

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades

To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in universities

Dr. Edward BROOKS. Director Ejecutivo. Oxford Character Project, Universidad de Oxford (edward.brooks@geh.ox.ac.uk).

Dr. Jorge L. VILLACÍS. Profesor Ayudante. Universidad de Navarra (jvillacis.1@unav.es).

Resumen:

Hace setenta y cinco años la Declaración Universal de los Derechos Humanos promovió una visión de la educación «dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1948, 4.7). En 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas llevaron esta visión aún más lejos y establecieron en el ODS 4 que «los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que requieren los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones informadas y asumir roles activos a nivel local y global para enfrentar la resolución de desafíos globales se pueden adquirir a través de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global» (Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 14). ¿Qué puede implicar para la educación superior la adopción de esta misión educativa? ¿Y qué significa en un contexto global desafiante después de la pandemia de la COVID y la invasión rusa de Ucrania? En este artículo se argumenta que la presente conmoción global debería favorecer la reflexión sobre el propósito y el contenido de la educación superior. En el presente estudio el foco se dirige a la importancia de la educación en «valores y actitudes», enfatizada como un componente esencial de la educación para la ciudadanía global y el liderazgo de acuerdo con el ODS 4. Este artículo propone un retorno a las categorías filosóficas de «carácter» y «virtud», argumentando que la orientación social de las universidades globales y su aspiración a «educar a los ciudadanos y ciudadanos-líderes

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 04-12-2022.

Cómo citar este artículo: Brooks, E. y Villacís, J. L. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades | *To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in universities*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 51-72. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-03>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022) requiere una renovación de la educación del carácter teóricamente rigurosa, pedagógicamente eficaz y prácticamente relevante.

Descriptor: educación del carácter, ética de la virtud, estudiantes universitarios, educación superior.

Abstract:

Seventy-five years ago, the Universal Declaration of Human Rights promoted a vision of education “directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms” (United Nations, 1948, 26.2). In 2015, the UN Sustainable Development Goals (SDGs) took this further, stating in SDG 4 that “the knowledge, skills, values and attitudes required by citizens to lead productive lives, make informed decisions and assume active roles locally and globally in facing and resolving global challenges can be acquired through education for sustainable development and global citizenship

education” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016, p. 14). What might the adoption of this educational mission involve for higher education? And what does it mean in a challenging global context following the COVID pandemic and the Russian invasion of Ukraine? This paper argues that the current global tumult should catalyze reflection as to the purpose and content of higher education. It focuses on the importance of education for “values and attitudes”, emphasized as an essential component of global citizenship and leadership education in the rubric of SDG 4. It proposes a return to the philosophical categories of “character” and “virtue”, arguing that the societal orientation of global universities and their aspiration “to educate the citizens and citizen-leaders for our society” (Harvard College, 2022) necessitates a renewal of theoretically rigorous, pedagogically effective, and practically relevant character education.

Keywords: character education, virtue ethics, university students, higher education.

1. Introducción

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) promueve el ideal de una educación abierta a todos y orientada al desarrollo integral de la personalidad humana y al bien de la sociedad. La declaración afirma que «Toda persona tiene derecho a la educación» y añade que «el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos» (Naciones Unidas, 1948, 26.1). En cuanto a su finalidad, «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la

personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1948, 26.2). En 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas retomaron y fomentaron la visión de la DUDH en el «Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2015). Dos de las metas que acompañan a este objetivo son relevantes para la educación

superior. La meta 4.3 hace referencia al «acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad» (Naciones Unidas, 2015, 4.3). La meta 4.7 pone énfasis en el propósito de la educación:

Es de capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud. Los contenidos de dicha educación han de ser adecuados y contemplar aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentales y asumir un papel activo —tanto en el ámbito local como el mundial— a la hora de afrontar y resolver los problemas planetarios, pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 14).

¿Qué significa para las universidades esta educación para la ciudadanía mundial, que incluye el desarrollo de «valores y actitudes», además de conocimientos y competencias? ¿Cómo se relaciona dicha educación con las funciones centrales de la investigación y la formación en un área de estudio? ¿Y qué significa esto en un contexto mundial difícil en el que varias crisis como el cambio climático, la COVID 19, los conflictos militares y el aumento del coste de la vida parecen superponerse unas a otras? En el presente artículo, entendemos

por universidades todas las instituciones de enseñanza superior. Sostenemos que la actual conmoción mundial debería favorecer la reflexión sobre la finalidad y el contenido de la enseñanza superior. En particular, proponemos que la oportunidad y la responsabilidad de las universidades globales de promover el bien común, reflejadas en su orientación cívica ampliamente compartida, conllevan una necesaria renovación de la educación del carácter.

En este artículo desarrollaremos dicha propuesta en tres secciones: en primer lugar, examinamos las tendencias de la educación superior en medio de los cambios y desafíos del contexto de la modernidad tardía, argumentando que los retos actuales refuerzan la reciente atención prestada a la finalidad social de las universidades. En segundo lugar, nos centramos en la aspiración de las propias universidades globales, identificando una misión ampliamente compartida de servir a la sociedad que implica un enfoque educativo —en línea con el ODS 4.7— basado en el desarrollo de los valores y actitudes de los estudiantes, así como de sus conocimientos y habilidades. En tercer lugar, sostenemos que este enfoque debe ser conceptualmente sólido, pedagógicamente eficaz y prácticamente pertinente. Nos basamos en el marco teórico de la educación del carácter neoaristotélica (Kristjánsson, 2015) para proponer una renovación de la educación del carácter en las universidades que ayude a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial dentro y fuera de la universidad y les permita desempeñar su papel como «ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022) en el futuro.

