, esta deja como huellas impresas en él e intenta asociarlas de cualquier modo (Newman, 2011). Por ese movimiento y las asociaciones consecuentes no son Filosofía. Para que esta se dé se necesita una educación que pueda generar un tipo de hábito.

De esta manera, la educación de un hábito filosófico de la mente consistiría en dos procesos. Uno sería la distinción de las partes constitutivas. Cuando recibimos la impresión de algo procederíamos a dividirlo en partes que nos permiten un análisis detenido. Si queremos conocer una mesa, vemos que es una superficie plana y tiene apoyos suficientes como para mantenerse horizontal, centímetros por encima del suelo. Cuando este análisis se ha llevado a cabo, la mente comienza a generar estructuras que le permiten ubicar todo lo que recibe de manera formal o no formal. No es lo mismo una mesa que un discurso de Cicerón. Una vez ha generado esas estructuras, más tarde, a medida que analiza nuevas impresiones, incorpora los nuevos contenidos y establece relaciones tanto entre los viejos elementos entre sí como entre estos y los nuevos. Por ello, puede decirse que se ensancha la mente.

Con todo, Newman no redujo toda su teoría a la razón. Aunque fue lo que más analizó, advirtió que una educación que estuviera basada sólo en ella podría incurrir en lo que denominó una religión de la razón. Un tipo de persona que podría justificar cualquier cosa sin considerar sus implicaciones morales o emocionales, así que equilibró la importancia que había adquirido su interpretación del conocimiento en la formación universitaria con la inclusión de una dimensión moral que sucedería en los *colleges* (una institución donde los estudiantes residen, conviven y reciben una formación paralela durante sus años de estudio). En unos artículos, aclaró:

La universidad encarna el principio del progreso y el college, el de estabilidad; uno es la vela, el otro es el lastre; ninguno de ellos se basta por sí mismo en la búsqueda, difusión e inculcación del conocimiento; los dos son útiles el uno para el otro. Una universidad es el escenario del entusiasmo, del esfuerzo gratificante, de la exposición brillante, de la irresistible influencia, de la afinidad poderosa y difusiva; y un college es el escenario del orden, de la obediencia, de la diligencia modesta y perseverante, del concienzudo cumplimiento del deber, de los favores mutuos y las amistades profundas y verdaderas. La universidad es para el mundo y el college es para la nación. La universidad es para el profesor y el college, para el tutor; la universidad es para el discurso filosófico, el sermón elocuente o las discrepancias bien refutadas; y el college es para la lección catequética. La universidad es para la teología, el derecho y la medicina, para la historia natural, para la física y para las ciencias en general, y su promulgación; el college es para la formación del carácter, intelectual y moral, para el cultivo del espíritu, para la mejora del individuo, para el estudio de la literatura, para los clásicos y para esas ciencias rudimentarias que fortalecen y agudizan el intelecto (Newman, 2024, p. 271)

En suma, los argumentos de Newman fueron tan novedosos y continúan estando hoy tan vigentes, que, cuando se comenzó a desarrollar la reflexión de carácter teórico sólo basado en el fenómeno educativo, se le miró a él a la hora de pensar la educación del intelecto.

2.2. Richard S. Peters y Paul Hirst. La educación del intelecto como una iniciación transformadora y significativa

Peters y Hirst procedían del mundo de la psicología y la matemática, respectivamente, y llegaron a la reflexión educativa por azares del destino. Ya en ella, se puede decir que fueron unos de los primeros pensadores que se dedicaron a estudiar el fenómeno educativo desde la filosofía analítica (un movimiento filosófico cuyo método consistía en analizar la etimología de las palabras vinculadas al mundo de la educación con el fin de discernir sus implicaciones pedagógicas). En este contexto, ¿cómo pensaron ellos la educación de la razón?

