

¿Educación en Pensamiento Crítico o en Virtudes?: réplica a Harvey Siegel

Paloma Castillo¹

¹Universidad Complutense de Madrid (UCM), Madrid – España

RESUMEN – ¿Educación en Pensamiento Crítico o en Virtudes?: réplica a Harvey Siegel. ¿Qué elegir en la educación: pensamiento crítico o virtudes intelectuales? El artículo reflexiona sobre la preocupación central de la educación, dado el decaimiento del raciocinio y el creciente interés por la epistemología de la virtud. Para ello, se analizan los planteamientos de dos referentes icónicos para la erudición educativa: Israel Scheffler y Harvey Siegel. Se justifica cómo aborda Siegel la problemática propuesta y se plantea la siguiente réplica: aunque las virtudes no puedan ocupar el lugar del pensamiento crítico en la educación y aunque sea posible pensar críticamente sin contar con las virtudes, ¿acaso estas no tendrían algo que aportar si queremos continuar abogando por el pensamiento crítico como desiderátum educativo? Palabras clave: **Filosofía de la Educación. Educación Moral. Principios de Educación. Epistemología. Racionalidad.**

ABSTRACT – Education in Critical Thinking or in Virtues?: responding to Harvey Siegel. What to choose in education: critical thinking or intellectual virtues? This paper reflects on the central concern of education, given the decline of reasoning and the growing interest in the epistemology of virtue. To this end, the approaches of two iconic references for educational scholarship are analysed: Israel Scheffler and Harvey Siegel. Siegel's approach to the proposed problem is justified and the following reply is put forward: even if virtues cannot take the place of critical thinking in education and even if it is possible to think critically without virtues, would virtues not have something to contribute if we want to continue to advocate critical thinking as an educational desideratum?

Keywords: Educational Philosophy. Moral Education. Principles of Education. Epistemology. Rationality.

Introducción

¿Qué implica señalar que alguien es un pensador crítico? ¿sería lo mismo que reconocer que alguien es intelectualmente virtuoso? Para responder a tales interrogantes, al menos, sería necesario discernir entre lo normativo y lo motivacional del pensamiento crítico y, dentro de lo motivacional, entre las disposiciones del pensamiento y las virtudes intelectuales. El artículo reflexionará sobre esto mismo en aras del siguiente dilema: ¿será necesario elegir entre un enfoque centrado en el pensamiento crítico o en las virtudes intelectuales?; de ser así, ¿cómo hacerlo?; de no ser así, ¿cómo combinar ambos?; para cada una de estas alternativas, ¿cuáles serán las implicaciones educativas?

En lo que concierne a la pregunta más general sobre si es necesario elegir entre el pensamiento crítico y las virtudes intelectuales, lo primero que habría que hacer para esclarecerla es delimitar qué se entiende por ‘pensamiento crítico’. Dicha noción será articulada en el presente análisis conforme a las bases del pensamiento de Israel Scheffler y de Harvey Siegel, el precursor de la filosofía analítica de la educación y su discípulo respectivamente. Aunque el primero se centrara en la ‘racionalidad’ desde los discursos de la filosofía analítica de la educación y el segundo en el ‘pensamiento crítico’ desde los discursos del *Critical Thinking Movement*, fundamentalmente, ambos compartieron sus planteamientos centrales: a) el pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad; b) la justificación racional de la racionalidad; c) la fundamentación de la racionalidad / el pensamiento crítico como ideal educativo fundamental. En su conjunto, estos apuntan a varios aspectos importantes entre los que se podrían destacar: la normatividad epistémica para relacionarnos apropiadamente con la verdad – tiene que haber unos criterios y unos principios universales que estén sometidos a una revisión constante –, el falibilismo – la probabilidad hacia la verdad – frente al relativismo y el fundacionalismo, la demanda de que los hechos tienen una importancia moral junto al reconocimiento de lo que aporta el otro en la evaluación de las razones y en la consideración de las alternativas – en un sentido kantiano –, el requerimiento de un compromiso con todo lo anterior – dada una justificación relativa que se contraponga a doctrinas operativas y a parámetros absolutos–...

Una vez delimitada la noción de ‘pensamiento crítico’ conforme a Scheffler y a Siegel, entonces, el foco se pondrá en las virtudes intelectuales. Se trata de un asunto que comprende el terreno de la epistemología de la virtud y que se contrapone directamente al pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad. Entonces, si hay que elegir, ¿cómo hacerlo? La solución a la que llega Siegel es clara. Para el autor, solo sería necesario un enfoque centrado en el pensamiento crítico por tres supuestos: a) dado el componente disposicional, el pensamiento crítico comprendería *per se* el enfoque de las virtudes intelectuales; b) dado el componente de la evaluación de las razones, solo el pensamiento crítico podría garantizar la excelencia epistémica a la que apunta; c) mientras que, por otro lado, las exigencias de las virtudes

intelectuales serían demasiado ambiciosas desde el punto de vista educativo y filosófico. El análisis se detendrá en el argumentario de Siegel al respecto, teniendo en cuenta la premisa de que ‘ser perfectamente racional’ no se requiere para ‘ser racional’. Se llegará así al siguiente interrogante: ¿no sería controvertido y paradójico para el propósito hacia el que la educación debiera dirigirse que se pudiera llegar a ser un pensador crítico sin ejercer la virtud intelectual?

