



Neopragmatismo y educación. Acerca del abordaje inferencialista del aprendizaje

Neopragmatism and Education. About the Inferentialist Approach to Learning

Juan Manuel Saharrea

Instituto de Investigaciones Psicológicas
Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0003-4149-5428>
juansaharrea@gmail.com

Claudio Marcelo Viale

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET)
Universidad Católica de Córdoba, Argentina.

 <https://orcid.org/0000-0002-3968-1646>
cmviale@gmail.com

Recibido: 13/10/2020

Aceptado: 12/05/2021

Resumen. En este artículo examinamos el “abordaje inferencialista del aprendizaje” propuesto por la filósofa de la educación Jan Derry, quien traslada al campo educativo el inferencialismo semántico del filósofo neopragmatista Robert Brandom. Si bien hay elementos que posibilitan esta aplicación, no hay en la literatura (hasta donde sabemos) trabajos que examinen este proyecto. Señalamos dos limitaciones específicas y una general de este enfoque. En cuanto a las limitaciones específicas, el abordaje inferencialista, en primer lugar, ofrece un criterio de posesión de conceptos y esto no es equiparable a un criterio de aprendizaje; en segundo lugar, la indispensable dimensión práctico-política del aprendizaje está completamente ausente en este enfoque. La limitación general, en tanto, se vincula a la

preeminencia del lenguaje por sobre la experiencia como rasgo central de diversos neopragmatismos contemporáneos.

Palabras clave. Neopragmatismo, Educación, Inferencialismo, Derry, Brandom.

Abstract. In this article, we analyze the “inferentialist approach to learning” proposed by the education philosopher, Jan Derry, who brings the theory of semantic inferentialism developed by the neopragmatist philosopher Robert Brandom into the educational field. Although there are elements that make this application feasible, as far as we are concerned, there are no papers that study this project. We highlight two specific limitations and one general limitation to this approach. Regarding the specific limitations, the inferentialist approach, first of all, offers a concept possession criterion and this is not comparable to a learning criterion; secondly, the essential practical-political dimension of learning is completely absent in this approach. The general limitation, on the other hand, is related to the pre-eminence of language over experience as a main feature of various contemporary neopragmatism.

Keywords. Neopragmatism, Education, Inferentialism, Derry, Brandom.

1. Introducción

El marco de este trabajo se ubica en la intersección de dos importantes tendencias de la filosofía contemporánea: por un lado, los estudios sobre la recepción del pragmatismo clásico en la filosofía reciente; por el otro, la filosofía de la educación de corte analítico, central en el *Institute of Education* (IOE) del *United College of London* (UCL)¹. Ambas tendencias convergen en el examen del neopragmatismo. Éste usualmente se asocia a la recuperación de la tradición filosófica basada principalmente en las obras de Charles S. Peirce (1839-1914), William James (1842-1910) y John Dewey (1859-1952), recuperación en la que tuvo un papel destacado Richard Rorty (1931-2007), a partir de dos libros muy influyentes: *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) y, fundamentalmente, en *Consequences of Pragmatism* (1982)².

La obra de Rorty fue fundamental para la gestación de otras formas de neopragmatismo. Una vertiente destacable en este sentido es la denominada “Escuela de Pittsburgh” (Maher, 2013). Esta se desarrolla las últimas décadas y tiene como máximos exponentes las figuras de John McDowell (1942-) y Robert Brandom (1950-)³. Ambos filósofos representan una variante de

¹ Es una institución fundada por Sidney Webb en 1902, y que tuvo como primer disertante al célebre educador escocés John Adams. El IOE considera la educación como un fenómeno práctico y brinda importancia fundamental a la filosofía en el análisis educativo. Actualmente está dirigido por Paul Standish y co-dirigido por Derry. Sus investigaciones, casi todas, son publicadas en *Journal of Philosophy of education*. Las propuestas educativas recientes basadas en los neopragmatistas de la escuela de Pittsburgh surgen desde dicha institución (ver nota 3).

² Se ha matizado recientemente la historia del resurgimiento del pragmatismo tal como era concebida: florecimiento (primera mitad del siglo veinte), olvido (desde el fin de la Segunda Guerra Mundial hasta 1980), resurgimiento (a partir de la obra de Rorty y otros). Analizar esta correcta matización va más allá de los límites de este trabajo. Pueden verse: Bernstein (2010), Alexander (2013) entre otros, para más detalle de la temática.

³ La obra de referencia de McDowell es *Mind and World* (1994) en cuyo prefacio afirma que su libro empezó a gestarse entre 1985-1986 tratando de controlar “la habitual reacción emocionada que me provocaba leer de nuevo (por tercera o cuarta vez) *Philosophy and the Mirror of Nature* de Rorty”. Cuenta que fue una “lectura anterior de Rorty” que lo puso “sobre aviso” de Wilfrid Sellars (cuya crítica del empirismo es otra fuente central en su obra). Por último, reconoce que “la obra de Rorty es cardinal... a la hora de definir mi postura del modo en que aquí lo hago” (McDowell, 1994, pp. 12-13). En el caso de Brandom su obra principal es *Making It Explicit* (1994) que está basada, en buena medida, en su tesis de doctorado dirigida por Richard

neopragmatismo con un fuerte acento en el lenguaje. Con ello retoman la herencia rortyana de interpretación dejando de lado “el culto a la experiencia” (Jay, 2005) de la tradición clásica y adoptando el denominado *giro lingüístico*, entendido como “(...) el punto de vista de que los problemas filosóficos pueden ser resueltos (o disueltos) reformando el lenguaje o comprendiendo mejor el que usamos en el presente” (Rorty 1998, p. 50). Tanto en las obras de McDowell como en las de Brandom, se registra la importancia que tiene el análisis lingüístico - una epistemología normativa para el caso de McDowell⁴; una teoría semántica para el caso de Brandom- para resolver preguntas filosóficas.

Remitiéndonos al tema de nuestro trabajo, Rorty escribe textos específicos sobre educación (Rorty 1982; 1990^a; 1990b; Rorty, R., & Ghirdelli, P., Jr. 2008) aunque no analiza la temática desde un punto de vista sistemático. Los neopragmatistas de Pittsburgh no se ocupan de la cuestión educativa de manera directa o indirecta. Examinar las razones de esta falta de interés excede nuestro artículo. Sin embargo, la obra de ambos ha constituido el eje central de propuestas teóricas por parte de filósofos de la educación contemporáneos. Al analizar los resultados de esta vinculación, surge la pregunta acerca de la viabilidad de este enfoque. En el caso de McDowell, David Bakhurst ha sido quien tomó su “naturalismo de segunda naturaleza” (McDowell, 1994) como un esquema viable para desarrollar una teoría acerca del ingreso de los niños al lenguaje. Su libro se llama *The Formation of Reason* (2011) en alusión a este propósito. La reflexión de Bakhurst, intenta cruzar ciertos esquemas de la psicología del desarrollo —en particular de enfoques socio-culturales— con nociones de este pensador de Pittsburgh y sus antecedentes e influencias (principalmente Wittgenstein, Sellars, y Davidson). Siguiendo la estrategia de Bakhurst no hay mayores cuestiones filosóficas que pongan en jaque la viabilidad de su propuesta. En última instancia, se trata de una reflexión conceptual que se vale de un uso más o menos justificado, conforme a ciertos criterios exegéticos a debatir.

