

# Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter

Juan Luis Fuentes  
Carolina Fernández-Salinero  
Josu Ahedo Ruiz  
(Coordinadores)





**Avances sobre la pedagogía actual.  
Propuestas de educación cívica y  
educación del carácter**

---



# **Avances sobre la pedagogía actual. Propuestas de educación cívica y educación del carácter**

---

**Juan Luis Fuentes  
Carolina Fernández-Salineró  
Josu Ahedo Ruiz  
(Coordinadores)**

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Dirijase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Copyright by  
Los Autores  
Madrid, 2024

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid  
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69  
e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)  
<http://www.dykinson.es>  
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-185-4  
DOI: 10.14679/3110

*Imagen de Portada:*  
Image by Amy from Pixabay

*Maquetación:*  
[german.balaguer@gmail.com](mailto:german.balaguer@gmail.com)

<b>ESTUDIOS Y PRODUCCIÓN CIENTÍFICA RELATIVOS A LA FORMACIÓN E INCLUSIÓN EDUCATIVA DE LA MUJER DE CULTURA GITANA.....</b>	<b>301</b>
ANA AMARO AGUDO Y NAZARET MARTÍNEZ-HEREDIA	
<b>ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LEGISLACIÓN ESPAÑOLA A PARTIR DE LA LEY GENERAL DE LA EDUCACIÓN (1970): HACIA UN MODELO DE ESCUELA INCLUSIVA.....</b>	<b>313</b>
ANNA MONZÓ MARTÍNEZ Y M. PILAR MARTÍNEZ-ÁGUT	
<b>EL BUEN PENSAR, SENTIR Y HACER. LA FORMACIÓN MORAL-RACIONAL DEL PROFESORADO EN TIEMPOS DE RENDIMIENTO ACELERADO .....</b>	<b>325</b>
PALOMA CASTILLO	
<b>RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA A TRAVÉS DE LAS ASOCIACIONES DE PADRES Y MADRES... </b>	<b>329</b>
BEGOÑA LADRÓN DE GUEVARA PASCUAL Y MIRYAM MUÑOZ GUITART	
<b>ÉTICA DE LAS VIRTUDES Y VIRTUDES CONTEMPORÁNEAS .....</b>	<b>345</b>
VIANNEY DOMINGO	

# EL BUEN PENSAR, SENTIR Y HACER. LA FORMACIÓN MORAL-RACIONAL DEL PROFESORADO EN TIEMPOS DE RENDIMIENTO ACELERADO

PALOMA CASTILLO

Universidad Complutense de Madrid

DOI: 10.14679/3132

*Pensemos sobre cómo pensamos;  
sintamos más allá del sentido;  
hagamos del hacer más que el mero hacer.*

**Sumario:** 1. ¿Cómo pensamos sobre el pensamiento educativo? Luces y sombras. 2. El sentir moral-racional. 3. Pensar para hacer, que no hacer sin comprender. 4. Bibliografía.

## 1. ¿CÓMO PENSAMOS SOBRE EL PENSAMIENTO EDUCATIVO? LUCES Y SOMBRAS

---

Considere lo que siente, lo que se dispone a hacer, los intentos de su mente por clarificar lo anterior... Esto es un arte similar al de las sombras chinescas. Veamos pues qué es lo que necesitamos para el gobierno de las sombras y por qué no podemos ni habitar en la oscuridad ni ceñirnos a sus encantos ilusorios. En este arte tenemos dos posibilidades: 1) controlar la luz; 2) dominar los movimientos operativos que realizamos con las manos y objetos. Pero la apariencia de la sombra es una cosa y lo que la configura es otra. También habría que resaltar su carácter efímero, pues desaparece sin dejar huella con el mismo brío con el que apareció. Por otro lado, donde usted trató de representar un árbol, otro distingue un monumento y un tercero no logra ver nada con claridad. ¿Qué siente el creador, el sujeto que aprecia algo diferente y el que no discierne nada en absoluto? No podemos olvidar que el carácter ilusorio de este arte forma parte de una tríada a la que hay que añadir lo operativo y lo real. Y lo que lo rige es el propio acto de discernimiento fruto del pensar para el sentir y el hacer.