2. Cambiar la educación superior para un mundo cambiante

La pandemia de la COVID-19 y la invasión rusa de Ucrania, que son el contexto y el motivo de este número especial de la **revista española de pedagogía**, han provocado un debate acalorado sobre la visión de la economía liberal globalizada y la progresiva modernidad tecnológica de la posguerra que se presenta encapsulada en documentos como la DUDH. El saldo global de más de 6.5 millones de muertes reportadas en la pandemia (Organización Mundial de la Salud, 2022), acompañado de las estrictas medidas de confinamiento necesarias para limitar la enfermedad y las consecuencias económicas negativas, han sido un claro recordatorio de la fragilidad de la vida y la importancia de los valores humanistas y las relaciones interpersonales. La pandemia ha presentado un desafío significativo a la idea de que el mundo moderno está avanzando hacia una utopía tecnológica y transhumanista. Más recientemente, la desvergonzada invasión rusa de Ucrania demuestra la influencia de los líderes, que tienen un poder significativo para movilizar personas y recursos para bien o para mal. Justificada como una guerra santa, esta invasión pone de relieve que los valores humanos están mediados por afiliaciones de grupo. En este caso, la guerra evidencia el dominio de una ideología marcadamente antiliberal que conecta la capacidad nuclear de Rusia y su religión nacional (Adamsky, 2019). Las amenazas de conflicto nuclear y el aparente desdén de los comandantes militares rusos por el derecho internacional ponen de manifiesto que el consenso consagrado tras de la Segunda Guerra Mundial en los documentos y organizaciones de las Naciones Unidas es frágil.

Estas grandes crisis mundiales tienen un impacto y una importancia que se extiende a toda la sociedad. En el presente trabajo, centramos el foco de atención en las universidades: ¿qué significan estas grandes crisis globales para la educación superior? ¿Debería ser una prioridad a nivel universitario una «educación del carácter renovada después de la pandemia y la invasión de Ucrania» —como refiere el título de este monográfico—? ¿Qué aspectos podría tener dicha educación? En lugar de partir de principios abstractos, comenzaremos por las propias universidades y las tendencias de la educación superior global que actúan como su contexto operativo.

En su libro *Changing higher education for a changing world [Cambiar la enseñanza superior para un mundo cambiante]* (2020a), los profesores Claire Callender, William Locke y Simon Marginson reúnen el trabajo reciente de veinticinco destacados académicos mundiales de educación superior que han colaborado en el Centre for Global Higher Education (CGHE). Establecido en 2015, el CGHE es una asociación de seis universidades del Reino Unido y nueve universidades internacionales que han sido financiadas para llevar a cabo investigaciones sobre educación superior global, nacional y local. Su trabajo se centra en temas y tendencias centrales en la educación superior, como el aumento de la participación, los modelos de financiación, el aprendizaje de los estudiantes y la digitalización, los proveedores del sector privado, los empleos de posgrado, las asociaciones universitarias, los estudiantes internacionales, el gobierno y el papel de la educación superior en la promoción del bien público (Callender et al., 2020b). El libro, que se publicó poco después del brote mundial de

COVID-19, presenta perspectivas y hallazgos de la primera ola de investigación realizada por el CGHE entre 2017 y 2019. En él se proporciona una imagen valiosa y basada en la investigación de la educación superior mundial en el período inmediatamente anterior a la pandemia. Los editores presentan tres temas marco y tendencias relacionadas: expansión, globalización y desigualdad.

En primer lugar, la expansión: según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), el 40 % de los jóvenes ingresaron a algún tipo de educación terciaria en 2019, la mayoría de ellos matriculados en programas de grado. Este porcentaje ha crecido desde 14 % en 1990 con una tasa de crecimiento anual actual del 1 %, lo que significa que para 2030 «la mitad de todos los jóvenes de todo el mundo ingresarán a la educación terciaria» (Marginson et al., 2020, p. 3). Este notable crecimiento en todo el mundo no está impulsado principalmente por factores gubernamentales o económicos (véase Marginson, 2016), sino por una «acumulación de la demanda social de oportunidades» (Marginson et al., 2020, p. 5). La retribución que buscan los estudiantes y las familias se centra menos en el rendimiento económico y más en «la estima, la satisfacción, la agencia personal y el respeto propio» (Marginson et al., 2020, p. 5). Los jóvenes se matriculan en la educación superior con el objetivo de lo que Marginson (2014) denomina «autoformación», buscando «manejar sus vidas reflexivamente, modelando identidades cambiantes, aunque en circunstancias sociales en gran medida fuera de su control» (Marginson, 2014, p. 6). Como sugiere la investigación psicológica más reciente, tener una motivación intrínseca

(p. ej., crecimiento personal) en lugar de una extrínseca (p. ej., perspectiva de ganancia económica futura) está relacionado con un mayor rendimiento académico y con tasas reducidas de abandono de la universidad (Milovanska-Farrington, 2020).

La educación superior no solo da forma a las habilidades, sino a los valores. Ella «proporciona condiciones y recursos para la autoformación de los estudiantes y deja una marca de por vida en los graduados» (Marginson et al., 2020, p. 5). Mantener unido este papel formativo de la educación superior con su escala y crecimiento continuo pone de relieve la importancia de la educación superior para la sociedad. Como señala Derek Bok (2020), ex presidente de la Universidad de Harvard:

Las universidades son las instituciones dominantes para enseñar y nutrir a los jóvenes durante cuatro años críticos en los que son capaces de crecer no sólo en su intelecto, sino también en otras cualidades de la personalidad y el comportamiento que pueden ayudarles a tener éxito y prosperar después de graduarse. Para la mayoría de estas capacidades, no existe una alternativa satisfactoria a la universidad para proporcionar la instrucción necesaria (2020, p. 142).