En aras del argumentario de Siegel, tras plantear la brecha entre el pensamiento crítico y las virtudes intelectuales, entonces, se reflexionará sobre el requerimiento de combinar ambos enfoques en la educación. Se trata de una réplica hacia los planteamientos del autor que constará de dos partes. Primero se expondrán algunas de las razones hipotéticas que Siegel ofrecería al respecto, para lo que se articularán tres ideas inherentes a su pensamiento filosófico-educativo: a) por qué la educación es un concepto epistemológico grueso; b) por qué la educación es una virtud epistémica; c) por qué la educación requiere de una justificación extrínseca con respecto a sus objetivos. Aunque se trata de aspectos subyacentes a la consideración del pensamiento crítico como propósito educativo fundamental, los cuales se defienden en este artículo, la discrepancia subyace en la necesidad de salvar la brecha entre dicho desiderátum y la educación como virtud epistémica. Por ello, al término del artículo, se ofrecerán algunas razones sobre por qué parece ser una brecha insondable desde el punto de vista educativo. Se trata de una posibilidad tan controvertida para el campo de la educación que podría ‘poner en jaque’ el propio ideal hacia el que debiera apuntar supuestamente.

Israel Scheffler y Harvey Siegel: un Legado Compartido que Acontece el Devenir del Pensamiento Crítico y de una Educación en Pensamiento Crítico

Israel Scheffler fue el precursor de la filosofía analítica de la educación. A partir de la década de los 60 del siglo XX, el intelectual escribió en *Harvard University* unos influyentes trabajos sobre epistemología, filosofía de la ciencia, filosofía del lenguaje y filosofía de la educación que justificaron que la racionalidad fuese el ideal educativo fundamental. Su influjo se trasladó a Gran Bretaña mediante el contacto con Richard S. Peters (Scheffler, 2004) y este a su vez con Paul H. Hirst, gracias a lo que se desarrolló una tendencia analítica en *University of London Institute of Education* (White, 2002). Aunque la línea británica pronto tomó un rumbo diferente, dada una tendencia hacia ‘lo moral’, la línea desarrollada por Scheffler en Estados Unidos centrada en ‘lo racional’ dejó una profunda huella en Harvey Siegel, su estudiante de doctorado y discípulo. Tanto es así que Siegel se ha centrado en desarrollar una concepción del pensamiento crítico cuyas bases se sustraen de los postulados de su maestro sobre dicho ideal de la racionalidad. Por consiguiente, sería reduccionista –por no decir equivocado– el hecho de no reconocer y abordar dicha influencia en el análisis que nos ocupa.

Frente a los precedentes de la filosofía analítica de la educación que brindó Scheffler, la mayor parte de los trabajos de Siegel podrían enmarcarse dentro del movimiento filosófico-educativo estadounidense que aboga por el pensamiento crítico, el *Critical Thinking Movement*. Aquí no hay espacio suficiente para discutir sobre las ‘grandes problemáticas’ que atañen al movimiento anteriormente mencionado, las cuales subyacen fundamentalmente de las relaciones entre la racionalidad, el pensamiento crítico, la enseñanza del pensamiento crítico, la lógica y la argumentación. Sin embargo, como apunta el propio Siegel (1988), al menos conviene señalar que resulta engañoso concebir un grupo de autores con puntos de vista universalmente compartidos. En consecuencia, la concepción de este autor sobre el pensamiento crítico manifiesta puntos más o menos equivalentes y puntos totalmente incompatibles con respecto a la de los referentes de dicho movimiento que le antecedieron, tales como Robert H. Ennis, John E. McPeck y Richard W. Paul, entre los principales. A los argumentos particulares de Siegel en los discursos del *Critical Thinking Movement* habría que añadir el puente que este tendió hacia la filosofía analítica de la educación al llevar los postulados de Scheffler a nuevas alturas.

Veamos brevemente el paralelismo entre Scheffler y Siegel con algunas citas sobre los conceptos centrales de su pensamiento: la ‘racionalidad’ y el ‘pensamiento crítico’. Para Scheffler “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” (Scheffler, 2014, p. 62). De este modo, conforme a Scheffler, “el pensamiento crítico es de suma importancia en la concepción y organización de las actividades educativas” (Scheffler, 2014., p. 1). Si bien, prácticamente, Scheffler solo hizo meras alusiones a la noción de ‘pensamiento crítico’, mientras que fue Siegel quien se focalizó en ella. Siegel la abordó como encarnación de la racionalidad, esto es, en aras del pensamiento scheffleriano, distinguiendo entre dos componentes: a) el de la evaluación de las razones –conformado por las habilidades de pensamiento junto a los criterios y los estándares para evaluar las razones–; b) el del espíritu crítico –constituido por actitudes, hábitos mentales, disposiciones y rasgos del carácter constitutivos del pensamiento crítico–. Por consiguiente, según Siegel, el pensador crítico quedaría definido en los siguientes términos:

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 –[(componente del espíritu crítico)] –; y tiene la capacidad de evaluar adecuadamente la fuerza de las razones en los muchos contextos en los que las razones juegan un papel –[(componente de la evaluación de las razones)] – (Siegel, 1988, p. 23).