Peters entendía que la educación intelectual consistiría en la transmisión de aquella que verdaderamente merece la pena. Pero no una transmisión que

pueda reducirse a una cuestión netamente cognitiva, sino con la finalidad de que los estudiantes la hagan propia, la encarnen en sí mismos como una manera de vivir. Es decir, no se trataría de transmitirle poesía con la pretensión de que memoricen versos sin más, sino para que se conmuevan ante lo bello y lo sublime y que los versos memorizados los transformen desde dentro. No es cuestión de realizar algoritmos intrincados sin más, sino de comprender el lenguaje escrito en el mundo para moverse en él. Para que una educación así fuera posible se necesitaría considerar lo siguiente. Que el desarrollo del intelecto no depende exclusivamente del contenido, porque hay procesos secuenciales que se dan con independencia de este. Eso significa que la educación del intelecto guarda relación con las experiencias en las que se es iniciado y con la asimilación de ejemplos paradigmáticos en esquemas que se han ido desarrollando progresivamente. Es decir, que el desarrollo intelectual se produciría a través de áreas que serían significativas en sí mismas, y no necesariamente útiles, y, de entre ellas, se seleccionarían aquellas obras que encarnaran de un modo excelente esas áreas. La última consideración es que la finalidad es ser transformada por aquello que se asimila. En sus propias palabras:

tener una mente desarrollada implica básicamente llegar a tener una experiencia que se expresa en varios esquemas conceptuales. Sólo porque el hombre, a lo largo de milenios, ha objetivizado y desarrollado progresivamente estos esquemas, ha logrado alcanzar las formas del conocimiento humano, y por ello hoy se nos ofrece la posibilidad de desarrollar la mente, según la conocemos (Peters, 2004, p. 182).

El pensamiento de Hirst es más complejo. Hirst entendió que el conocimiento que se transmite en las diversas sociedades y que termina formando las mentes de las personas (en la relación directa entre forma de conocimiento y forma de la mente) está mediado simbólicamente. Es decir, que los conocimientos con los que los seres humanos entienden el mundo están condensados en símbolos que se aceptan públicamente y que se concretan en elementos que nosotros conocemos como ciencias (las diversas formas de conocer, la metodología empleada para ello, las premisas compartidas). Debido a esto, educar era para Hirst desarrollar el espíritu, entendido este como una forma de experimentar la realidad a través de esas mediaciones simbólicas que proporcionan no sólo una lectura del mundo externo, sino también del mundo interior de cada persona. Y, para que esto fuera posible, proporciona las for-

mas de interacción propias entre las personas y esas diversas formas de conocimiento. Como Peters, ello se realizaría a través de ejemplos paradigmáticos que se seleccionarían en virtud de que proporcionen al estudiante la oportunidad de una inmersión profunda en la experiencia, y, después, se pudiera generalizar. Entre otras cosas, Hirst proponía seleccionar aquellas realizaciones de cada área de conocimiento para que los estudiantes las comprendieran como inmersos en el universo epistemológico de cada área. Así, el espíritu como la principal dimensión propiamente humana, se ensanchaba en aquello que cada sociedad consideraba más valioso. En las palabras de Hirst, una educación

abordada en términos de las disciplinas se hallará integrada al menos por el estudio de ejemplos modélicos de todas las diferentes formas de conocimiento. Este estudio tendrá que ser suficientemente detallado y fundamentado para proporcionar una percepción genuina de forma tal que los alumnos lleguen a pensar en estos términos, utilizando los conceptos, la lógica y los criterios en los diferentes terrenos (Hirst, 1982, p. 380).

Así que, en suma, parece que se puede constatar una cierta influencia en Peters y Hirst de los argumentos newmanianos de que el conocimiento era un fin en sí mismo y que la educación consistía en la adquisición de una visión amplia del mundo, y llevaron esas intuiciones a la idea de que eso se debía hacer a través de los ejemplos más paradigmáticos de cada área y en el contexto epistemológico que le era propio, con el fin de iniciar a la persona en un mundo que se le daba en heredad. Aunque el derrotero americano tuvo un contacto y un intercambio frecuente con el desarrollo de estas ideas, siguió derroteros distintos porque sus argumentos nacían más del pragmatismo de John Dewey y se condensaron en un movimiento específico.

3. Del pragmatismo al *Critical Thinking Movement*. John Dewey, Israel Scheffler y Harvey Siegel

Una vez considerados los argumentos que se desarrollaron en el contexto de una comprensión de la educación liberal a propósito de la educación del intelecto, a continuación, se articulará el pensamiento de tres autores fundamentales que, paralelamente, desarrollaron su postura a partir del pragmatismo de John Dewey: la propia noción de pensamiento reflexivo del autor, Israel Scheffler y su idea de

la racionalidad, y Harvey Siegel y sus aportaciones al estudio del pensamiento crítico.