En segundo lugar, la globalización: la influencia y la responsabilidad de las instituciones de educación superior se extiende a través de las fronteras de todo el mundo. Los avances en las tecnologías de comunicación y el almacenamiento de datos basado en la nube han llevado al desarrollo de Internet como una biblioteca de información masiva y accesible a nivel mundial. En relación con este banco de datos, la red de universidades globales constituye, en el mejor de los

casos, un espacio para el libre pensamiento, el desarrollo del conocimiento y el intercambio abierto, similar a una «mente mundial» (Marginson, 2020, p. 255). La conexión e integración de sociedades, economías, sistemas políticos y culturas es una característica prominente de la modernidad tardía. Las universidades, que «se encuentran entre las instituciones sociales más activas y globalizadas a nivel internacional» (Marginson et al., 2020, p. 7), dan forma y son moldeadas por este contexto global más amplio. Las universidades son clasificadas en *rankings* a nivel mundial y una forma de avanzar en dichas jerarquías es a través de asociaciones globales en programas de investigación y enseñanza. Los estudiantes son reclutados a nivel mundial, con más de 5 millones de alumnos internacionales cada año (frente a 2 millones en 1999 y aumentando al 6 % anual antes de la pandemia) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). El profesorado colabora en grupos y conferencias internacionales, con un 22.5 % de artículos de investigación en la base de datos Scopus en coautoría con investigadores de otros países en 2018 (Marginson, 2022). Sin embargo, el empuje económico de la globalización disminuyó después de la crisis financiera de 2008 y los movimientos políticos populares tanto de izquierda como de derecha han provocado que muchos gobiernos se vuelvan hacia adentro. Las universidades, especialmente las universidades de investigación globales, se han enfrentado a las consecuencias de este nuevo nacionalismo en términos de dificultades para la movilidad de profesores y estudiantes, y la interrupción de las fuentes de financiación. Además, la acusación de que las universidades están cada vez más distantes de las preocupaciones

locales y nacionales ha puesto en entredicho la confianza de los ciudadanos (Hudson y Mansfield, 2020). Existe presión para que las universidades demuestren que un enfoque global no deja de lado lo local, al tiempo que siguen cumpliendo con su responsabilidad intelectual y social más amplia.

En tercer lugar, la desigualdad: si una crítica de la educación superior globalizada es su desconexión de los intereses locales y nacionales, un corolario importante es su contribución a una economía política de la desigualdad, en la que las ciudades globales y las «élites» en red se ven injustamente favorecidas. Las universidades globales de investigación, en particular, se encuentran en una posición difícil: su contribución a la sociedad depende de la colaboración global para producir bienes comunes, pero los esfuerzos de colaboración eficaces a menudo son exclusivos, formados entre pequeños grupos de instituciones similares o con barreras de entrada que solo unos pocos pueden sortear. En el sector en general, las oportunidades que las universidades brindan a los adultos emergentes para estudiar en el extranjero fomentan la movilidad global y el intercambio intercultural. Sin embargo, la importancia financiera que tienen los estudios internacionales, con estudiantes extranjeros que pagan tasas más elevadas en muchos países, tiene el potencial de disminuir el efecto positivo de dicha movilidad al limitar las oportunidades a quienes disponen de medios. No existe una única línea de actuación que pueda abordar todos los retos. Lo que sí pueden hacer las universidades es tomarse en serio su impacto y su responsabilidad en relación con las sociedades a escala local y mundial, y actuar intencionadamente. Invertir en becas

para estudiantes internacionales, participar en investigaciones y promover la docencia sobre la dinámica de la desigualdad global, trabajar con otras instituciones educativas de su entorno y desarrollar políticas y prácticas intencionadas de selección de estudiantes son iniciativas de gran importancia (Marginson et al., 2020). Las universidades tienen esferas de influencia locales, nacionales y globales, pero la conceptualización de que las universidades tienen un propósito y una responsabilidad social es cada vez más prominente (Grant, 2021; The Netter Center for Community Partnerships, 2008)

Estos tres temas de expansión, globalización y desigualdad contienen en sí mismos la justificación para un enfoque basado en el carácter. Es importante cómo se conceptualiza e imparte la educación del carácter, pero si la expansión de la educación superior está impulsada menos por motivos financieros que por la estima social y el potencial de «autoformación», la educación del carácter parecería ser una parte importante para satisfacer la demanda. Cuando se trata de los temas interrelacionados de la globalización y la desigualdad, la educación del carácter y, especialmente, el desarrollo de virtudes cívicas, puede entenderse como parte de la responsabilidad de la universidad educar a los ciudadanos que trabajarán con otros para enfrentar los desafíos globales y promover la justicia en el mundo.

Tales desafíos forman el telón de fondo de la educación superior que, antes de la COVID-19, navegaba por los campos minados de algunas tendencias contradictorias de la modernidad global. Este contexto sociocultural contemporáneo manifiesta a la vez un

profundo compromiso con los derechos individuales y la justicia social, junto con una falta de consenso sobre la naturaleza de la verdad y una amplia variedad de creencias y opiniones (Bauman, 2011; Giddens, 1991). En la ciencia y la tecnología se mantiene la confianza en un paradigma positivista. Sin embargo, dicha postura epistémica se traduce mal al ámbito moral, haciendo que las cuestiones éticas y los compromisos vitales sean cada vez más difíciles de afrontar. Los adultos emergentes que están en los campus universitarios viven en medio de estas tensiones. A muchos estudiantes les apasiona la justicia social, pero no están preparados para comprometerse con ella y prefieren mantener abiertas sus opciones en asuntos como la carrera profesional, la familia o la ideología política (Alvarado et al., 2020; Arnett, 2015; Salvà-Mut et al., 2018). El mundo del trabajo, para el que muchos esperan que los programas de grado sean directamente preparatorios, también está cambiando por la disrupción de la digitalización avanzada y la automatización de procesos (Schwab, 2017; Susskind y Susskind, 2015). En un mundo así, las reglas éticas y el cálculo utilitario ofrecen solo una luz limitada para guiar la acción, pero el carácter adquiere todo su valor. En particular, la virtud de la sabiduría práctica, entendida como la deliberación moral y el discernimiento necesarios para equilibrar las tensiones contrapuestas y tomar decisiones sabias y éticas en el momento más oportuno, que tiene un valor incalculable. De hecho, la Universidad de Birmingham (2022) ha agregado recientemente la sabiduría práctica a su lista oficial de atributos de los graduados como una cualidad clave de «ciudadanos éticos y activos», junto con «socialmente responsables» y «reflexivos».