Si las contribuciones de Scheffler y de Siegel han propiciado el devenir del pensamiento crítico y de la educación en pensamiento crítico es por la justificación que ambos han brindado en varios asuntos. Algunos de ellos son la objetividad, la imparcialidad y la normatividad

–en aras del falibilismo (probabilidad hacia la verdad) frente al relativismo (‘subjetividad absoluta’) y al fundacionalismo (‘certeza’) – y la conjunción de la epistemología y la ética – en lo que concierne a ‘lo moral’ y a ‘lo epistémico’ del razonamiento, del trato a los demás, de la consideración de la autonomía, de la apreciación de las alternativas...– (Scheffler, 1965, 2014; Siegel, 1988, 2013). En su conjunto, tales fundamentos desembocan en dos asunciones: a) la racionalidad no podría ser concebida de manera instrumental, esto es, con fines calculadores, siguiendo las reglas de la lógica formal, marginando la emoción y la intuición, descontextualizando lo analítico de lo que lo acontece, dominando acríticamente nuestro ser (Castillo, 2023); b) el pensamiento crítico sería la encarnación de la racionalidad, es decir, sus principios son los de la racionalidad *eo ipso* – los que requerimos para justificar racionalmente la racionalidad (Siegel, 1989).

La consecuencia que subyace de los precedentes expuestos sobre el pensamiento de Scheffler y de Siegel es la siguiente: para ambos autores el desiderátum educativo fundamental no podría ser otra cosa que no fuera el pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad. Entonces, si el fin de la educación fuese iluminar en vez de servir, la filosofía y la educación requerirían nutrirse recíprocamente. Con lo cual, primero, estaríamos rechazando que la educación debiera moverse por la tiranía de la práctica, considerando fines instrumentales (Siegel, 2023a). Y segundo, de ser así, concebiríamos unas relaciones interdependientes entre la filosofía y el campo de la educación que, a pesar de no ser idiosincráticas, llevarían a nuevas alturas tanto sus respectivos dilemas como aquellos que atañen globalmente. Solo de este modo se podría brindar la justificación por la que abogan estos autores para pensar críticamente sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje y sus repercusiones prácticas – esto es, tomar decisiones, seleccionar contenidos, detectar dificultades de aprendizaje...–. Concretamente, según Scheffler (1960, 1965), se trataría de una justificación relativa –la cual no podría ser acotada a términos absolutos ni reducida a doctrinas operativas de aprendizaje – y, además, tendría que ir de la mano del compromiso – es decir, requeriría que nos comprometiéramos con la búsqueda de la verdad, con la consideración de la evidencia disponible, con la valoración de los criterios epistémicos, con la evaluación de la calidad de las razones candidatas y de las posibles alternativas... –. Al respecto de dicha justificación, Scheffler (1954) también señaló que tendría que comprender los márgenes de la deseabilidad al sustentarse en máximos en lugar de mínimos.

En suma, se podría concluir con al menos dos aspectos fundamentales de los que partirá el análisis que se pretende realizar: 1) no podríamos considerar que alguien estuviera pensando críticamente solo si considerase pruebas y argumentos sólidos; además, necesitaría alinear las buenas razones con sus acciones –teniendo en cuenta las disposiciones que conforman el espíritu de ser crítico conforme a Siegel–; 2) tampoco podríamos concebir la labor del profesorado reducida a enseñar algo a alguien; la función docente se tiene que ver reforzada

por la calidad de su esfuerzo para brindar una educación en pensamiento crítico. En esta doble tendencia hacia los máximos es donde subyace ‘la confusión’ entre disposiciones de pensamiento y virtudes intelectuales.

**La Tesis De Harvey Siegel sobre la ‘Confusión’ entre Disposiciones de Pensamiento y Virtudes Intelectuales.
¿Se Puede Ser un Pensador Acrítico de Mente Abierta?
¿Se Puede Ser un Pensador Crítico de Mente Cerrada?**

En base a la concepción del pensamiento crítico de Siegel anteriormente planteada, considerando la influencia con respecto al ideal de la racionalidad de Scheffler, habría que responder afirmativamente a la primera cuestión del título y negativamente a la segunda: sí se puede ser un pensador acrítico de mente abierta y no se puede ser un pensador crítico de mente cerrada. Concretamente, la tesis de Siegel circunscribe dos asunciones que esclarecen lo anterior: a) “la apertura mental es una condición necesaria (pero insuficiente) del pensamiento crítico”; b) “el pensamiento crítico es una condición suficiente (pero no necesaria) de la apertura mental” (Siegel, 2009, p. 31). Ambos supuestos justifican por qué la apertura mental tendría que ser una disposición en lugar de virtud lo que, a su vez, ilustra cuáles son las diferencias entre disposiciones y virtudes.