3.1. John Dewey y el proceso de pensar reflexivamente

Cualquier aproximación teórica al fenómeno educativo de la educación del intelecto requeriría de una parada en el pensamiento de John Dewey. La relevancia del legado que nos ha dejado este autor y su vigencia actual hacen que sea un referente imprescindible en cualquier conversación de índole pedagógica. Dewey es uno de los iniciadores de la filosofía pragmatista y, más todavía, de sus implicaciones educativas. El período más relevante de su actividad se dio a partir de 1894, tras incorporarse a *University of Chicago*. Allí fundó el *Laboratory School*, que funcionó de 1896 a 1903 para la experimentación de sus prácticas pedagógicas. También fue profesor de *Columbia University* desde 1905 hasta 1929, cuando escribió una de sus obras más influyentes, *Cómo pensamos*, publicada por primera vez en 1910 y, más tarde, revisada por el autor.

En efecto, *Cómo pensamos* es la obra donde Dewey intenta condensar las implicaciones de su filosofía educativa pragmatista en el ámbito de la educación de la razón. El pragmatismo era una filosofía que se basaba en la continuidad entre la persona y el entorno que la rodeaba, de manera que se producía una interacción entre ambos que permitía la resolución de problemas, y, con ellos, el progreso de las sociedades en todas sus dimensiones. En palabras del propio Dewey: «la relación de medios-consecuencia es el corazón de todo significado» (2007, p. 213). Tanto es así que, prácticamente, no hay propósito deweyniano que no nazca de este supuesto: la superación de los problemas prácticos de la vida democrática, el cambio social, el progreso, la innovación, el método científico... y, en todos ellos, la educación como un elemento central. En ella, el papel del maestro es educar y moldear la actitud y el hábito científico o reflexivo, que constituye uno de los fines de la educación en su pensamiento.

¿Qué es el pensamiento reflexivo en John Dewey? Es «el examen activo, persistente y cuidadoso de toda creencia o supuesta forma de conocimiento a la luz de los fundamentos que la sostienen y las conclusiones a las que tiende» (Dewey, 2007, p. 24). Esto justifica por qué el autor lo equipara con el espíritu científico, y, en este sentido, emerge como lo propiamente educativo. En *Democracia y educación*, escribe:

La conclusión pedagógica que se desprende es la de que *todo* pensar es original en una proyección de consideraciones que no han sido previamente captadas. El niño de tres años que descubre lo que puede hacerse con bloques o el de seis que averigua lo que puede hacerse reuniendo cinco centavos, son realmente descubridores, aunque todo el mundo lo sepa ya. Hay aquí un aumento auténtico de experiencia [...]. El goce que los niños mismos experimentan es el goce de la construcción intelectual, de la creatividad, si podemos emplear esta palabra sin malas interpretaciones (Dewey, 2004, p. 140).

¿Pero cuáles son los pasos del pensamiento reflexivo que experimentan los niños a la hora de enfrentarse a problemas para los que no cuentan con una solución previa? Veámoslos con un ejemplo inspirado en el propio autor, en el que un niño intentaría cruzar un río que está representado con una cuerda en el suelo. Los pasos del pensamiento reflexivo y los supuestos razonamientos del niño quedarían como siguen:

- a) «sugerencias»; tiene que haber un estado de duda o de dificultad en la que el niño comienza a imaginar soluciones y, así, se origina el pensamiento, fruto de la observación de que hay un río representado con una cuerda en el suelo;
- b) «intelectualización»: la sugerencia necesita de algo que permita que los pensamientos se encadenen en alternativas de solución práctica que se puedan intelectualizar para llevarla a la práctica y para experimentarla, esto es, para que se convierta en un auténtico problema más allá del fastidio de no poder cruzar;
- c) «hipótesis»; aunque la ocurrencia de saltar el río viene o no viene, sin recurrir a lo intelectual, podemos controlarla y escoger la mejor solución en base a hechos y datos sobre el terreno, el río, nuestra condición física...;
- d) «razonamiento»; es el acto de búsqueda mediante la unión de los eslabones del razonamiento para encontrar lo que esclarezca la duda, por lo que depende de lo que conocemos aunque, también, amplía el conocimiento (por ejemplo, las orillas del río son pronunciadas y resbaladizas al ser de arenisca, por lo que no es conveniente tomar carrerilla para saltarlo; en su lugar, podríamos introducir en el río un tronco seco que aguante nuestro peso para poder cruzarlo despacio);
- e) «comprobación de hipótesis por la acción»; mediante la acción real o imaginada habrá que comprobar que «los resultados experimenta-

les coinciden con los teóricos o racionalmente deducidos» (Dewey, 2007, p. 123) para corroborar o negar las consecuencias en base a los hechos –por ejemplo, experimentamos el razonamiento de cruzar con el tronco, pudiendo resolver el problema o fracasando en el intento y teniendo que buscar otra solución–. Esta situación en particular hace referencia a la función del «análisis». Sin embargo, Dewey diría que falta la «síntesis», que es lo que perfecciona el «análisis» (Dewey, 2007, p. 8).