Ahora trate de vislumbrar las decisiones notoriamente variadas a las que se enfrentan los profesores. ¿Qué es lo que se puede justificar? ¿A qué nos podemos comprometer? Al reflexionar sobre la importancia de la educación -sobre el qué, el cómo y el por qué-, no podemos concebir la relevancia como una propiedad absoluta. El caso es que la enseñanza tiene que ser una actividad de naturaleza intencional orientada al logro del aprendizaje y, en efecto, habría que distinguir alguna manera distintiva de responder a: ¿qué aprendizaje quiero lograr?; ¿cómo seleccionar los contenidos pertinentes y las estrategias que lo posibiliten?; ¿de qué manera puedo canalizar mis esfuerzos para conseguirlo? El resultado es efímero, ilusorio y variable, como el del propio arte de las sombras chinescas, pero su motor es equivalente: no basta ni el 'hacer por el hacer' ni el craso relativismo que arroja el sentido común. Necesitamos



orientar el hacer y el sentir en base al pensar. Y aquí la epistemología y la ética juegan un papel fundamental.

A continuación se señalarán algunos planteamientos sobre el pensar, el sentir y el hacer fundamentales para reivindicar la profundidad del pensamiento frente a su supuesta eficacia. Solo de esta manera podremos superar los escollos que oscurecen la educación actual como el escepticismo, el relativismo, el tecno-optimismo, el adoctrinamiento, el aprendizaje bancario, el rendimiento acelerado... La formación del profesorado necesita hoy más que nunca retomar los pilares de la filosofía analítica de la educación para abrazar como desiderátum el cultivo de la moral-racional base del pensamiento crítico.

## 2. EL SENTIR MORAL-RACIONAL

---

La verdad incorregible del sentido común es tan dañina como el hecho de aferrarse al craso relativismo. Es fácil abrazar la certeza y el escepticismo, pero no el inconformismo. ¿Por qué? Porque para llegar a ser profesores críticos necesitamos someterlo todo a una reevaluación constante y requerimos comprometernos con el amor por la búsqueda de la verdad (Scheffler, 1954, 1965; Siegel, 1988). Al respecto, de no ser por el sentir no tendría cabida el sentido crítico. Con lo cual, a partir de la aparente paradoja mencionada, se podrían distinguir algunos de los principales aspectos sobre este tema detallados a continuación.

En primer lugar, habría que señalar que el dolor y el esfuerzo conforman los modos en los que la vida misma se hace sentir, tal y como auguró Arendt (1958/1998). De aquí subyace la idea de que, en efecto, lo que nos hace errar y aprender es lo que nos lleva a la incesante búsqueda de la autorrealización. Contrariamente a esta postura, cada vez en mayor medida asumimos el dominio de la técnica para superar los límites de la condición humana. En consecuencia, aspiramos a ser infalibles pretendiendo una mejora de la humanidad que se opone a lo que, en esencia, nos hace humanos. Precisamente, el transhumanismo como movimiento intelectual y cultural anhela lo anterior mediante los usos de las nuevas tecnologías. Pero, al mismo tiempo, la técnica y el pensamiento conforman un binomio inseparable, por lo que no sería deseable para el campo educativo abrazar una postura de tecnofilia ni de tecnofobia. La educación actual necesita ser gobernada por los valores humanos concibiendo nuestra vulnerabilidad antropológica y, al mismo tiempo, sin renunciar al falibilismo epistemológico íntimamente vinculado a lo anterior (Castillo, 2023a, 2023b).