Para clarificar los supuestos de Siegel, que es el asunto que nos ocupa, se puede ofrecer un ejemplo similar al del autor sobre la justificación de ‘comer carne o no’ (Siegel, 2023b) pero añadiendo algunos matices. Imagine que Paula es una joven universitaria que no ha reciclado los desechos de plástico durante toda su vida. Recientemente, se ha realizado una campaña de concienciación para informar de los problemas medioambientales que estaba ocasionando la acumulación de residuos en las desembocaduras de los ríos. Desde entonces, Paula empezó a reciclar. La cuestión a plantear sería la siguiente: ¿por qué recicla Paula? La única alternativa posible es: Paula recicla por amor a la naturaleza y a los bienes epistémicos; esta requeriría de la apertura mental para cambiar sus hábitos en función de las últimas tendencias y políticas. Ahora bien, ¿estaría justificada la acción de Paula? Parece que no del todo. Paula podría contar con la capacidad mínima para ser virtuosa en el cuidado medioambiental pero ser deficiente desde el punto de vista de la racionalidad. Para que Paula cumpliera los requisitos de pensamiento crítico tendría que considerar los argumentos sólidos sobre el cuidado y el deterioro del medio ambiente. Claro que, de ser así, si Paula alineara sus acciones con las buenas razones, entonces, no sería necesario su amor hacia la naturaleza –ni las exigencias de las virtudes intelectuales–. La consecuencia de esto es que, en efecto, su voluntad podría doblegarse. En principio, la única manera de que Paula no abandonara su propósito – al menos de la forma en la que se ha manifestado aquí – es que perpetuara su amor hacia la naturaleza. Y, en verdad, ¿esto no sería demasiado ambicioso?

A la luz del caso propuesto, parece que la concurrencia entre el pensamiento crítico y la apertura mental – o cualquier otra disposición de pensamiento – resulta problemática. Al respecto, siguiendo los planteamientos de Siegel (2009, 2023b), 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 lo tanto, si renunciáramos al componente de la evaluación de las razones o al del espíritu crítico no podría tener cabida el pensamiento crítico. Lo anterior justifica por qué Siegel (2009) se contrapuso a William Hare en su tesis de que la mente abierta fuera el objetivo fundamental de la educación (Hare, 1999) y a Eamonn Callan y Dylan Arena en su planteamiento de que la cerrazón fuera una característica de la mente adoctrinada (Callan; Arena, 2009). Ambos supuestos incurrirían en la inconsistencia de considerar que la apertura mental *per se* no necesitase del componente de la evaluación de la razón. Tal es así que, para Siegel (2009), lo que desembocaría en el adoctrinamiento no es la mente cerrada, sino un estilo de creencias no probatorio, esto es, hacer creer a los estudiantes de forma irracional fomentando la pereza y la credulidad. Con lo cual, parece claro que ninguna disposición de pensamiento podría apuntar en sí misma hacia el desiderátum educativo fundamental, pues la racionalidad o el pensamiento crítico requieren de dos componentes: disposiciones y habilidades / capacidades de pensamiento. Ahora bien, ¿qué ocurre con las virtudes?

Llegados aquí, la afirmación de que ‘se puede ser un pensador acrí-tico de mente abierta’ y la negación de que ‘se pueda ser un pensador crítico de mente cerrada’ desemboca en la disyuntiva entre el pensamiento crítico y las virtudes intelectuales. Tales discusiones comprenden el terreno de la epistemología de la virtud en el ámbito de la educación, algo de interés reciente y de lo que Jason Baehr fue uno de los precursores. No obstante, Siegel (2016, 2023b) junto a otros autores como Kotzee *et al.* (2019) se contrapusieron al enfoque de Baehr (2013, 2016, 2019, 2023) al señalar que no se puede confundir entre disposición y virtud y que una cosa es el pensamiento crítico / la racionalidad y otra bien distinta es el pensamiento virtuoso. Según Siegel, “la persona racional [no es] *eo ipso* intelectualmente virtuosa” y “la persona intelectualmente virtuosa [no es] *eo ipso* racional” (Siegel, 2023b, p. 204, 220).

En consideración a lo expuesto, resulta pues indispensable profundizar en la diferencia entre virtud y disposición de pensamiento. Para Siegel las virtudes son, de hecho, más complejas que las disposiciones desde el punto de vista filosófico y educativo, pues requieren de estas últimas junto a “la motivación, al afecto, a la competencia y al juicio” (Siegel, 2016, p. 102). A diferencia de las anteriores, las disposiciones pueden ser débiles o fuertes, pueden revelarse o no y se manifiestan de formas diversas en función del contexto (Siegel, 1999). Ahora bien, tales disposiciones tendrían que reflejar una tendencia o propensión a pensar de una ‘determinada manera’ en unas ‘determinadas circunstancias’ porque de no ser así ‘todo sería pensamiento crítico’ y ‘nada lo sería’. Por lo tanto, por un lado, las disposiciones no podrían

ser ‘separadas’ del seguimiento de las reglas formales y de los procedimientos de pensamiento – frente a los planteamientos de Burbules (1995)–; por otro lado, el pensamiento crítico no podría basarse en las virtudes intelectuales – frente a los planteamientos de Baehr (entre otros) y de la propia concepción del pensamiento crítico de Paul (1992) y Paul y Elder (2020) –. Las razones de lo anterior inherentes al pensamiento de Siegel serían fundamentalmente dos: a) solo con los hábitos, disposiciones y rasgos del carácter del espíritu crítico podemos fallar; b) las exigencias de las virtudes intelectuales serían demasiado ambiciosas desde el punto de vista filosófico y educativo.