El contexto de un mundo en rápida transformación ha dado lugar a una futurología de la enseñanza superior, planteada como disciplina por un amplio abanico de comentaristas y consultores (Locke, 2020). Entre las tendencias que impulsan el futuro figuran la transformación del trabajo de los graduados, el cambio del perfil y las expectativas de los estudiantes, la reducción de la financiación pública, la desregulación y la competencia asociada de las instituciones con ánimo de lucro, y el uso cada vez mayor de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje (Locke, 2020). Si añadimos los temas subyacentes de la expansión, la globalización y la desigualdad, es fácil perder la orientación en medio de la complejidad, con olas de peligro y posibilidad indistinguibles y por todas partes (Schwab, 2017).

La pandemia de la COVID-19 y la invasión rusa de Ucrania no facilitan la comprensión del ámbito de la enseñanza superior mundial. Es más, aunque estos retos siguen entre nosotros, no está nada claro cuáles serán sus efectos a medio y largo plazo. En primer lugar, cuando se trata del número de estudiantes, no hay datos suficientes para sacar conclusiones sobre el impacto de la pandemia en la expansión mundial de la educación superior. El número total de estudiantes en el Reino Unido ha seguido creciendo (Bolton, 2022), pero no sería prudente extrapolar ejemplos nacionales selectivos. En segundo lugar, ambas crisis han exacerbado las tensiones en relación con la globalización, reintroduciendo la división y la desconfianza vistas por última vez en la Guerra Fría. El impacto en la colaboración académica aún está por verse y el flujo de estudiantes internacionales parece diferir se-

gún el país y es difícil de estimar en general (OECD, 2021). En tercer lugar, la pandemia de COVID aceleró claramente la adopción de tecnologías digitales en la educación superior como en otros contextos. La importancia de la infraestructura informática y el papel de los proveedores y plataformas de tecnología educativa son notables, pero queda por ver cómo será la «nueva normalidad» de la enseñanza y el aprendizaje, con pocos indicios de que la digitalización pueda sustituir a las relaciones cara a cara entre estudiantes y profesores (OCDE, 2021). En cuarto lugar, en lo que respecta a la desigualdad, existen pruebas de que el efecto de la pandemia en la experiencia de los alumnos varió significativamente en relación con factores sociodemográficos y geográficos. En un estudio global con 30 383 estudiantes de 62 países (Aristovnik et al., 2020), el 86.7 % de los encuestados informaron de la cancelación de la enseñanza presencial por alguna forma de educación en línea. Sin embargo, en lo que respecta a la satisfacción con la enseñanza en línea, los estudiantes africanos se quedaron muy rezagados, lo cual no es sorprendente si se tiene en cuenta que solo el 29 % de los estudiantes africanos tiene acceso funcional a Internet, frente a una media mundial del 60 %. Si bien este resultado es, lamentablemente, poco destacable, pone de manifiesto la variabilidad de las experiencias en la enseñanza superior y la significativa desigualdad de la oferta.

Si es demasiado pronto para sacar conclusiones de los datos acerca del impacto duradero de la pandemia y la invasión de Ucrania en la educación superior, tal vez podamos dar un paso atrás y considerar tales eventos en términos de su significado más amplio,

permitiéndonos plantear preguntas sobre el propósito de la educación superior en el mundo moderno. Tal reflexión puede llevarnos más allá de las cuestiones de rendimiento a corto plazo para considerar la pregunta más profunda: en un mundo desafiado por la COVID-19 y bajo la amenaza de un conflicto nuclear, ¿para qué sirven las universidades?

Una respuesta a esta pregunta es la *ciencia*. La pandemia de la COVID-19 puso en evidencia la importancia de la tecnología para comprender y superar la emergencia sanitaria. Las máscaras, los ventiladores, las vacunas y otros medicamentos deben desarrollarse, probarse y administrarse de manera segura. En la pandemia, las universidades han obtenido y analizado datos, y en algunos casos han contribuido al desarrollo directo de las tecnologías necesarias para combatir la enfermedad. Si la pandemia apunta al papel de las universidades en el progreso científico, también ha llamado la atención sobre la dinámica humana de la vida moderna. Las obligaciones impuestas de «distanciamiento social» y «confinamiento», así como las severas restricciones a la conmemoración de los acontecimientos vitales, han planteado preguntas sobre la responsabilidad social y han revelado nuevamente la importancia de las relaciones sociales estrechas. El fracaso de algunos líderes prominentes y la celebración de los «héroes ordinarios» ha llamado la atención sobre la necesidad de ciudadanos y líderes en toda la sociedad con virtudes como el servicio, la compasión, la empatía, la humildad, la esperanza y el coraje. Los ejemplos que fueron señalados para la admiración pública en el apogeo de la pandemia fueron grupos, como las enfermeras, donde estas virtudes son fundamentales para su profesión, así

como líderes que evidenciaron tales virtudes de manera distintiva. La primera ministra de Nueva Zelanda, Jacinda Ardern, fue ampliamente conocida por su empatía; la alemana Angela Merkel por la humildad intelectual que mostró al justificar las decisiones políticas; en el Reino Unido, la firme y esperanzadora determinación de la reina Isabel fue evidente cuando dio una transmisión pública exhortando a las personas a soportar los desafíos actuales y no darse por vencidos. El papel de las universidades en la ciencia y la tecnología parece fácil de entender, pero tales tecnologías se desarrollan y despliegan dentro de estructuras sociales más amplias que se basan en valores y se sostienen por la acción virtuosa de los ciudadanos y los líderes. ¿Qué papel deben jugar las universidades en este último sentido?