Dicho lo cual, la singularidad humana parece contraponerse en parte a la singularidad tecnológica. Ahora bien, sería falaz inclinar la balanza del lado del subjetivismo en contra de la objetividad. La objetividad depende de los medios en vez de los resultados; esta constituye, por así decirlo, los cimientos del pensamiento crítico. Para buscar la objetividad necesitamos inexorablemente tanto de la técnica como del reconocimiento del otro (Scheffler, 1966/1982). Desde dicha perspectiva, el educando no debería convertirse en un mero objeto de conocimiento fruto de la consecución de un proceso dadas las siguientes dos premisas:

- 1) La razón es dependiente de ciertas pasiones como el amor por la claridad. Esto desemboca en la importancia de las actividades valiosas que hacen más profunda la sensibilidad gracias al propio acto de conocer. No obstante, hemos de hacer especial hincapié en aquellas pasiones de las que el ideal educativo de la racionalidad es dependiente porque tendemos a abrazar las tendencias irracionales -como las que nos llevan a buscar las creencias que apoyan las nuestras, entre otras cosas-.

- 2) Que el pensamiento crítico requiere del reconocimiento de lo que aporta el otro y lo otro en la evaluación de las razones. No obstante, esto no derivaría en una dependencia epistémica entendida como renuncia de la autonomía individual (lo que parece acarrear el transhumanismo). Lo que acontece dicho planteamiento es que la *alteritas* es el ingrediente fundamental de la epistemología y de la ética y, en consecuencia, también de una educación en pensamiento crítico. A fin de cuentas, de ella se sustrae una visión moral-racional de la enseñanza en la que tenemos el derecho de buscar el conocimiento desde un respeto hacia el otro y hacia lo que no sabemos en un sentido genuinamente kantiano.

Por lo tanto, a la luz de lo estudiado, se puede afirmar que las personas no nos agotamos en lo que nos hace eficientes y calculados. Si tratamos de desproveernos de lo que nos hace singulares y de lo que nos hace errar, entonces, incurriríamos en los usos de una razón instrumental que se contraponen a los que augura el ideal educativo de la racionalidad y del pensamiento crítico. Para que ambos elementos sean genuinamente concurrentes requerimos de una racionalidad sensible y virtuosa que sea fruto de la conjunción plena entre la razón y la emoción (Scheffler, 1991/2010). De no ser así, tal y como Descartes planteó al separar las dos anteriores -incurriendo en el *Error de Descartes*-, también serían racionales aquellos actos no críticos como los vinculados al uso de una calculadora o de un despertador. Y el cultivo de las habilidades puras de pensamiento crítico al margen de cualquier sentido crítico, que son las que nos afanamos en medir, desembocaría en pensadores elocuentes en el arte de convencer de los que no podría hacer gala una educación en pensamiento crítico.

Al respecto, la búsqueda del sentir y del sentido en sintonía con el pensar pone sobre la mesa un tercero en discordia: las doctrinas operativas vinculadas con el hacer y el comprender.

### 3. PENSAR PARA HACER, QUE NO HACER SIN COMPRENDER

---

Ya se han ofrecido algunas de las razones por las que el pensar tiene que ser reflexivo y por las que el sentir debe acontecer en sintonía con dicho proceso. Ahora bien, ¿qué ocurre con el hacer? A menudo pensamos erróneamente que si hacemos algo es porque, necesariamente, hemos de comprenderlo. Pero de ser así, la acción antecedería al pensamiento, la práctica serviría para resolver los propios problemas prácticos y los efectos sepultarían las causas al olvido. No cabe duda de que el pensamiento y la acción no pueden entenderse de forma aislada, pero habría que distinguir algunos matices para lograr el pensar para el hacer y no al revés.

Las habilidades del pensamiento crítico a las que anteriormente se hacían referencia se vinculan con el 'saber cómo'. Ahora bien, ¿se puede decir que la apreciación y la comprensión son ejercicios de técnica? Por ejemplo, ¿decir algo verdaderamente implica saberlo? Hay limitaciones obvias en este argumento. Y esto es porque el 'saber cómo' no es un logro, a diferencia del 'saber qué'. El 'saber qué' de conocer el teorema de Pitágoras o de conocer que el espíritu crítico es la mejor de las actitudes, entre otras cosas, son logros. Yo puedo decir que nado todos viernes durante tres horas pero no puedo decir que mis pautas de acción son críticas todos los lunes. En los logros la idea de desempeño repetido es sospechosa; o se logra o no. Y la comprensión y a la apreciación son logros inherentes al saber qué (Scheffler, 1960/1970; 1965).