En su conjunto, los supuestos previos apuntan a la consideración de que la excelencia epistémica no podría regirse por las ‘garantías’ implícitas de las virtudes intelectuales ni de sus estados de naturaleza caracterológica como el amor y el placer por la verdad. Frente a esto, desde el punto de vista epistemológico lo que requerimos es del fallo, del error, de la probabilidad hacia la verdad – en lugar de la certeza –, de la evaluación de las razones en aras de la mejor evidencia disponible, de los vicios que son virtudes, de la normatividad epistémica... Tales asuntos justifican, en efecto, por qué la tesis de Siegel analizada desemboca en el planteamiento de que “ser racional no exige ser perfectamente racional” (Siegel, 2016, p. 106). Se trata de una cuestión de grado falibilista que resulta indispensable para la teoría de la racionalidad *per se*, como justificó su maestro Scheffler (1965, 1982). El caso es que la visión siegeliana sobre el rechazo de las virtudes intelectuales podría ser problemática para el desiderátum educativo fundamental de la racionalidad / el pensamiento crítico conforme a Scheffler y a Siegel. A fin de cuentas, ¿no sería controvertido y paradójico para el propósito hacia el que la educación debiera dirigirse que se pudiera llegar a ser un pensador crítico sin ejercer la virtud intelectual? Se trata de un supuesto que, en principio, requiere ser examinado.

Réplica a Harvey Siegel. ¿Cómo Salvar la Brecha entre el Desiderátum Educativo Fundamental y la Educación como Virtud Epistémica?

Para reflexionar sobre la cuestión que aquí se pretende, conviene retomar algunas ideas previas. Anteriormente, se ha planteado por qué la apertura mental como disposición del espíritu crítico es una cuestión de grado para Siegel, como también lo es el propio pensamiento crítico en base a la teoría de la racionalidad que Scheffler desarrolló. Para llegar a este punto, se han articulado algunos de los planteamientos centrales de Scheffler y Siegel, los cuales podrían ser sintetizados en los siguientes términos: 1) por un lado, no hay disposición de pensamiento, virtud intelectual, motivo práctico o teórico que pudiera reemplazar el fin o ideal último al que la educación debiera dirigirse: la racionalidad / el pensamiento crítico; 2) por otro lado, la credulidad, la pereza, el mero escepticismo o el hecho de evadir el componente de la evaluación de la razón en cualquiera de sus formas mediante un estilo de creencias no probatorio constituiría un peligro inminente para el pensamiento crítico y, por ende, para una educación en pensamiento

crítico. De este modo, se ha esclarecido que las contribuciones de ambos autores constituyen ejes fundamentales de referencia de la filosofía de la educación y de la filosofía en general.

En aras de tales precedentes, a continuación se pretende articular una posible réplica a los planteamientos de Siegel, considerando la brecha existente entre el desiderátum educativo fundamental de la racionalidad / el pensamiento crítico y la tesis de que la educación sea una virtud epistémica por la que abogó el propio autor (Siegel, 2008). En base al propósito previo hacia el que la educación debiera dirigirse, para Siegel (2008), ‘ser educado’ tenía que ser un “concepto epistemológico grueso”, esto es, lo que necesitaba era de ‘más y más’ epistemología. Sin embargo, ‘ser educado’ también es conforme a Siegel una virtud epistémica porque, a pesar de su énfasis en la epistemología, va más allá de ella; la trasciende. El dilema no subyace pues de plantear el estrecho vínculo entre la epistemología y la ética en la educación, algo que realzaron tanto Scheffler como Siegel en aras del respeto en un sentido kantiano, de la autonomía, de la honestidad, del logro de la comprensión... El problema fundamental estriba en concebir que la educación vaya más allá del relato de la racionalidad. A fin de cuentas, ¿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 *eo ipso*, una virtud epistémica que va más allá de la epistemología?