La invasión rusa de Ucrania y la amenaza que representa para la democracia global provoca la misma pregunta desde un ángulo diferente. Si las universidades son para la ciencia, ¿puede movilizarse legítimamente la capacidad científica de las universidades para apoyar la guerra como se ha hecho para vencer la enfermedad? Para responder negativamente, tendremos que remitirnos a los valores. A partir de un compromiso indiscutible con la investigación abierta como un valor central de las universidades modernas, somos conducidos a la práctica necesaria de virtudes liberales como la justicia, la honestidad, la apertura mental, la humildad intelectual, la tolerancia y el respeto. En tal investigación, la cuestión potencialmente subversiva de cuándo (si es que alguna vez) pueden desplegarse legítimamente armas nucleares, y el valor para perseguirlo, surge junto con

el conocimiento de cómo fabricarlas. Las universidades así consideradas tienen una función propiamente disidente en los estados totalitarios como instituciones dedicadas al cuestionamiento crítico. ¿Qué papel podrían desempeñar las universidades rusas en el fomento de tal disidencia contra el régimen de Putin? Y si deben desempeñar ese papel, ¿qué papel deberían desempeñar las universidades fuera de Rusia en el desarrollo en tiempos de paz de los estudiantes como ciudadanos y líderes que defenderán una investigación abierta rigurosa y promoverán sociedades libres y justas en el futuro? Es al plantear preguntas como estas que la crisis actual mueve el discurso de la educación superior más allá de la economía y la eficiencia a la ética y el carácter.

3. Una misión para educar a «ciudadanos y ciudadanos líderes para servir a nuestra sociedad» (Harvard College)

En su famoso libro de 1930 *Misión de la universidad*, José Ortega y Gasset (2010) argumentó que la reforma efectiva de las universidades debe estar arraigada en la comprensión de su propósito. Para Ortega (2010), este propósito era social e implicaba un enfoque de la educación que enfatizaba el enriquecimiento del potencial individual para que los estudiantes estuvieran preparados para contribuir a la sociedad (Wyatt, 2020). Jonathan Grant (2021) retoma el énfasis de Ortega en el propósito público de la universidad, ofreciendo una tipología histórica que comienza con la *universidad confesional* originada en Bolonia del siglo XI para la formación de clérigos y, posteriormente, la educación moral para la clase dominante. Este modelo no fue cuestionado

hasta el siglo XIX, cuando el énfasis de Humboldt en la investigación se unió al interés de Newman por la enseñanza y la formación en un modelo estadounidense de *multiversidad* que pronto llegó a dominar en todo el mundo. La *universidad cívica* se refiere a la ola de universidades de orientación social del siglo XIX, tanto en los Estados Unidos después del establecimiento en 1862 de las universidades de «concesión de tierras», como en el Reino Unido, donde se establecieron universidades de «ladrillo rojo» en ciudades industriales. «HiEdBizUK» (Collini, 2012) es actualmente dominante, el término acuñado por Stefan Collini para referirse despectivamente a lo que él ve como «financiarización» y «gerencialismo» patrocinados por el gobierno en el sector de la educación superior. Grant (2021) describe los modelos como superpuestos y reconoce que la tipología es tosca, pero los énfasis de los diferentes modelos son observables globalmente. La propuesta que defiende es una nueva evolución de la universidad con una finalidad social impulsora. Grant propone a la Universidad de Pensilvania como ejemplo, señalando el trabajo de Judith Rodin, presidenta de la universidad entre 1994 y 2004, para reconectar la universidad con la visión prosocial de su fundador Benjamin Franklin. Su compromiso perdura en la afirmación de su sucesora, Amy Gutmann, de la creencia de Franklin de que «una universidad es, ante todo, una empresa social para crear un bien social» (Penn Office of the President, 2022).

La priorización del propósito social es ampliamente compartida entre las principales universidades de todo el mundo. Cortés-Sánchez (2018) utilizó la minería de textos para analizar 248 declaraciones de misión de la lista de clasificación Quacquarelli Symonds

2016 de universidades de todo el mundo y encontró «un énfasis general en la sociedad y los estudiantes, como partes interesadas» (p. 597). Breznik y Law (2019) analizaron las declaraciones de misión de 250 universidades de todo el mundo y descubrieron que la «responsabilidad social» era una de las cuatro dimensiones fundamentales. Bayrak (2020) utilizó la minería de textos para analizar 227 declaraciones de misión de las universidades mejor clasificadas de Asia, África, Europa, América Latina y América del Norte, según la clasificación de 2017 del Times Higher Education (THE), y descubrió que «las instituciones de educación superior de todas las regiones llaman la atención sobre la importancia de servir a la comunidad» (p. 8).

En el contexto español, un estudio que abarcaba 47 universidades públicas españolas descubrió que la docencia se priorizaba sobre la investigación y el servicio a la sociedad en sus declaraciones de misión (Arias-Coello et al., 2020). Sin embargo, al examinar el mensaje más común clasificado en la categoría de servicio a la sociedad, los investigadores informaron de que «la transferencia de conocimientos, cultura o resultados de la investigación, con el fin de mejorar el desarrollo económico o social del entorno o de la sociedad» aparecía en el 71 % de las universidades.

En 2022, realizamos un análisis temático de las declaraciones de misión de 17 universidades globales. Nuestro objetivo era examinar los resultados de encuestas recientes a gran escala centrándonos específicamente en la(s) misión(es) educativa(s) declarada(s) de un pequeño número de universidades globales. Nos hemos centrado en las instituciones mejor clasificadas a esca-

la internacional por su influencia global y su función como modelos a los que aspirar. Nuestra muestra estuvo compuesta por las diez mejores universidades que figuran en el ranking THE 2022, así como las mejores universidades de África, Australasia, Asia Oriental, Europa (más allá del Reino Unido), América Latina, Medio Oriente y Asia del Sur. Las mejores universidades de Asia Oriental, la Universidad de Pekín y la Universidad de Tsinghua se ubicaron igualmente en el ranking THE, por lo que ambas fueron incluidas en la muestra. La lista de instituciones se puede encontrar en el apéndice del presente artículo.