El caso de Brandom, en cambio, es diferente. La filósofa londinense Jan Derry ha tomado su obra no solo para reflexionar acerca de una idea de lenguaje o educación (Derry 2007; 2013; 2017; 2018). Derry considera que sobre la base de la teoría del lenguaje de Brandom es posible ofrecer “un abordaje inferencialista del aprendizaje” (Derry 2017, p. 113). La operación de esta filósofa, a diferencia de la de Bakhurst, suscita una pregunta que trasciende cuestiones exegéticas: ¿puede una teoría del lenguaje como la de Brandom —que reivindica el uso de razones como criterio de posesión de conceptos— fundamentar una teoría del aprendizaje? ¿Y si puede, en qué medida? Ambas preguntas, entendemos, cuestionan la viabilidad de la aplicación. Nuestro propósito en este trabajo es brindar una respuesta a tales interrogantes, por medio de una reconstrucción de las tesis principales de Brandom y un ulterior examen crítico de los alcances de la aplicación que hace Derry de tales tesis en el aprendizaje.

Nos proponemos, entonces, reconstruir el abordaje *inferencialista* del aprendizaje y valorar en qué medida logra contribuir a un enfoque sobre el aprendizaje formal. Si bien, a simple vista,

Rorty. Asimismo, Brandom le dedica la obra a Rorty y a Sellars jugando con el sentido del título: “sin ellos nada de esto sería siquiera implícito” (Brandom, 2005 p. 4). Brandom, por otra parte, se autoproclama pragmatista y dedica un libro a fundamentar la relación de su filosofía con el pragmatismo. Allí describe su estilo como un “pragmatismo analítico” (Brandom, 2011).

⁴ Cabe aclarar que el concepto de experiencia es central en la filosofía de McDowell. Sin embargo, su interpretación del contenido perceptivo como contenido conceptual, lo aleja claramente del culto a la experiencia del pragmatismo que considera a la experiencia como un ámbito que excede las prácticas lingüísticas. Respecto del vínculo entre experiencia y lenguaje en el pragmatismo ver (Faerna, 2014)

hay elementos que posibilitan su aplicación, no hay en la literatura trabajos que analicen (hasta donde sabemos) los alcances del proyecto. En este marco intentamos mostrar que, en el estado actual, este enfoque contribuye a un área menor de los estudios sobre aprendizaje formal. A su vez consideramos que al no tematizar el vínculo entre el aprendizaje y aspectos prácticos-políticos, esto acota considerablemente los alcances de su concepción. A la par señalamos que estas limitaciones específicas están vinculadas a una limitación general: la centralidad que se le otorga al lenguaje, centralidad ligada al legado rortyano.

Para llevar a cabo esta tarea exponemos el inferencialismo semántico de Brandom (segunda parte); enumeramos las razones que Jerry encuentra para proponer la teoría de Brandom como un abordaje sobre el aprendizaje (tercera parte); señalamos dos limitaciones del criterio de aprendizaje ofrecido por Derry: 1) supone que un criterio de comprensión equivale a una idea de aprendizaje; 2) el aprendizaje involucra una dimensión práctico-política ausente en este enfoque (cuarta parte); en las conclusiones señalamos que el legado neopragmatista de Rorty condiciona la aplicabilidad del inferencialismo al campo educativo y, ofrecemos un contraste con el pragmatismo clásico para ofrecer una alternativa en línea con un abordaje pragmatista de la educación para nuestro tiempo.

2. Inferencialismo semántico y pragmática normativa

En *Making It Explicit* (1994)⁵ Brandom desarrolla un enfoque que él mantiene prácticamente sin modificaciones hasta el presente. El núcleo central en dicha obra es el inferencialismo semántico (precisamente su libro posterior se subtitula *An Introduction to Inferentialism* (2000)⁶. De acuerdo al inferencialismo semántico el significado de las palabras puede explicarse en términos de su uso en “prácticas sociales” (Brandom, 1994, cap. 1). La clave de este inferencialismo es que los conceptos —su contenido— deberían ser entendidos en términos de sus conexiones inferenciales. Por ejemplo, el significado de ‘triángulo’ depende, en buena medida, del hecho de que uno puede derivar a partir de ‘*p* es un triángulo’, cosas como ‘*p* tiene tres lados’ o ‘los ángulos interiores de *p* suman 180 grados’; o bien cosas como ‘*p* no es un círculo’ o ‘*p* no tiene cuatro lados’. Así las inferencias que uno puede o no puede hacer en función de una afirmación determinada, definen lo que dicha afirmación *significa*. Aprender nuevas inferencias que pueden hacerse en función de ‘*p* es un triángulo’ es aprender más acerca del significado del concepto triángulo⁷.

Este ejemplo permite derivar supuestos fundamentales del enfoque de Brandom. En primer lugar, este inferencialismo implica el “holismo semántico” (2000, pp. 15-16). Es decir que el significado de un concepto se relaciona, mediante inferencias, con el de otros conceptos. Por caso, el significado de ‘triángulo’ se relaciona necesariamente con el de ‘ángulo’ y ‘lado’, al punto de que no es posible dominar aspectos esenciales del concepto de ‘triángulo’ sin conocer el significado de estos otros conceptos. A este respecto, Brandom afirma “uno no puede tener un concepto a menos que tenga varios” (2000, p. 15). Esto no quiere decir que se aprenda el uso de

⁵ Jürgen Habermas comparó esta obra, en cuanto a su importancia en la “filosofía teórica”, a la *Theory of Justice* en el campo de la filosofía práctica (Habermas, 2000, p. 322).

⁶ Referimos las tesis en algunos casos a este texto. Brandom lo escribió como un intento de resumir en pocas páginas el voluminoso *Making It Explicit*.

⁷ Seguimos a Derry 2017, en la exposición mediante el ejemplo de ‘triángulo’.

un concepto de una vez y para siempre. Contrariamente, el inferencialismo plantea que adquirimos *gradualmente* la comprensión de un concepto, en la medida en que ampliamos las conexiones inferenciales en las que dicho concepto está involucrado. Lo que el inferencialismo plantea es que en el empleo de ciertas conexiones inferenciales se comprueba la posesión o no de un concepto por parte de un agente.