Ante esta réplica, Siegel podría señalar que se producen inconsistencias similares a las que él distinguió en la concepción de Robin Barrow. Bajo la influencia de Richard S. Peters, Barrow planteó la equivalencia de tres interrogantes: “¿cuáles deben ser los objetivos de la educación?”; “¿qué es ser educado?”; “¿qué entendemos por educación, la práctica?” (Siegel, 2014, p. 66). En contraposición, para Siegel, tales cuestiones eran interdependientes, pero no equivalentes; es decir, la justificación del ideal de la racionalidad / del pensamiento crítico sería necesaria para brindar una explicación adecuada de los objetivos educativos, pero esto no dependería del análisis del concepto ‘educación’ o de concebir ‘qué es ser educado’ (Siegel, 2014.). De este modo, a diferencia de la justificación intrínseca de Barrow y Peters, Siegel brindó una justificación extrínseca con respecto de los objetivos educativos *eo ipso* –considerando las razones que apoyan dicho desiderátum educativo fundamental–. Una de las consecuencias de dicha justificación extrínseca es que “la educación no fuese una condición necesaria para el conocimiento o la creencia justificada” (Siegel, 2008, p. 460); lo que sería una condición necesaria y fundamental de la educación como virtud epistémica y como “concepto epistémico grueso” (*ibid.*) es el conocimiento. De este modo, Siegel parece salvar la brecha que aquí nos ocupa entre el desiderátum educativo fundamental y la educación como virtud epistémica: solo el pensamiento crítico posibilitaría fundamentar ambos.

Entonces, llegado a este punto, Siegel parece tener claro que no necesitamos elegir entre un enfoque de pensamiento crítico frente a

otro de virtudes intelectuales en el campo de la educación. Aunque ambos no sean ni incompatibles ni equivalentes conforme al autor, solo el del pensamiento crítico comprendería los componentes de la evaluación de las razones y de las disposiciones de pensamiento inherentes al objetivo epistémico de la educación. Así, el enfoque de las virtudes intelectuales iría incluido en el del pensamiento crítico en lo que se refiere a los aspectos disposicionales; mientras que, en lo demás, Siegel se pregunta: “¿qué añade?” (Siegel, 2023b, p. 218). El interrogante queda abierto, sin respuesta, y el autor solo declara lo siguiente: “¿cómo se llega [...] a las virtudes intelectuales completas, incluidas las motivacionales, afectivas y conductuales/psicológicas? No veo cómo” (Siegel, 2023b, p. 219).

Por su parte, Siegel se centró en analizar la importancia del pensamiento crítico, aunque, como él mismo reconoce, “nunca he dicho mucho sobre cómo enseñarlo”¹ (Siegel, 2023b, p. 219). En general, su concepción no apunta a ningún método educativo particular, sino a la justificación necesaria para que la educación apunte en general al pensamiento crítico. En esto desempeña un papel fundamental las cuestiones empíricas y la prioridad de la teoría frente a la tiranía de la práctica (Siegel, 2023a). Sin embargo, considerando los argumentos del propio autor sobre la relación entre la filosofía de la educación y la práctica educativa, todavía parece abierta la posibilidad de que haya que elegir entre un enfoque de pensamiento crítico frente a otro de virtudes intelectuales en la educación.

Así pues, la brecha aquí planteada no parece resuelta por lo siguiente: ¿acaso podríamos pensar críticamente prescindiendo totalmente de la virtud? Lo que augura Siegel es que sí que sería posible. De hecho, como distingue el autor, hay intelectuales ilustres que han sido personas ciertamente groseras u horribles y sus logros intelectuales no se ven empañados por tales rasgos del carácter (Siegel, 1993) –pese a que otros de estos rasgos, los del espíritu crítico, sí que serían cruciales–. De lo anterior parece surgir un impedimento fundamental en contra de que el pensamiento crítico sea el desiderátum educativo fundamental y de que la educación sea una virtud epistémica. A fin de cuentas, si nosotros como docentes o estudiantes fallamos en el amor por la verdad, en la humildad intelectual, en la apertura mental y en otras muchas virtudes, me temo que el pensamiento crítico como propósito o fin último de la educación se quedará a la vuelta de la esquina aunque, conforme a Siegel (2013), estemos dispuestos a sopesar la evidencia relevante, a considerar la totalidad de dicha evidencia y a juzgar de acuerdo con esta. La brecha parece pues insondable.

Conclusiones: entonces, ¿pensamiento crítico y/o virtudes intelectuales?

Se ha analizado la concurrencia problemática entre el pensamiento crítico y la virtud intelectual. El punto de partida ha sido la consideración de que el ideal educativo fundamental es el pensamiento crítico como encarnación de la racionalidad, algo que subyace de los postulados de Scheffler y Siegel. Una vez justificado este punto, se ha

abierto una brecha entre dicho desiderátum educativo y la educación como virtud epistémica. Para ello, en esencia, se han examinado tres argumentos de Siegel: a) que el amor de alguien hacia los bienes epistémicos pudiera ser lacio en razones; b) que ‘ser racional’ no requiriera de las exigencias de las virtudes intelectuales; c) que ‘ser educado’ fuese una virtud epistémica que vaya más allá de la epistemología. Pese a que no haya habido objeciones sobre estos argumentos, de hecho, contrariamente, se considera que son pertinentes y de gran relevancia para articular la noción de ‘pensamiento crítico’, se ha discutido sobre cómo salvar esta brecha que subyace de los planteamientos del autor. La razón de esta réplica ha sido que aunque para Siegel ‘lo que es’ la educación sea necesariamente distinto de ‘lo que apunta’ y aunque se pueda pensar críticamente prescindiendo de la virtud, parece difícil apuntar a un propósito así desde el propio campo de la educación.