Localizamos las páginas «Acerca de» y «Misión y visión» específicas (cuando estaban disponibles) de los sitios web de las universidades y las importamos a NVivo. Para la mayoría de las universidades fuera del Reino Unido y Estados Unidos donde el sitio principal estaba en el idioma local (ETH Zurich, Instituto Indio de Ciencias, Universidad de Pekín, Universidad de Tel Aviv, Universidad de Tsinghua), seleccionamos el sitio en inglés. Sin embargo, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde la información relevante no había sido traducida al inglés, analizamos el contenido en español. Estas páginas fueron codificadas y analizadas temáticamente por un solo investigador de acuerdo con el paradigma del realismo pragmático de la investigación cualitativa defendido por Miles, Huberman y Saldaña (2018). Utilizamos un método de codificación inductiva, centrándonos particularmente en la misión declarada de las universidades, el lugar de la educación en relación con ella y la descripción de esa educación.

Encontramos un alto grado de solapamiento en los énfasis de las declaraciones de las universidades con respecto a su misión y propósito. Casi todas las universidades estudiadas describen su función central en términos de un núcleo dual, utilizando los términos estándar de «educación» e «investigación». Muchas de las universidades agregan una nota con respecto a su búsqueda de la excelencia internacional en estos dominios (términos como «sobresaliente» y «clase mundial» son ampliamente utilizados). Al igual que la investigación mencionada anteriormente, existe una priorización compartida de la finalidad social. Cada institución en la lista tiene este énfasis, con variación solo en lo referente a su ubicación relativa, el grado de elaboración de su significado y la especificación de la finalidad social en relación con una comunidad específica. Algunas hablan en términos generales de su misión de «beneficiar a la sociedad», otras se exhiben con énfasis en el bien público, el bien común, el bienestar de la sociedad, la economía, el medio ambiente y el mundo natural. El horizonte global está presente en todos los casos, pero la mayoría también hace hincapié en las comunidades nacionales y/o locales.

La misión educativa de las universidades analizadas encaja claramente en su compromiso de «contribuir a», «marcar la diferencia en» o «servir» a la sociedad. La idea de la educación para el éxito personal está presente en algunos casos, pero no es tan prominente como la idea de que la educación está dirigida a «cultivar ciudadanos globales que prosperarán en el mundo de hoy y se convertirán en los líderes del mañana» (Tsinghua University Education Foundation, 2022), o, tomando el ejemplo que se utiliza en el título

de este artículo, «la misión del Harvard College es educar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022). El beneficio personal para los estudiantes suele enmarcarse en términos holísticos como «transformación intelectual» (Harvard College, 2022), «educación que estimula, desafía y realiza» (University of Melbourne, 2022), y educación «transformadora y socialmente comprometida» para «liberar el potencial de los estudiantes» (University of Cape Town, 2022). El beneficio personal se subsume en la idea de preparar ciudadanos y líderes que «contribuyan a la sociedad» (University of Oxford, 2022). El contenido de la educación necesaria para alcanzar tal objetivo se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores. Los tres aspectos se enfatizan de forma destacada, siendo los conocimientos y las habilidades los más prominentes, pero también se hace un énfasis significativo en los valores. El lenguaje de los valores o la ética es explícito en más de un tercio de los casos. Los valores específicos que las universidades buscan cultivar son el servicio, la creatividad, la curiosidad, la resiliencia, la sabiduría y la responsabilidad cívica. Quizás resulte sorprendente que, dado su enfoque científico y tecnológico, sea el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, 2022) el que explica más claramente su compromiso con los valores y el desarrollo del carácter en su misión educativa:

El propósito del programa educativo es desarrollar en cada estudiante el dominio de los fundamentos, la versatilidad de la mente, la motivación para el aprendizaje, la disciplina intelectual y la confianza en sí mismo, que son la mejor base para el logro profesional continuo; proporcionar una educación liberal y profesional para que cada estudiante

adquiera un respeto por los valores morales, un sentido de los deberes de la ciudadanía y la comprensión y el conocimiento humanos básicos requeridos para el liderazgo; y así enviar hombres y mujeres de la más alta competencia profesional, con la amplitud de aprendizaje y de carácter para hacer frente de manera constructiva a los problemas y oportunidades de nuestro tiempo.

Muchos de los énfasis educativos que hemos notado están incluidos en la declaración del MIT. El énfasis en los logros profesionales se integra con el énfasis en los valores morales, la ciudadanía y el liderazgo en lo que se describe como «una educación liberal y profesional». El propósito es que los estudiantes desarrollen «la más alta competencia profesional» (habilidades), «amplitud de aprendizaje» (conocimiento) y «carácter para enfrentarse constructivamente a los problemas y oportunidades de nuestro tiempo» (carácter). Curiosamente, es el carácter lo que se destaca como especialmente importante para desenvolverse en el contexto actual.

4. Una renovación de la educación del carácter

Hemos visto que la ambición de las universidades de educar a ciudadanos y líderes que sirvan a la sociedad exige hacer hincapié en algo más que los conocimientos y las habilidades. La importancia de desarrollar «valores y actitudes» está presente como tercer componente en el ODS 4 y es destacada por muchas universidades, que a menudo señalan valores específicos que buscan ayudar a desarrollar a los estudiantes. El MIT se centra en el «carácter» en su misión educativa, una iniciativa que defendemos en este artículo por ser muy prometedora.