En segundo lugar, dado que las inferencias crean las conexiones racionales entre conceptos, se sigue que el inferencialismo acentúa el papel del razonamiento en la comprensión de un lenguaje. Conocer un concepto, desde esta perspectiva, es ser capaz de razonar en base a él. Este aspecto pone a Brandom en posición de justificar cómo es que los seres humanos llegan a articular esta práctica de razonar en la vida cotidiana. Los conceptos de ‘norma’ y ‘práctica social’ son esenciales para valorar su respuesta sobre este punto. Brandom considera, así, que el registro de lo social se expresa en normas que hacen posible garantizar un correcto razonamiento.

Este es el tercer punto fundamental relacionado a su inferencialismo. Para comprender la idea de razonamiento, Brandom describe la práctica de razonar en términos de un proceso de valoración entre individuos de carácter social. El rol que las normas juegan en esta fase es decisivo. El inferencialismo semántico, en tal sentido, se complementa con una “pragmática normativa” (Brandom, 1994, cap 3). Es decir, el inferencialismo, tal como se plantea, no tendría sentido si no está garantizado a partir de prácticas sociales en torno del uso correcto de los conceptos. Son ellas las que instituyen las normas lingüísticas que permiten a los hablantes decir y hacer cosas correcta o incorrectamente.

Para respaldar esta idea Brandom se basa en la concepción de normatividad de *Philosophical Investigations* (1953) de Wittgenstein. Al discutir la cuestión en torno de cómo es posible seguir una regla, Wittgenstein en ese libro señala que seguir una regla se trata, antes que nada, de una práctica que, como tal, no puede seguirse “privadamente” (Wittgenstein, § 202). De acuerdo a Brandom una enseñanza que puede extraerse de aquí es que las normas están garantizadas por las prácticas sociales. El juego de lenguaje central en la vida de los seres lingüísticos, esto es —en expresión de Wilfrid Sellars— el juego el de “dar y pedir razones” es posible gracias a normas que están “implícitas” en las prácticas (Brandom 2000, p. 81).

La corrección de lo que decimos depende, entonces, de las reacciones que la comunidad -i.e. el resto de los hablantes- tenga, así como de nuestras reacciones a dichas reacciones. Esta imagen dialógica de una comunidad hace que podamos concebir a ésta como un juego (un campo normativo) y a nosotros mismos como “contadores de tantos” (*scorekeepers*) -en la célebre expresión de Brandom- de las jugadas que hacen el resto de los miembros de la comunidad de la cual formamos parte. Las jugadas -en línea con el racionalismo planteado por el filósofo- son los compromisos que cada agente expresa mediante sus acciones y de las cuales puede derivarse su grado de competencia en el uso de los conceptos.

Cuando alguien afirma algo en este contexto, esto se toma como la expresión de un compromiso. Decir ‘p es un triángulo’ me comprometo normativamente con el pensamiento de que p es un triángulo. Pero a la par de la asunción de este compromiso, el resto de la comunidad debe cerciorarse si yo estoy habilitado -en un segundo sentido- a sostener esta afirmación. Para eso debe controlarse si yo hago las inferencias correctas. Puede que yo crea, por caso, que un triángulo tiene cuatro lados, lo cual me inhabilitaría por completo al empleo de ese concepto.

O puede que suceda lo mismo si manifiesto que la suma de sus ángulos no da más de 90 grados. Obviamente que esto no quiere decir que cada vez que alguien se percate del mal empleo

de un concepto deba censurar o señalar a quien lo haga; podría resultar que yo no corrija en un contexto determinado a alguien que cometa semejantes equívocos. Sin embargo, Brandom está apuntando a que la pertenencia a una comunidad se decide en el grado de competencia que cada cual tenga en el uso de conceptos. En esta medida, un modo indispensable de relacionarnos es tratar de comprender qué es lo que el otro piensa. Esta interacción es posible gracias a una estructura de prácticas sociales que hace posible que cuando alguien afirme algo esté sometido a corrección. En sus términos:

Las prácticas sociales son prácticas *lingüísticas* si los interlocutores adoptan recíprocamente una *postura de control de puntuación discursivo*. Adoptar esta postura es tomar o tratar (implícitamente o en la práctica) a los otros como productores o usuarios de actos de habla dotados de contenidos proposicionales. Estos actos cuentan como dotados de contenidos proposicionales debido a su relación con una clase central de actos de habla que tienen significación pragmática de *afirmaciones* o *aserciones* (énfasis original) (Brandom, 2005, pp. 880-881).

Conforme a Brandom, el razonamiento se concibe en un contexto social. La razón es esencial para participar en el juego de dar y pedir razones, y las prácticas sociales de los seres humanos deben ser evaluadas, de acuerdo con el inferencialismo; es decir desde la perspectiva de su racionalidad. Otro aspecto que es básico en el enfoque de Brandom es su carácter atributivo. La presencia de un interlocutor en el juego de dar y pedir razones asegura que el hablante individual encuentre fricción: sus expresiones no pueden explicarse como una actividad constructiva puramente libre, sino que se actualizan a la luz de cómo las reciben interlocutores posibles y efectivos. Dichos interlocutores le atribuyen habilitación o no en el dominio de conceptos en el contexto del “conteo de tantos” (*scorekeeping*). De esta manera la actividad del individuo no puede explicarse fuera del contexto de participación con otros.

En líneas generales esta es la concepción del significado de Brandom quien ofrece, desde este marco, un criterio de comprensión o de posesión de conceptos. Su modo de analizar la posesión de conceptos permite elaborar criterios de evaluación estrictos -el dominio de inferencias- cuando se trata de saber si alguien posee el significado de cierta noción técnica.

3. Jean Derry y el inferencialismo aplicado a la educación

El primer texto que Derry dedica a Brandom (Derry, 2007) cuestiona la tendencia de “educadores contemporáneos” de oponer críticamente — “bajo la rúbrica de una racionalidad abstracta” — el conocimiento “situado”, “contextual” y “práctico” al uso de las razones (id, p. 49). A través de señalar filiaciones conceptuales entre las obras de Brandom y Lev Vygotsky —colocando como punto de encuentro la herencia hegeliana de ambos en cuanto a defender la naturaleza social del pensamiento— Derry argumenta que si bien la crítica sobre una racionalidad abstracta no es infundada, esto no equivale a descartar la racionalidad sin más. En sus términos: “La idea de una razón abstracta y decontextualizada basada en principios universales se contrapone a la contingencia del contexto” (ib, p. 50).