Cuando estos pasos del pensamiento reflexivo que hemos visto en el ejemplo de la experiencia de cruzar un río representado por una cuerda se completaran con todos los elementos involucrados en el ejemplo, entonces, podríamos decir que la persona ha aprendido a pensar reflexivamente.

En lo que se refiere a la enseñanza del pensamiento reflexivo, Dewey destaca su carácter instructivo: «la persona que realmente piensa, aprende casi tanto de los fracasos como de los éxitos» (Dewey, 2007, p. 124). Además, según el autor, educar es moldear las actitudes reflexivas, pero no implantarlas, ya que sus raíces se encuentran en sí en la evolución de la actividad infantil. En esto, el rol del profesorado es el del artista, inspirando la armonía recíproca entre el fin y los medios, entre lo nuevo y lo viejo, entre lo próximo y la imaginación; todo ello de cara a buscar el equilibrio entre el proceso de jugar y el producto del trabajo. La mera arbitrariedad, fantasía y ligereza sería tan perjudiciales para Dewey como las secuencias de ideas y conclusiones que son fruto de la rutina, de las creencias, de los prejuicios e incluso de la casualidad. Frente a lo anterior, se ha justificado por qué la relación medio-consecuencia deweyniana posibilita ampliar la comprensión y la apreciación de los significados, lo cual justifica una pieza central del laberinto educativo, aunque no la única.

3.2. De Israel Scheffler a Harvey Siegel. Sus principales ideas sobre la educación del intelecto en aras de la racionalidad y del pensamiento crítico

Otra parada indispensable en la educación del intelecto se encontraría en Israel Scheffler, y, en concreto, en las nociones de racionalidad y pensamiento crítico que desarrollan, en alguna medida, los planteamientos pragmatistas del pensamiento reflexivo deweyniano.

Su propósito vital fue «hacer lo más generalizada posible la búsqueda libre y crítica de razones en todos los ámbitos de estudio» (Scheffler, 2014, p. 62). Para ello, hizo pivotar sus argumentos sobre dos aspectos: una racionalidad para fundamentar las condiciones de conocimiento necesarias para la búsqueda de la verdad, y la justificación de que su concepción de la racionalidad debía erigirse como el ideal de todo fenómeno educativo. Así, el pensamiento scheffleriano iluminó elementos pedagógicos como los siguientes: a) la justificación de aquellas razones que son mejores para buscar la verdad; b) el hecho de que la educación necesita justificarse racionalmente, lo que implica un compromiso moral con la verdad y con los otros; c) el hecho de que necesitamos más teoría para iluminar la práctica de la educación; d) lo que aprendemos y cómo nos sentimos están unidos y, en eso, la racionalidad es clave porque une ambas dimensiones; e) la articulación de una visión racional de la enseñanza donde se considere la importancia de tratar al otro como un fin y no como un medio, lo que significa apreciar sus puntos de vista para someterlos a escrutinio, entre otras cosas.

Una vez consideradas las ideas fundamentales de Israel Scheffler, se puede dar respuesta a algunas cuestiones sobre el intelectual a quien más influyó, su discípulo, Harvey Siegel, profesor emérito de la *Miami University*, cuya trayectoria se ha centrado en el estudio de la filosofía de la ciencia, de la epistemología y de la filosofía de la educación (Siegel, 2008). Siegel se adentró en el pensamiento de Scheffler hasta el punto de que él mismo reconoce: «mi concepción sobre la filosofía de la educación es esencialmente suya» (2003, p. 6). Además de esta influencia reconocida de su maestro, el pensamiento de Siegel se constituyó a partir de la psicología cognitiva de Piaget y Kohlberg, de los estudios que se han desarrollado en lógica y filosofía de la ciencia, y del movimiento pedagógico norteamericano conocido como *Critical Thinking Movement* (Siegel, 1988, 2008). A la vista de tales precedentes, parece necesario preguntarse por cuáles son los ejes sobre los que pivota su pensamiento. A priori, se puede afirmar lo siguiente: que sus planteamientos apuntan a establecer el pensamiento crítico como ideal educativo (Siegel, 2013).