Al argumentar que el desarrollo del carácter debe ser un objetivo intencional de las universidades, no estamos presentando un nuevo énfasis, sino abogando por una renovación de la educación del carácter en una forma que sea adecuada para el propósito en las instituciones modernas. La expansión de las universidades desde mediados del siglo xx se ha basado en la visión de abrir el acceso a conocimientos y habilidades importantes, y en la necesidad de promover el desarrollo de una fuerza laboral técnicamente cualificada y altamente educada para una economía global cada vez más basada en el conocimiento. Ella ha sido impulsada por la financiación del sector público y la deuda de los estudiantes y se ha centrado en los resultados financieros. La contribución de la educación superior a las perspectivas profesionales y a las economías nacionales es importante, pero pocos sostienen que constituye la imagen completa de lo que deberían ser las universidades. Al centrarse en los conocimientos, las habilidades y el impacto económico, la importancia de los valores y el desarrollo del carácter no se ha anulado, sino que se ha pasado por alto. La importancia del desarrollo del carácter es más difícil de conceptualizar y articular en relación con los beneficios financieros y se percibe como difícil de promover activamente por parte de las instituciones modernas e ideológicamente plurales. La expansión de las universidades con una misión de servir a la sociedad, el consenso de las declaraciones de misión de las universidades y los documentos internacionales como la DUDH y los ODS, y los desafíos del contexto global actual ponen de relieve la importancia de la educación del carácter en las universidades y deberían impulsar su renovación.

Es importante señalar que esta propuesta no está exenta de críticas. Algunos argumentan en contra de la posibilidad de la educación del carácter en los años universitarios. Otros se oponen por razones de permisividad ética, sugiriendo que el cultivo intencional de la virtud en los estudiantes universitarios debe justificarse por una preocupación profesional directa vinculada a su programa de estudios si se quiere respetar su autonomía como adultos (Carr, 2017). Ambas objeciones deben resistirse. Las universidades desempeñan un papel crucial como guardianas de la próxima generación (Bok, 2020) y tienen la responsabilidad de tomar las medidas adecuadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el carácter, así como los conocimientos y las habilidades que necesitan para prosperar en sus vidas. Es más, investigaciones recientes en neurociencia y psicología apoyan la posibilidad del cultivo de la virtud en la etapa de la vida de la edad adulta emergente (Williams, 2022). Las universidades son un contexto prometedor en el que los hábitos morales virtuosos, como el autocontrol, la curiosidad intelectual y el cuidado de los demás, pueden promoverse en los estudiantes (Villacís et al., 2021). En la medida en que se afirme la autonomía de los estudiantes y las estrategias pedagógicas apoyen el desarrollo del carácter de los estudiantes de modo autodirigido, la preocupación de David Carr (2017) puede mitigarse. Además, las virtudes del carácter complementan las competencias cívicas necesarias para vivir bien en sociedad y desempeñar un papel de liderazgo en el cambio social (Naval et al., 2022).

Este artículo propone que se necesita un énfasis renovado en la educación del

carácter para hacer que la educación superior progrese, de modo que las universidades cumplan su aspiración de formar «ciudadanos y ciudadanos-líderes para servir a la sociedad». En esta sección final desarrollamos el tema de la naturaleza de dicha educación del carácter, argumentando que debe basarse en un marco teórico riguroso, un enfoque pedagógico comprobado y una orientación práctica que sea relevante para los intereses de los estudiantes.

4.1. Rigor conceptual

En la actualidad, muchas universidades se centran en el desarrollo de «valores y actitudes» (ODS 4) bajo el marco de los atributos de los graduados, las habilidades del siglo XXI o las competencias de educación superior. Tales marcos pueden ser útiles para centrar la atención de los directivos y de los educadores en aspectos de la educación que no necesariamente se enfatizan en los programas de grado de disciplinas específicas. Sin embargo, creemos que es necesario ir más allá de los marcos genéricos para conceptualizar de forma más sólida el desarrollo del carácter en las universidades. Esto es importante, ya que solo mediante una comprensión clara de lo que es (y lo que no es) la educación del carácter es posible considerar cómo puede llevarse a cabo con buenos resultados en las universidades modernas.

Una prometedora corriente teórica y práctica de educación del carácter se ha desarrollado a partir de la renovación en el siglo XX de la ética de la virtud (Anscombe, 1958; MacIntyre, 2007) y la apropiación selectiva de la tradición filosófica y práctica de la formación que se basa en el trabajo de Aristóteles. Las graves deficiencias de varias

de las posturas de Aristóteles, sobre todo en lo relativo a la raza, el género y la esclavitud, hacen que las enseñanzas de Aristóteles no deban asumirse sin crítica. En cambio, el enfoque de la educación del carácter neoaristotélico, tal como lo define Kristján Kristjánsson (2015), hace una lectura crítica de Aristóteles con el fin de proporcionar una teoría del carácter y su desarrollo que integra los últimos conocimientos de la investigación científica social con la filosofía moral y educativa contemporánea.

Este enfoque de la educación del carácter implica tres aspectos: una comprensión del dinamismo motivacional de la persona humana, la presencia de hábitos como medios para que el potencial de la motivación se realice en la práctica y las pautas pedagógicas sobre cómo se pueden promover tales hábitos. La dimensión motivacional de la educación del carácter neoaristotélica se relaciona con la idea de que la acción humana está profundamente motivada por el logro de la felicidad o *eudaimonia*, comúnmente traducida al inglés como *flourishing* (florecimiento). El *flourishing* es un estado dinámico, en el que todo el potencial de la vida humana se realiza plenamente. En una vida floreciente, la aspiración interna al bienestar holístico y las condiciones externas necesarias para apoyarlo se logran de una manera congruente con la razón y el bien común (Kristjánsson, 2015).