El artículo ha girado, pues, en torno al siguiente argumento central: aunque no parece plausible contar solo con las virtudes pues, de ser así, renunciaríamos a la excelencia epistémica en la educación conforme a Siegel, ¿cómo velar por dicha excelencia de contar solo con el pensamiento crítico en la educación? Se trata de un interrogante que se vincula con el que Siegel deja abierto sobre las ‘virtudes’: ¿qué añaden? (Siegel, 2023b) –refiriéndose a que no añaden nada al ‘pensamiento crítico’–. Por el contrario, a la luz de lo expuesto, parece plausible señalar lo contrario: sí que añaden algo. A fin de cuentas, puede que sin el amor y el placer por la verdad –por poner algunos ejemplos– podríamos pensar críticamente, pues ya se ha justificado que se requiere de otras condiciones conforme a Siegel: la evaluación de las razones y el espíritu crítico. No hay ninguna discrepancia con respecto a la consideración de dichos componentes. Es más, resulta primordial rescatarlos aquí para evitar los escollos conceptuales sobre ‘qué es el pensamiento crítico’ y ‘cómo educar en pensamiento crítico’, algo que se ha vuelto acuciante en la actualidad. Prácticamente, no hay investigación educativa que no mencione el pensamiento crítico o algunas de sus variantes aunque, a pesar de ello, muchas renuncian a las bases de la racionalidad aquí expuestas, esto es, a los criterios para la evaluación de las razones y a lo que conlleva ser crítico. Por ello es tan importante discernir entre el ‘pensamiento crítico’ y lo que no lo es, algo en lo que resultan cruciales las bases de la filosofía analítica de la educación y del *Critical Thinking Movement* que desarrollaron Scheffler y Siegel. El caso es que contrariando los planteamientos particulares de Siegel sobre las virtudes intelectuales, la posibilidad de prescindir de algunas de ellas sería tan controvertido para el campo de la educación que se podría poner ‘en jaque’ el hecho de considerar el pensamiento crítico como ideal educativo fundamental.

Así, con estos argumentos como referencia, el artículo abre la discusión para pensar sobre la siguiente cuestión: de no contar con un pensamiento crítico virtuoso, ¿acaso habría educación posible? Las posibles tentativas de respuesta nos permitirán avanzar en la comprensión de los

problemas educativos acuciantes, ya que estos dependen de la fundamentación misma de la educación; y, en esto, los límites en torno a los conceptos que analiza el artículo desempeñan un papel crucial.

Recibido el 12 de enero de 2025

Aprobado el 18 de agosto de 2025

Nota

- 1 En la sentencia 'nunca he dicho mucho sobre cómo enseñarlo', Siegel solo se refirió a las disposiciones de pensamiento, aunque, en verdad, esto sería extrapolable al pensamiento crítico en general, como se ha hecho alusión en el presente artículo.

Referencias

BAEHR, Jason. Educating for Intellectual Virtues: From Theory to Practice. **Journal of Philosophy of Education**, v. 47, n. 2, p. 248-262, 2013. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12023>. Consultado el: 11 Jun. 2024.

BAEHR, Jason (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York: Routledge, 2016.

BAEHR, Jason. Intellectual Virtues, Critical Thinking, and the Aims of Education. In: FRICKER, Miranda; GRAHAM, Peter J.; HENDERSON, David; PEDERSEN, Nikolaj J. L. L. (Ed.). **The Routledge Handbook of Social Epistemology**. New York: Routledge, 2019. p. 104-121.

BAEHR, Jason. Educating for Good Thinking: Virtues, Skills, or Both? **Informal Logic**, v. 43, n. 2, p. 173-203, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.22329/il.v43i2.8008>. Consultado el: 11 Jun. 2024

BURBULES, Nicholas C. Reasonable Doubt: Towards a Postmodern Defense of Reason as an Educational Aim. In: KOHLI, Wendy (Ed.). **Critical Conversations in Philosophy of Education**. New York: Routledge, 1995. p. 82-102.

CALLAN, Eamonn; ARENA, Dylan. Indoctrination. In: SIEGEL, Harvey (Ed.). **The Oxford Handbook of Philosophy of Education**. New York: Oxford University Press, 2009. p. 104-121.

CASTILLO, Paloma. Does There Exist a Need for a 'New' Educational Ideal of Rationality? The Crossroads between Transhumanism and Israel Scheffler's Conception of Critical Thinking. **Encyclopaideia: Journal of Phenomenology and Education**, v. 27, n. 66, p. 49-61, 2023. Disponible en: <https://doi.org/10.6092/issn.1825-8670/16490>. Consultado el: 10 dic. 2024.

HARE, William. Critical Thinking as an Aim of Education. In: MARPLES, Roger (Ed.). **The Aims of Education**. London: Routledge, 1999. p. 85-99.

KOTZEE, Ben; CARTER, J. Adam; SIEGEL, Harvey. Educating for Intellectual Virtue: A Critique from Action Guidance. **Episteme**, v. 18, n. 2, p. 177-199, 2019. Disponible en: <https://doi.org/10.1017/epi.2019.10>. Consultado el: 11 Jun. 2024

PAUL, Richard. **Critical thinking: What Every Person Needs to Survive in a Rapidly Changing World** [second edition]. Santa Rosa: Foundation for Critical Thinking, 1992.