En oposición a esta idea, Derry defiende una concepción de racionalidad sensible al contexto fundamentada, precisamente, en la psicología educativa de Vygotsky y en el inferencialismo de Brandom:

La atracción de Brandom por Hegel es precisamente la misma que la de Vygotsky, en cuanto a la importancia que él (Hegel) le da a la naturaleza social del pensamiento. (Mi conclusión) es que los lineamientos filosóficos de la obra de Vygotsky proveen una idea radicalmente diferente de racionalidad y de la epistemología que aquella caracterizada como una racionalidad abstracta, y que la importancia [podría ser “la relevancia” también] de esto ha sido ampliamente negada para los estudios en educación (ibidem) (traducción propia).

Esta comparación entre Brandom y Vygotsky se reafirma y profundiza en el único libro publicado de Derry: *Vygotsky. Philosophy and education* (2013). Este entrecruzamiento, fructífero y respaldado, ha cedido paso los últimos años a una propuesta diferente inscrita en el ámbito de la teoría educativa. En sus últimos artículos, dejando en un segundo plano a Vygotsky, la filósofa busca aplicar el inferencialismo semántico de Brandom no solo para valorar ciertas tendencias educativas —tal como lo venía haciendo—, sino para promover una teoría del aprendizaje alternativa. La filósofa denomina a esta tentativa “abordaje inferencialista del aprendizaje” (Derry, 2017, p. 113).

Los principales elementos que Derry rescata o toma del enfoque brandomiano pueden reducirse a tres. En primer lugar, como idea rectora está sin dudas el hecho de que Brandom ofrezca, a través de su inferencialismo, un criterio *general* de posesión de conceptos. Atendiendo a esto, la idea de asociar la posesión de conceptos al dominio de inferencias posibilita cierta *dinámica* en la comprensión. Es decir, es posible explicar desde una matriz inferencialista que el significado de un concepto cambie y a la par los agentes se ajusten a esos cambios en el juego de dar y pedir razones.

La idea de un movimiento del pensamiento —afirma Derry— en articulación con el significado es central para el inferencialismo, dado que muestra que el significado de un concepto, antes que estar fijado, se amplía a partir de las conexiones inferenciales que lo constituyen. En la medida en que estas conexiones cambian, también se modifican los significados de los conceptos. Aunque esto parezca restringirse a las preocupaciones históricas y filosóficas acerca de cómo el conocimiento mismo se desarrolla a través de la articulación inferencial (Rouse, 2011) estas ideas pueden extenderse al dominio pedagógico y educativo (cf. Bransen, 2002). (Derry, 2017, p. 404)

En segundo lugar, y siguiendo quizá la tendencia pragmatista de romper dicotomías, Derry considera que el vínculo entre significado y conocimiento del inferencialismo rompe con la dicotomía entre el “instruccionismo” y el “constructivismo” en educación (id; Derry, 2018). El instruccionismo reduce la enseñanza a “un envío de contenido cognoscitivo”, haciendo hincapié en elementos de razonamiento abstracto y dejando de lado el carácter situado de la educación. El constructivismo, por su parte “con su sensibilidad hacia las cuestiones pedagógicas, dio rienda suelta a importantes formas de ser, de afectividad y de deseo de crear” (Derry, 2017, p. 103). Sin embargo, el “movimiento en años recientes hacia cuestiones pedagógicas” ha conducido “a negar (*neglect*) el conocimiento” (ibidem). Derry cree que la dinámica que posibilita el inferencialismo al momento de atribuir posesión de conceptos permite valorar aspectos singulares (i.e. no todas las personas comprenden lo mismo) sin desatender el factor epistemológico -por así llamarle- constitutivo de la enseñanza (i.e. hay un contenido epistemológico transmitido por el o la docente). Este último factor se pierde de vista desde el constructivismo.

El tercer elemento que adoptado del enfoque brandomiano es el aspecto crítico hacia el concepto de representación. Aunque Brandom no es un anti-representacionista sí considera que en el orden de explicación sobre la comprensión el uso de los conceptos —mediante

inferencias— es el que define la representación y no es que, contrariamente, haya una representación primitiva que luego explique o garantice funciones cognitivas más complejas tales como el uso de inferencias lingüísticas. Más allá de las sutilezas de esta inversión semántica de Brandom, Derry la traslada como marco explicativo de lo usualmente se hace en “las aulas contemporáneas” (id. p. 104). Según la filósofa hay un representacionalismo casi de sentido común que define el proceso educativo:

Cuando pensamos en un proceso educativo tal como es llevado adelante en las aulas contemporáneas, podríamos caracterizarlo de la siguiente manera: un docente intentará expresar el significado atendiendo a la relación entre representaciones y lo que ellas representan. Los docentes son conscientes de que se enfrentan a un grupo de aprendices, cada cuál entendiendo de manera diferente las representaciones que tienen delante y en consecuencia intentarán proporcionar una aclaración adicional y una explicación para ampliar lo que está por detrás del pensamiento inicial sobre lo que está representado (id. p. 409)

Conforme a esta estimación —que quizá se ajuste a un nivel escolar inicial (Derry no aclara este punto) — el proceso de adquisición de conceptos en la enseñanza se restringe considerablemente:

La idea de que los seres humanos construyen el significado a partir de datos duros (a partir de lo Dado —según sostuvo Sellars—) forma todavía el trasfondo de gran parte del pensamiento educativo, y se presta insuficiente atención a la interrelación entre conocimiento y aprendizaje (Noorloos et al., 2017). Como resultado, la lección que aprendemos de Brandom está ausente, a saber, que lo inferencial debería privilegiarse sobre lo representacional cuando estamos considerando el proceso mediante el cual los alumnos adquieren tanto el significado como el conocimiento (Bakker & Derry, 2011; Derry, 2013) (ibidem)

La focalización de la enseñanza en un esquema representacionalista, muy afín a la idea de que cada alumno debe apropiarse de ciertos saberes, sería deudora de cierta imagen del conocimiento. Un conocimiento evidente que parte de la evidencia incondicionada de los sentidos. Este modelo representacionalista de la enseñanza, en el desarrollo de Derry, sería objeto de una poderosa objeción de parte de la filosofía contemporánea: el Mito de lo Dado (Sellars, 1963). Según el Mito de lo dado hay algo Dado extra-conceptual que se coloca como fundamento de nuestros juicios (los cuales tienen carácter conceptual). Debido a que, por otra parte, la fundamentación debe vincular elementos conceptuales, la disparidad entre lo Dado conceptual y los juicios conceptuales, quedaría inexplicada. Si aceptamos la imagen de Derry sobre el proceso educativo parece que en muchas aulas los docentes dan por sentado el Mito de lo Dado a la hora de enseñar.