Que el pensamiento crítico se constituya como un ideal educativo se puede deducir de su interpretación de lo que es «pensamiento crítico», que estaría compuesto por dos componentes: el de la evaluación de la razón, que comprende las habilidades y las capacidades necesarias para razonar bien (por ejemplo, la pertinencia, la claridad, la profundidad o la equidad, entre otras); y el del espíritu crítico, que se refiere a las disposiciones de pensamiento,

los hábitos mentales, las actitudes y los rasgos del carácter necesarios para pensar críticamente (como la perseverancia, la autonomía, la imparcialidad, la apertura mental o la humildad intelectual, por nombrar algunos). Siegel entiende que se trata de dos componentes que se nutren mutuamente, pues, solo con las habilidades y capacidades de pensamiento, nos convertiríamos en expertos en el arte de convencer, persuadir y criticar por criticar, es decir, algo que es contrario a ser pensadores críticos (Siegel, 1988, 2013). De aquí se puede concluir que el pensamiento crítico no podría entenderse como pensamiento reflexivo, pensamiento de orden superior, pensamiento creativo o virtudes intelectuales. Antes bien, debería entenderse como la encarnación de la racionalidad.

La búsqueda de razones constituye el punto que separó a Siegel de otros autores que también estudiaban el pensamiento crítico (Difabio de Anglat, 2005). Siegel no detalló ningún listado de aquellas habilidades y disposiciones de pensamiento necesarias para pensar críticamente, como tampoco se centró en cómo enseñarlas en función de algún tipo de método educativo en particular. Lo que el autor ofreció es un tipo de justificación necesaria para que el pensamiento y la manera de enseñar sean críticos. Se trataba de una justificación que tenía que ser generalizable e independiente a cualquier materia académica. Solo así el pensamiento crítico podría ser un ideal filosófico. Esto no iría en contra de las diferencias culturales entre las personas o de su autonomía, entre otras, sino lo contrario: se requeriría para que el pensamiento crítico fuera un deber de la educación (Siegel, 1988, 2013, 2023).

Entonces, ¿por qué el pensamiento de Harvey Siegel es fundamental para comprender la importancia de la educación de la razón? La respuesta a esta pregunta es clara: porque todo parece apuntar aquí. El pensamiento de Siegel parte del supuesto de que el pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad es el propósito fundamental hacia el que la educación debe dirigirse. Por consiguiente, todos sus planteamientos giran en torno a la educación de la razón: en lo que se refiere a la búsqueda de la verdad, considerando el falibilismo epistemológico, es decir, la probabilidad hacia la verdad en lugar de la certeza; en lo que concierne al pensamiento crítico, considerando la conjunción entre habilidades/capacidades de pensamiento y las disposiciones y actitudes de ser crítico; en lo que respecta al derecho intelectual de convertirnos en pensadores críticos, considerando la relevancia de la ética, la epistemología y la educación. Para ello, lo que se requiere no es otra cosa que un tipo particular de justificación que se mueva por los máximos de la deseabilidad de los aspectos previos y que sea relativa en

lugar de operativa. De aquí que la educación de la razón sea tan importante como ambivalente.

Resumen

En este capítulo se han estudiado varios desarrollos de la educación intelectual, que se forman en la línea de cruce entre el planteamiento de una teoría del conocimiento y una teoría de la educación. En base a esta idea, hemos analizado dos tendencias que nacen de dos teorías educativas fundamentales para comprender nuestro discurso pedagógico: la educación liberal y el pragmatismo.

Primero, se han examinado los argumentos básicos que nacieron con la nueva formulación que Newman hizo de la educación liberal. Lo que él defendía era la manera en que la educación puede generar un tipo de hábito filosófico de la mente proporcionando una visión amplia de la realidad que se encuadrara en una concepción de la educación como un fin en sí mismo. Peters y Hirst parecieron asumir estas ideas y las condujeron a los discursos y las metodologías del tiempo en que ellos escribían. De esta manera, ambos entendieron la educación como una iniciación en el estudio de una tradición heredada con realizaciones culturales, si bien el primero incidió en que la experiencia de conocer transforma a la persona, mientras que el segundo comprendió que las formas de conocimiento mediaban simbólicamente la realidad externa e interna y eso hacía que la persona comprendiera el mundo.