PAUL, Richard; ELDER, Linda. **The Miniature Guide to Critical Thinking Concepts and Tools** [eighth edition]. London: Rowman & Littlefield, 2020.

SCHEFFLER, Israel. On Justification and Commitment. **The Journal of Philosophy**, v. 51, n. 6, p. 180-190, 1954. Disponible en: <https://doi.org/10.2307/2021776>. Consultado el: 10 dic. 2024.

SCHEFFLER, Israel. **El lenguaje de la educación** [PÉREZ RIVAS, Marcelo (Trans.)]. Buenos Aires: El Ateneo, 1960.

SCHEFFLER, Israel. **Conditions of Knowledge: An Introduction to Epistemology and Education**. Illinois: Scott, Foresman and Company, 1965.

SCHEFFLER, Israel. **Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education** [first edition]. New York: Routledge, 1988.

SCHEFFLER, Israel. **Gallery of Scholars: A Philosopher's Recollections** (volume 13). Netherlands: Kluwer Academic Publishers, 2004.

SCHEFFLER, Israel. **Reason and Teaching**. Indianapolis: Routledge Revivals, 2014.

SCHEFFLER, Israel. **Science and Subjectivity** [second edition]. Indianapolis: Hackett Publishing Company, 1982.

SIEGEL, Harvey. **Why be Rational?: On Thinking Critically about Critical Thinking**. Institute for Critical Thinking Resource Publication: 1989. Available at: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352333.pdf>. Accessed: 5 July, 2024.

SIEGEL, Harvey. Not by Skill Alone: The Centrality of Character to Critical Thinking. **Informal Logic**, v. 15, n. 3, p. 163-177, 1993. Disponible en: <https://doi.org/10.22329/il.v15i3.2484>. Consultado el: 10 dic. 2024.

SIEGEL, Harvey. What (good) are thinking dispositions? **Educational Theory**, v. 49, n. 2, p. 207-221, 1999. Disponible en: <https://doi.org/10.1111/j.1741-5446.1999.00207.x>. Consultado el: 10 dic. 2024

SIEGEL, Harvey. Is 'Education' a Thick Epistemic Concept? **Philosophical Papers**, v. 37, n. 3, p. 455-469, 2008. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.1080/05568640809485231>. Consultado el: 10 dic. 2024

SIEGEL, Harvey. Open-mindedness, Critical Thinking, and Indoctrination: Homage to William Hare. **Paideusis**, v. 18, n. 1, p. 26-34, 2009. Disponible en: <https://doi.org/10.7202/1072336ar>. Consultado el: 10 dic. 2024.

SIEGEL, Harvey. El pensamiento crítico como un ideal educacional [HAMMER, Lilian; CORTEZ BUROTTO, Marco (Trans.)]. **Logos: Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura**, v. 23, n. 2, p. 272-292, 2013. Disponible en: <http://revistas.use-rena.cl/index.php/logos/article/view/368>. Consultado el: 10 dic. 2024

SIEGEL, Harvey. Robin Barrow on the Aims of Education. In: GINGELL, John (Ed.). **Education and the Common Good: Essays in Honor of Robin Barrow**. New York: Routledge, 2014. p. 64-74.

SIEGEL, Harvey. Critical Thinking and the Intellectual Virtues. In: BAEHR, Jason (Ed.). **Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology**. New York: Routledge, 2016. p. 95-112.

SIEGEL, Harvey. La filosofía de la educación y la tiranía de la práctica [CASTILLO, Paloma (Trans.)]. **Revista Internacional de Teoría e Investigación Educativa**, v. 1, p. 1-9, 2023a. Disponible en: <https://doi.org/10.5209/ritie.88542>. Consultado el: 10 dic. 2024.

SIEGEL, Harvey. Rational Thinking and Intellectually Virtuous Thinking: Identical, Extensionally Equivalent, or Substantively Different? **Informal Logic**, v. 43,

n. 1, p. 204-223, 2023b. Disponible en: <https://doi.org/10.22329/il.v43i2.8007>. Consultado el: 10 dic. 2024.

WHITE, John. R.S. Peters, 1919-. In: BRESLER, Liora; COOPER, David; PALMER, Joy (Ed.). **Fifty Modern Thinkers on Education: From Piaget to the Present**. London: Routledge, 2001/2002. p. 118-121.

Paloma Castillo es personal docente e investigador de la Universidad Complutense de Madrid, con un contrato de Formación del Profesorado Universitario del Ministerio de Universidades. Sus áreas de especialización son la filosofía de la educación, la teoría de la educación y las ciencias cognitivas. Por su trayectoria académica, ha recibido el Premio del Consejo Social para Jóvenes Investigadores.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6091-5515>

E-mail: palomacastilabra@gmail.com

Disponibilidad de datos de la investigación: el conjunto de datos que respaldan los resultados de este estudio se publica en el propio artículo.

Editora a cargo: Paula Corrêa Henning