La imposibilidad de salir de este esquema haría que los docentes no puedan priorizar el papel de la inferencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Un esquema inferencialista del aprendizaje, en cambio, priorizaría el diálogo antes que las imágenes. La capacidad de los niños de explicitar qué es lo que ven antes que esperar sus reacciones o celebrar, quizá, que cada alumno tiene su propia opinión al respecto. A la par de esta imposibilidad están otras relacionadas a lo que suele denominarse “la cuestión de la demarcación” en Brandom (Faerna, 2014): qué separa los seres lingüísticos de los no-lingüísticos. Según Brandom, el criterio de demarcación es el uso de razones e inferencias. Siguiendo esta pauta, la tendencia representacionalista en su obsesión con las imágenes o con la apropiación singular del conocimiento, deja de lado la importante característica del lenguaje humano consistente en “la

responsabilidad ante razones” (Derry, 2017, p. 103). Derry respalda este punto en una habitual tendencia a sobrevalorar en educación estudios acerca de las capacidades cognitivas de animales no-lingüísticos como plataforma para pensar prácticas educativas (Derry, 2017, p. 118).

La responsabilidad ante razones, por su parte, permite atribuir compromisos al mismo tiempo que asumirlos. Permite participar, dicho de otro modo, de un entorno racional constituido por reglas básicas que posibilitan saber qué es lo que los demás piensan y permiten o habilitan a para poner a prueba las credenciales del propio pensamiento. Si bien Derry advierte que no pretende aplicar, sin más, la teoría de Brandom hay varios elementos para considerar en su proyecto. En la sección siguiente puntualizamos algunas críticas relacionados a la propuesta de Derry una vez que ha sido expuesta.

4. El proceso educativo y los aspectos prácticos del aprendizaje

Indudablemente, la imbricación brandomiana entre inferencialismo y pragmática normativa predispone el abordaje inferencialista del aprendizaje. La lectura acerca del uso de razones, en el marco de prácticas sociales, conduce a pensar en el valor de este enfoque para examinar los usos del lenguaje en ámbitos públicos; y no por cierto de cualquier ámbito público sino uno en donde predominen ciertas normas epistémicas. En términos generales, la educación como ámbito de producción y transmisión de conocimiento se ajusta a este marco. De modo que la vinculación entre la teoría brandomiana y el fenómeno del aprendizaje formal no es forzada.

En segundo término, es cierto que la idea de racionalidad está cargada de ciertos reparos desde una perspectiva que prioriza la contextualidad, la situacionalidad y el carácter práctico del conocimiento (tal como lo hacen ciertas tendencias actuales en teorías del aprendizaje señaladas por Derry como responsables de dejar de lado la idea de racionalidad). Tales tendencias tienen sus versiones en el medio local en donde se tiende a reivindicar —con mayores elementos— la necesidad de pensar la apropiación subjetiva de los contenidos (Baquero, 2017). Es cierto, además, que en oposición a ellas, Brandom habilita a defender una concepción de racionalidad diversa de fuerte impronta social.

Sin embargo, en la transposición es importante no confundir lo siguiente: no es lo mismo decir que la racionalidad tenga una naturaleza social a decir que ésta sea situada o contextualizada. Es posible reconocer que la racionalidad emerge o se sostiene en un marco comunitario sin considerar que los contextos definan los tipos o las credenciales relacionadas al conocimiento. De manera complementaria puede agregarse que el carácter práctico del conocimiento no parece tener mayor lugar en el esquema de Derry. Y si bien es posible conceder que no toda racionalidad es abstracta, de igual modo cabe reconocer que no todo conocimiento es reducible a la aplicación o articulación de inferencias (al menos con la conciencia explícita de las normas). La teoría de Brandom si bien rechaza un tipo de intelectualismo —ya que reconoce que hay reglas implícitas en prácticas— pone un valor epistémico positivo en la explicitación de tales normas.

En tercer lugar, el enfoque de Brandom asocia lo social al uso de inferencias. Las inferencias, en cuanto tales, son un tipo de herramienta que supone cierto grado de generalidad. Una generalidad atada a la complejidad en la medida en que no sería ilógico pensar que el dominio de razones que supone el *scorekeeping* requiere de cierta formación o de madurez intelectual.

Aquí emerge un punto, en cuarto término, importante para juzgar la aplicación de Derry. Brandom, si bien ofrece un criterio de comprensión en cuanto a la posesión de conceptos, no parece atender directa o indirectamente a una concepción de desarrollo cognitivo. Hay una gradualidad que Brandom considera en el empleo de conceptos, pero esa gradualidad da por hecho o parte de una comprensión básica.

En relación a esto es interesante mencionar el recaudo que Bakhurst expresa sobre este punto que se presenta, asimismo, en McDowell. Al igual que Brandom, el autor de *Mind and World* teoriza en torno al espacio de las razones. Bakhurst en su aplicación de McDowell a la educación advierte que el hecho de reivindicar el uso de razones a lo sumo brinda una descripción de la naturaleza social del lenguaje, pero no explica el desarrollo educativo en alguna medida (Bakhurst, 2011). De allí que intente complementar a McDowell con enfoques socio-educativos. Derry advierte el profundo vínculo entre la pragmática normativa de Brandom y la mediación social para el pensamiento que defiende Vygotsky; sin embargo, nada de la filiación conceptual entre ambos autores conduce a postular una *génesis* del aprendizaje en términos inferencialistas. Como mínimo es un problema delimitar la capacidad de hacer inferencias según cierta idea de desarrollo que es necesario considerar. Si bien cabe pensar que el inferencialismo da cuenta de un aspecto del aprendizaje, está lejos de configurar una idea rectora del contexto de enseñanza-aprendizaje.

Marabini y Moretti (2013), apelando a Derry, plantean una elaboración didáctica posible del inferencialismo. En tal sentido, no sitúan a éste como como criterio de aprendizaje tal como Derry pretende sino como algo diferente: como un criterio de *evaluación* de aprendizaje. En la investigación de estos autores el aprendizaje se reduce a un tipo particular: los tests de múltiple opción. Es decir, abordan un aprendizaje mediado por ciertas respuestas el cual apunta a detectar el dominio de uno o más conceptos. Como sabemos, el test de múltiple opción depende de un contexto curricular. Pensado para operaciones matemáticas su función es menos polémica, por ejemplo, que pensado para evaluar la lectura de una obra literaria.