Precisamente, la enseñanza es una actividad que circunscribe esta problemática. El acto de enseñar no puede ser un conjunto de movimientos que ejecuta un profesor. La materia

de la educación no está disponible de antemano y las doctrinas operativas tampoco serían pertinentes en lo que se refiere a la manera en la que ha de producirse el aprendizaje. La acción de enseñar requiere de otras muchas como la de meditar, criticar, imaginar, argüir, empatizar, cavilar, entretener, entusiasmar... Por lo tanto, la enseñanza lo que siempre implica no es algo operativo, sino algo intencional. Esta, ineludiblemente, requiere de una intención porque uno no puede decir 'estoy enseñando a Juan'... '¿qué?'. Claro que dicha intención no implica éxito, ya que puedes haber estado enseñando a Juan el Teorema de Pitágoras durante años, poner la mejor de tus intenciones y no lograr eso mismo.

En suma, la diferenciación entre el 'saber qué' y el 'saber cómo', entre el logro y la habilidad de conocer, posibilita establecer una vía de comunicación entre la teoría y la práctica esencial para una educación en pensamiento crítico en la educación actual. Necesitamos de mucha más teoría, pensamiento, sentido y práctica para concebir nuestras potencialidades, el fin del laberinto educativo. Y estas atañen la doble posibilidad de bien descubrir algo nuevo y llevarlo a nuevas alturas o de bien soterrar otros muchos algos. Por ello, deberíamos ser especialmente precavidos a la hora de dejarnos llevar por la lógica que augura el transhumanismo, por aferrarnos a las consecuencias y al dominio de la práctica y de la técnica para soterrar los misterios que nos hacen 'ser'. Así pues, se podría culminar con la idea de que no hay ningún procedimiento educativo, de investigación o que se vincule de algún otro modo con una teleología epistémica que pueda adolecer del pensar para el pensar.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA

---

Arendt, H. (con Canovan, M.) (1998). *The Human Condition* (2.<sup>a</sup> ed.). University of Chicago Press. (Obra original publicada en 1958).

Castillo, P. (2023a). Desafíos del transhumanismo en la educación del siglo XXI: el alma de la democracia contra las cuerdas. *Revista Complutense de Educación*, 34(2), 347-356. <https://doi.org/10.5209/rced.79309>

Castillo, P. (2023b). ¿Singularidad educativa? Fronteras entre el transhumanismo y el florecimiento humano. En C. Naval, J. L. Fuentes, & L. D. Rojas (Coords.), *Desarrollo de la identidad y el buen carácter en el siglo XXI* (pp. 93-103). Dykinson. <https://www.dykinson.com/libros/desarrollo-de-la-identidad-y-el-buen-caracter-en-el-siglo-xxi/9788411226615/>

Scheffler, I. (1954). On Justification and Commitment. *The Journal of Philosophy*, 51(6), 180-190. <https://doi.org/10.2307/2021776>

Scheffler, I. (1965). *Conditions of knowledge: An Introduction to Epistemology and Education*. Scott, Foresman and Company.

Scheffler, I. (1970). El lenguaje de la educación (Trad. M. Pérez Rivas). El Ateneo. (Obra original publicada en 1960).

Scheffler, I. (1982). *Science and Subjectivity* (2.<sup>a</sup> ed.). Hackett Publishing Company. (Obra original publicada en 1966).

Scheffler, I. (2010). *In Praise of the Cognitive Emotions: And Other Essays in the Philosophy of Education*. Routledge Revivals. (Obra original publicada en 1991).

Siegel, H. (1988). *Educating Reason: Rationality, Critical Thinking, and Education* (1.<sup>a</sup> ed.). Routledge.