Segundo, estudiamos la manera de comprender la educación del intelecto a partir del pragmatismo de John Dewey, y, en concreto, de su noción de pensamiento reflexivo. Se trataba de una noción inherente tanto al espíritu del científico que investiga como a la actividad infantil en la que se centra la educación, pues ambas tienen atributos compartidos como sugerencia, intelectualización, hipótesis, razonamiento y comprobación de hipótesis por la acción. En definitiva, el pensamiento reflexivo deweyniano se caracteriza por un examen activo y persistente sobre los fundamentos que sostienen las creencias o formas de conocimiento, algo que también postularon Scheffler y Siegel en sus concepciones de la racionalidad y del pensamiento crítico, respectivamente. Scheffler entendía la racionalidad como vía gnoseológica y como propósito educativo fundamental frente a los posibles usos de la razón instrumental. A partir de aquí, la concepción del pensamiento crítico de Siegel se basaba en dos componentes dependientes entre sí, las habilidades/capacidades y el espíritu crítico.

Documentación adicional

- Derrick, Christopher (2011). *Huid del escepticismo*. Encuentro. (Original de 1977).
- Gilson, Etienne (2015). *El amor a la sabiduría*. Rialp. (Original de 1974).
- Guitton, Jean (1981). *El trabajo intelectual*. Rialp. (Original de 1951).
- Sertillanges, Daniel (2003). *La vida intelectual*. Encuentro. (Original de 1920).

Actividades

Explica con tus propias palabras lo que significa y las implicaciones que tiene para hoy afirmar que la educación es un fin en sí mismo.

¿Cuáles son los elementos en común que comparten las argumentaciones de Newman, Peters y Hirst?

Revisa los elementos básicos de los argumentos de John Dewey y trata de imaginar situaciones de aprendizaje para el siguiente caso: ¿cómo enseñarías a un niño que la Tierra no es plana?

¿Qué razones darías para defender el pensamiento crítico como ideal educativo, a la luz de Israel Scheffler?

Describe los componentes necesarios para el pensamiento crítico, según Harvey Siegel: qué son, en qué consisten, qué ejemplos pondrías para cada uno de ellos.

Referencias bibliográficas

Newman, John Henry. 2011. *Discursos sobre el fin y la naturaleza de la educación universitaria*. EUNSA. (Original de 1852)

Newman, John Henry. 2024. *Auge y progreso de las universidades*. Encuentro. (Original de 1887)

Newman, John Henry. 2017. *La fe y la razón. Quince sermones predicados ante la Universidad de Oxford (1826-1843)*. Encuentro. (Original de 1843; 1871)

Newman, John Henry. 2010. *Ensayo para contribuir a una Gramática del Asentimiento*. Encuentro. (Original de 1870)

Hirst, Paul H. 1982. La educación liberal y la naturaleza del conocimiento. En R. F.

- Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (Coords.), *Educación y desarrollo de la razón. Formación del sentido crítico* (pp. 363-384). Narcea. (Original de 1972)
- Peters, Richard S. 2004. *Filosofía de la educación*. Fondo de Cultura Española. (Original de 1973)
- Dewey, John. 2007. *Cómo pensamos: la relación entre pensamiento reflexivo y proceso educativo* (Trad. M. A. Galmarini). Paidós. (Original de 1933).
- Dewey, John (2004). *Democracia y educación*. Editorial Morata. (Original de 1916)
- Difabio de Anglat, Hilda (2005). El 'critical thinking movement' y la educación intelectual. *Estudios sobre Educación*, n.º 9: 167-187. <https://doi.org/10.15581/004.9.25577>
- Siegel, Harvey. 1988. *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education*. Routledge.
- Siegel, Harvey. 2008. In Search of Reason. En L. J. Waks (Ed.), *Leaders in Philosophy of Education: Intellectual Self Portraits* (pp. 219-228). Sense Publishers.
- Siegel, Harvey. 2013. El pensamiento crítico como un ideal educacional. *Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(2): 272-292. <http://revistas.userena.cl/index.php/logos/article/view/368>
- Siegel, Harvey. 2023. La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica. *Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa*, 1: 1-9. <https://doi.org/10.5209/ritie.88542>
- Scheffler, Israel. 2014. *Reason and Teaching. Routledge Revivals*. (Original de 1973).