Marabini y Moretti, al igual que Derry, dan por supuesto que el fin de la educación es la comprensión en el sentido brandomiano: el uso de ciertos conceptos en el marco de una comunidad que regula las normas de aplicación. Sin embargo, aquí es necesario diferenciar entre un criterio de comprensión y un criterio de aprendizaje. Un criterio de comprensión puede depender de cierta instrumentalidad (independientemente de los contenidos, por caso, comprender es poder hacer tales o cuales inferencias). La concepción de aprendizaje, en cambio, se enfrenta a un abanico más amplio de prácticas que el de un sujeto ya constituido que maneja la capacidad de reconocer y articular inferencias materiales. Sin un criterio de aprendizaje que trascienda las prácticas discursivas un docente se queda con una herramienta evaluativa muy restringida. En ese sentido, la imagen que Derry tiene del proceso educativo en las aulas es, en cierto punto, acotada.

Por último, otro riesgo de la instrumentalización del aprendizaje formal se relaciona a la cuestión práctico-política. Sin una delimitación práctico-política (en el sentido de ciertos fines que ha de plantear un estado democrático) el aprendizaje queda restringido a una función vacía que puede servir a cualquier fin. Y si el aprendizaje no cuenta con una orientación práctica se desdibuja el contexto institucional que lo hace posible: la educación pública y las políticas educativas. Tal distanciamiento práctico del aprendizaje en términos políticos tiene un riesgo en las tentativas crecientes de reducir toda educación a “una educación para la renta”

(Nussbaum, 2010). Desde la Teoría Crítica, Axel Honneth advierte, de igual modo que una teoría educativa desprendida de la teoría política desconoce la ligazón histórica de ambas disciplinas. Desde finales del siglo XIX ambas perspectivas unieron fuerzas para garantizar la democracia y la consolidación de los Estado-Nación⁸.

En breve: hay ciertos aspectos que deberían profundizarse en la tentativa inferencialista del aprendizaje atendiendo a su viabilidad. Entre ellos, ajustar el vínculo entre el carácter social del conocimiento y su carácter situado y práctico. Por otra parte, el criterio de comprensión de Brandom *per se* no basta a los fines de la teoría. Debería complementarse con un enfoque que permita hablar de una génesis de dicha comprensión —en línea con el intento de Bakhurst en su libro sobre McDowell. Asimismo, es necesario vincular el inferencialismo a un fin ético-político al cual se ajuste. Aunque el acento en la racionalidad es propio de una sociedad democrática que se vale del diálogo en la esfera pública, el inferencialismo podría quedar reducido a una mera regla de evaluación de todo tipo de contenido. De hecho, sucede esto en la pesquisa de Marabini y Moretti basándose en los trabajos seminales de Derry.

5. Algunas conclusiones: el vínculo deweyano entre investigación y democracia

El abordaje inferencialista del aprendizaje, en su estado actual, asume que el criterio de posesión o comprensión de conceptos puede articular una idea de aprendizaje. Esta paridad es cuestionable ya que, sin mayores precisiones, reduce el aprendizaje a prácticas discursivas de complejidad incompatible con los saberes múltiples que están presentes desde los niveles iniciales de escolarización. Esta objeción impacta en el tratamiento que Derry hace acerca de la naturaleza social del conocimiento. Esta defensa, en el marco del inferencialismo semántico, no equivale *per se* a una defensa del carácter situado o práctico del conocimiento.

Por otra parte, la falta de consideración de fines educativos también limita el alcance del abordaje inferencialista. El riesgo de instrumentalizar un criterio de comprensión es que se puede deslegitimar el papel de las instituciones que garantizan la educación y el vínculo entre teoría educativa y teoría política. ¿Para qué se educa? O más generalmente ¿Cuál el sentido de la educación? No son preguntas consideradas por Derry. Claramente la filósofa concentra sus reflexiones en *cómo* educar (cómo evitar, por ejemplo, el instruccionismo o el constructivismo en educación). Sin embargo, nos parece válido cuestionar que la pregunta respecto de cómo educar no tenga previsto una respuesta respecto del fin de la educación o de tales o cuales aprendizajes. Relacionamos, asimismo, ambas limitaciones a un condicionamiento de índole general, a saber: el tratamiento sobre el lenguaje que el neopragmatismo hereda de Rorty, y puntualmente la falta de articulación entre análisis semántico y análisis político, o dicho de otro modo, entre modos de pensar y fines educativos.

En relación a esto último, nos resulta fructífero reconstruir brevemente las críticas que Rorty lanza contra una tesis crucial en la filosofía de la educación de Dewey, a saber: la educación debe promover el “pensamiento crítico”⁹. Dado que Rorty tiene su propia concepción de la

⁸ Honneth coloca a Dewey como una excepción a esta tendencia de desconocer el vínculo entre teoría política y educativa. Asimismo, advierte cierta tendencia marcada a reivindicar el discurso de neutralidad del Estado como garante de cierta libertad para los individuos. Esta defensa “neutral” del concepto de libertad pone en riesgo la democracia de nuestro tiempo (Honneth, 2018).

⁹ Desde ya, cabe advertir que Rorty tiene una visión de la educación que promueve un “*ethos* democrático” (Oliverio 2020; del

educación al modo de una “educación sentimental” que promueve la lectura literaria como base para forjar un vocabulario común, es importante distinguir tres miradas sobre la educación dentro de nuestro análisis y precisar nuestra reconstrucción.

El abordaje inferencialista, primero, pone de relieve las implicancias limitadas de una concepción educativa que asume la centralidad del lenguaje y que a lo sumo ofrece un criterio de evaluación instrumental sobre cierto aprendizaje (esta concepción neopragmatista tiene sus raíces en la filosofía de Rorty). Por otra parte, está la concepción propiamente rortyana de la educación que deposita sus mayores esperanzas en una educación lectora y culta a los fines de garantizar que las personas cuenten con un vocabulario común para mantener acuerdos y que *confía* en que dicha educación promoverá la democracia. Stefano Olivero (2020) recientemente examina si es posible que una educación literaria como la ofrecida por Rorty baste para garantizar un *ethos* democrático. Olivero defiende que es necesario sumar algunos compromisos a esta educación sentimental a tal fin. En línea con esto, nosotros señalaremos que la defensa del pensamiento crítico por parte de Dewey puede dar cuenta de las limitaciones de una educación sentimental en este sentido amplio.

Precisamente el pragmatismo involucra una tercera concepción de la educación que cronológicamente es la primera: la concepción deweyana. Esta concepción no se concentra en el lenguaje (como el abordaje inferencialista) y, por esa razón, juzga insuficiente una educación que pone tanto énfasis en la cultura literaria (como la educación sentimental rortyana). Dewey concibe al aprendizaje como una actividad abarcativa que incluye tareas técnicas, razonamientos abstractos y labores creativas. Considera, asimismo, que hay una forma de pensamiento — “pensamiento crítico” — que engloba todas estas tareas. Defiende que la educación debe promover un tipo de pensamiento que es precisamente éste. En el análisis deweyano hay una forma de pensar o razonar que la educación debe promover. Este ‘debe’ hace alusión a una conveniencia epistémica. Sin embargo, no está dissociado de una significación política debido a la articulación entre democracia y educación que fomenta Dewey.

Esta imbricación entre cierto marco epistémico de la enseñanza y la teoría política en Dewey nos parece que es visto con suspicacia por Rorty. En la recuperación selectiva que Rorty realiza del filósofo de Vermont hay elementos que son, al menos, relativizados. Entre ellos se haya decididamente esta concepción de pensamiento crítico y su vínculo con la idea de aprendizaje. En el tamiz de Rorty los aspectos no rescatables a menudo se remiten a cierta visión clásica de la filosofía que, según su apreciación, Dewey desafortunadamente sostiene (aún reconociendo su originalidad en otros aspectos). Precisamente esto ocurre, en opinión de Rorty, con la defensa del pensamiento crítico en educación.

Dos de los núcleos conceptuales básicos de la concepción de educación de Dewey giran alrededor del vínculo que establece entre aprendizaje y educación para la democracia, por un lado, y el vínculo que establece entre educación y ciencia (‘investigación científica’ y ‘método de la inteligencia’ son otras dos denominaciones que utiliza), por el otro. La argumentación sobre ambos vínculos aparece en distintos períodos de la obra de Dewey y con distintos propósitos. *Democracy and Education* (1916), en tanto que es su obra más destacada en esta temática, es una de las referencias ineludibles. Existe otro texto de Dewey, sin embargo, que es vital para

Castillo, 2014). Sin embargo, nuestro señalamiento general hacia el neopragmatismo es que su acento en el lenguaje desdibuja parte del legado del pragmatismo clásico justamente en este punto (Faerna, 2014).

analizar estos dos vínculos: *How we Think* (1910, segunda edición 1932). El mismo Rorty escribe la introducción a la segunda edición del libro para *The Works of John Dewey*, la edición de las obras del filósofo de Vermont. En esta introducción Rorty cuestiona la eficacia de “basar un juicio sobre los fines de la educación —acerca de los tipos de carácter que deseamos que la escuela desarrolle— en una investigación acerca de la naturaleza del pensamiento” (xv).

La insistencia de Dewey en promover un tipo de pensamiento crítico en *How We Think* está relacionado con una actitud científica que se comprende como una evolución desde cierta forma de razonamiento ordinario. Un razonamiento que se hace comprensible cuando se piensa un agente experimentando un entorno y estableciendo relaciones diversas con él y tratando de resolver problemas. Este proyecto de exponer dicho pensamiento crítico le parece a Rorty que adolece de una ambigüedad en el objeto de estudio. En el análisis de Dewey no se sabe, según Rorty, si aborda “un procedimiento bien definido —un método en el sentido de un conjunto de direccionamientos para qué hacer, como una receta — (o) una mera recomendación a ser de mente abierta, no dogmático, crítico y experimental” (xiii).¹⁰ Dicha ambigüedad en alguna medida envicia las bondades de un análisis que quedaría presa de una tensión irresoluble. En la mira de Rorty, o bien se realiza un análisis descriptivo, de raigambre psicológico-educativa, o bien se promueve un ‘vocabulario’ específico y por lo tanto se hace una especie de activismo político.

Esta oscilación tiene muchas explicaciones, una vez aceptada la caracterización de Rorty, atendiendo a la propia biografía del filósofo de Vermont. Sin embargo, este conflicto, desde la óptica rortyana, es un síntoma generalizado de cierto exceso por parte de la filosofía moderna. Dewey estaría cayendo en cierto vicio propio de los filósofos modernos: considerar que el pensamiento filosófico tiene una autoridad superior a la del resto de saberes. Dicho exceso está directamente relacionado a señalar una forma correcta de pensar:

Dudo de su intento (de Dewey) —continúa Rorty— de identificar esta nueva cosa (los logros científicos de la modernidad) con un modo de pensar (en oposición a algunas sugerencias concretas sobre nuevas hipótesis a ensayar) y de su intento de promover los fines que el sostiene mediante una apelación a una disciplina supuestamente descriptiva, ideológicamente neutral, llamada psicología o lógica. Este intento debe ser visto como un desafortunado subproducto de los vocabularios filosóficos del siglo XIX sobre los que se basaba Dewey, vocabularios que sugerían que la naturaleza del juicio, del razonamiento o del pensamiento o de la ciencia, eran tópicos disponibles, para la investigación filosófica (xvi).

Si bien hay formas de cientifismo que colocan a algo así como la Ciencia como una especie de fórmula privilegiada para resolver toda clase de problemas, y si bien esta descripción que hace Rorty sobre la modernidad ajusta con él, no parece corresponderse con Dewey. En especial si atendemos a la reticencia deweyana a favorecer algún tipo de fundacionalismo en general. Rorty reconoce que Dewey “hizo mucho” por romper con esos vocabularios que hacían de la filosofía una voz por encima de todas. Sin embargo, considera que como hijo de su tiempo no pudo rechazar todas sus creencias “a la vez” (ibidem).

Encontramos dos objeciones a esta valoración que Rorty hace de *How We Think*. La esperanza que Dewey deposita en la investigación, por un lado, reside en la eficacia de un tipo de razonamiento perfectamente identificable en la vida ordinaria. Rorty no parece considerar esta idea de un razonamiento corriente. Ello explica por qué coloca a Dewey cerca de cierta

¹⁰ Las citas de textos de John Dewey se toman de la colección *The Collected Works of John Dewey*.

variante de cientificismo que pone a la ciencia como una especie de discurso privilegiado y autorizado. Pero, por otra parte, considerar que Dewey disfraza ciertas convicciones políticas en un discurso objetivo sería suponer que, desde el principio, Dewey entiende que la teoría educativa nada tiene que ver con fines políticos. Y si bien, *How We Think* no es un texto en donde se haga visible la dimensión ético política, ello no quiere decir que no lo esté. Sobre todo, visto en retrospectiva y considerando *Democracy and Education*, Rorty tiene razón en que Dewey promueve cierto tipo de pensamiento. Es bastante cuestionable concederle que Dewey, sin embargo, haya pretendido ocultar esta pretensión en un discurso psicológico o lógico ideológicamente neutral.

La propia lectura de Rorty sobre Dewey sirve para constatar que una teoría educativa difícilmente logre delimitar un concepto de aprendizaje sin tomar en cuenta una dimensión ético-política. Si bien comprendemos que Rorty ponga reparos al hecho de que Dewey asuma que haya formas correctas e incorrectas de pensar, entendemos que sin asumir dicha distinción resultaría difícil cualquier proyecto educativo.

Un aspecto ampliamente difundido de la filosofía de Rorty es que la ciencia está cargada de los excesos de ser una forma autorizada de hablar (un atributo históricamente asumido por ciertas tendencias filosóficas). Dewey, en contraste con esto, no ve en la autoridad de la ciencia un problema si es que la educación nos permite comprender su alcance social como un perfeccionamiento o especificación de una forma corriente de razonar. Sobre la base de este recaudo la investigación científica garantiza una manera de pensar en cuya efectivización la democracia cumple un papel esencial. Y aquí la consideración de los fines resulta ineludible: se parte de la necesidad de una educación democrática para orientar una teoría educativa funcional a ésta. Este vínculo entre teoría educativa y teoría política resulta chocante para Rorty. Pero no para Dewey. A su vez, no es un vínculo no reconocido en la obra del filósofo de Vermont sino que es un punto que cobra relevancia con la gestación de su obra madura.

Propuestas como el abordaje inferencialista, pese a que los propios autores que lo respaldan fomentan valores democráticos, son funcionales a una escisión entre teoría educativa y política que pone en riesgo el vínculo entre democracia y educación y disocia toda concepción del aprendizaje con articulaciones políticas. Hemos referido este riesgo de separación a la herencia rortyana debido al gran impacto de Rorty en la filosofía del lenguaje de Brandom, posteriormente adoptada por Derry al campo educativo. Las limitaciones de una teoría tan robusta como la inferencialista son un síntoma del compromiso general de disociar la pregunta del conocimiento por la pregunta por la educación y la política. La moraleja de un análisis como el deweyano es que si aceptamos esa escisión o rechazamos la posibilidad de una articulación (tal como Rorty lo piensa), se pierde la posibilidad de garantizar una educación democrática.

6. Bibliografía

- Alexander, T. (2013). *Eco-Ontology and the Aesthetics of Existence*. Fordham University Press.
- Bakhurst, D. (2011). *The formation of the reason*. Wiley-Blackwell.
- Baquero, R. (2017). Desarrollo subjetivo, prácticas educativas y prácticas escolares. Los enfoques socioculturales como herramienta de análisis. *Revista de Didáctica. Psicología Pedagógica Uberlândia*, 1(2), 291-309.

- Berstein, R. (2013). *El giro pragmático*. Siglo XXI.
- Brandom, R. (2011). *Perspectives on Pragmatism. Classical, recent and Contemporary*. Harvard University Press.
- Brandom, R. (2005) *Hacerlo explícito*. Herder.
- Brandom, R. (2002). *La articulación de las razones*. Siglo, XXI.
- Del Castillo, R. (2014). *L'illusione dell'educazione. Richard Rorty e la crudeltà, di nuovo*. La formazione e il carattere pratico della realtà. Scenari e contesti di una pedagogia in situazione. *Pedagogie e didattiche*. 35, 85-123.
- Derry, J. (14 de Junio 2007). *Abstract rationality in education. From Vigotsky to Brandom*. *Stud Philos Educ* (27), 49–62. <https://doi.org/DOI 10.1007/s11217-007-9047-1>
- Derry, J. (2013). *Can Inferentialism Contribute to Social Epistemology?* *Journal of Philosophy of Education* (47) 222–235. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12032>
- Derry, J. (2017). *An Introduction to Inferentialism in Mathematics Education*, *Mathematics Education Research Journal*, (29) 403–418. <https://doi.org/10.1007/s13394-017-0193-7>.
- Derry, J. (2018). *Knowledge in education. Why Philosophy Matters*. UCL Institute of Education Press. *Professorial Lecture Series*.
- Dewey, J. (1998 [1916]) *Democracia y educación*. (Trad: Lorenzo Luzuriaga) Morata.
- Dewey, John (1933) *How we think*, revised edition. *The later works of John Dewey, 1925-1953*. Vol 8. *Essays, How we think*, revised edition, Southern Illinois University Press.
- Faerna, A. *On Norms and Social Practices: Brandom, Dewey, and the Demarcation Question*. (Verano, 2014), *Transactions of the Charles S. Peirce Society*, 50 (3), 360-372. <https://doi.org/10.2979/trancharpeirsoc.50.3.360>
- Faerna, A. (1996). *Una introducción a la teoría del conocimiento pragmatista*. Siglo XXI.
- Haack, S. (Junio 2010). *“Seis signos de Cientismo”*. *Discusiones Filosóficas*. 11 (16),13-40.
- Habermas, J. (2000). *From Kant to Hegel: On Robert Brandom's Pragmatic Philosophy of Language*. *European Journal of Philosophy*. 8 (3), 322-355.
- Honneth, A. (diciembre 2013). *La educación y el espacio público democrático. Un capítulo descuidado en la Filosofía política*. *Isegoria*. 49, 377-395. <https://doi.org/doi:10.3989/isegoria.2013.049.01>
- Jay, M. (2005). *Songs of experience. Modern American and European variations on a universal theme*. University of California Press.
- McDowell, J. (1994/6). *Mind and World*. Harvard University Press.
- Maher, C. (2013). *The Pittsburgh school of philosophy*. Routledge.
- Marabini, A. Moretti, L. (2017) *Assesing concept possession as an explicit social practice*. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 801-816. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12265>.
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Oliverio, Stefano (2020). *Dead-ending philosophy? On Rorty's Literary Culture, Democratic Ethos and Political Education*. *European Journal of Pragmatism and American Philosophy*, Vol. XII (1), 1-23. <https://doi.org/DOI: 10.4000/ejpap.1897>
- Oliverio, Stefano (2018). *Pragmatism and Its Aftermath*. in P. Smeyers (ed.), Springer. *International Handbook of Philosophy of Education*, (pp. 609-27) Springer.
- Rorty, R. (1999). *Education as socialization and as individualization*. In R. Rorty (Ed.), *Philosophy and social hope* (pp. 114–126). Penguin Books.
- Rorty, R. (1998). *El giro lingüístico*. Paidós.

- Rorty, R. (1997). *¿Esperanza o Conocimiento? Una introducción al pragmatismo*. FCE.
- Rorty, R., & Ghiraldelli, P., Jr. (2008). Richard Rorty and philosophy of education: Questions and responses. In M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli Jr. (eds) *Pragmatism, education and children* (185-190) Rodopi.
- Rorty, R. (1990a). The danger of over-philosophication: Reply to Arcilla and Nicholson. *Educational Theory*, 40(1), 41-44.
- Rorty, R. (1990b). Education without dogma. *Dialogue*, 2, 44-47.
- Rorty, R. (1982). Hermeneutics, general studies, and teaching. *Synergos*, 2, 1-15
- Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature*. Princeton University Press.
- Rorty, R. (1982a). *Consequences of Pragmatism*. University of Minnesota Press.