Según Aristóteles, el cultivo del carácter virtuoso es fundamental para lograr el *flourishing*. Las virtudes del carácter son disposiciones racionales y emocionales a la acción. Pueden dividirse en virtudes morales, que se relacionan con la vida buena, y virtudes inte-

lectuales, que hacen referencia al pensar de modo adecuado (Kristjánsson, 2015). Estos hábitos del corazón y de la mente se han estudiado a fondo desde la antigüedad. En las últimas dos décadas, las virtudes también han sido objeto de escrutinio científico por parte de las investigaciones en psicología (Peterson y Seligman, 2004; Wright et al., 2021). Los esfuerzos actuales para estudiar y promover las virtudes en los niveles escolares y de educación superior han clasificado estos hábitos en cuatro grupos (Jubilee Centre for Character and Virtues & Oxford Character Project, 2020): virtudes intelectuales, como la curiosidad y la humildad intelectual, que se relacionan con la «búsqueda del conocimiento, la verdad y la comprensión» (p. 6); virtudes cívicas, como el civismo y el servicio, que se refieren al «compromiso de los estudiantes en sus contextos local, nacional y global» (p. 6); virtudes morales, como la honestidad, el coraje, la compasión y la justicia, que se refieren al desarrollo de «una conciencia ética en el trabajo académico y en la vida universitaria en general» (p. 6) animada por un compromiso con el bien común; por último, las fortalezas de rendimiento que son rasgos como la determinación y la confianza, cuya función es «posibilitar las virtudes intelectuales, morales y cívicas» (p. 6). Coronando estas virtudes está la *phronesis* o sabiduría práctica (Schwartz y Sharpe, 2010), que se entiende como la virtud integradora del buen juicio y sirve para facilitar la aplicación de las demás virtudes en la práctica para hacer «lo correcto en el momento adecuado» (Jubilee Centre for Character and Virtues & Oxford CharProject, 2020, p. 6).

4.2. Eficacia pedagógica

Una comprensión conceptual de la educación del carácter solo puede servir

a su propósito si puede ser aplicada en la educación superior. Se necesitan métodos pedagógicos eficaces, basados en la evidencia, que puedan aplicarse en cohortes de adultos emergentes en contextos universitarios.

Investigaciones multidisciplinares recientes sugieren el potencial de siete estrategias para cultivar las virtudes del carácter en la educación superior (Brant et al., 2022; Lamb et al., 2021). Las siete estrategias son:

- 1) habituación a través de la práctica;
- 2) reflexión sobre la experiencia personal;
- 3) contacto con modelos virtuosos;
- 4) diálogo que aumenta la alfabetización en la virtud;
- 5) conocimiento sobre variables situacionales;
- 6) recordatorios morales;
- y 7) amistades con responsabilidad mutua (Lamb et al., 2021, p. 82).

En estos programas, se fomentan prácticas de habituación a través de ejercicios y tareas individuales (por ejemplo, llevar un diario de gratitud). La reflexión sobre la experiencia personal se motiva mediante debates en grupo y ejercicios de reflexión personal. El uso de biografías, textos narrativos y lecturas son técnicas centrales para favorecer el contacto con modelos morales. La alfabetización en virtudes se potencia a través de diálogos con ponentes visitantes, reuniones con mentores y debates en grupos pequeños. El conocimiento sobre variables situacionales permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias tendencias y riesgos del entorno laboral que pueden socavar la práctica personal de las virtudes. Por último, al formar una comunidad de práctica virtuosa, estos programas proporcionan a los estudiantes recordatorios morales regu-

lares y contextos propicios para que los estudiantes establezcan amistades centradas en el desarrollo del carácter y la contribución al bien común.

Además de los programas educativos, los líderes universitarios y el personal docente pueden implementar acciones institucionales y personales para promover el carácter en los estudiantes. Como afirma Derek Bok (2020), las iniciativas institucionales pueden abarcar cursos de razonamiento moral, el cumplimiento de las normas contra el plagio y la deshonestidad académica en los códigos de honor, garantizar que las normas sobre el comportamiento de los estudiantes en el campus estén redactadas con claridad y sean explicadas adecuadamente, y la adhesión a altos estándares éticos por parte de las autoridades académicas. Se cree que, mediante la aplicación efectiva de estas medidas, los estudiantes universitarios lograrán el desarrollo de hábitos como la responsabilidad, mejorarán en su razonamiento moral y mostrarán comportamientos morales. Sin embargo, los esfuerzos institucionales pueden resultar ineficaces si las universidades no cuentan con un profesorado comprometido con el cultivo continuo de su propio carácter, ya que son ellos «los individuos en mejor posición para influir en los estudiantes» (Bok, 2020, p. 76). Aunque se necesita más investigación para comprender la naturaleza de esta influencia, los profesores y otros mentores bien elegidos como modelos morales pueden desempeñar un papel fundamental en el cultivo de la virtud en la universidad (Lamb et al., 2021).

4.3. Relevancia práctica

Es posible tener una gran teoría y una excelente pedagogía, pero si los estudiantes

no se involucran, no es posible educar el carácter en las universidades. Para conectar la teoría y la práctica pedagógica con la experiencia de vida, debemos abordar de manera efectiva las preguntas que hacen los estudiantes, los desafíos que enfrentan y las ambiciones que tienen.

Las iniciativas de educación del carácter en la universidad deben ir al encuentro de los estudiantes allí donde están, no solo donde los profesores o los líderes universitarios quieren que estén. Un ejemplo de este enfoque es la conexión del desarrollo del carácter con las aspiraciones de los estudiantes cuando se trata del desarrollo del liderazgo y el impacto social. Este enfoque se viene aplicando desde 2014 en la University of Oxford, donde el Oxford Character Project ha sido pionero en la educación del carácter y el liderazgo, impartiendo programas en Oxford, así como en asociación con el grupo Europaeum de universidades europeas, la London School of Economics y la Universidad de Hong Kong (Brant et al., 2020; Lamb et al., 2021). Esta iniciativa interdisciplinaria de la University of Oxford se centra en el desarrollo del carácter y el liderazgo responsable en los estudiantes de posgrado. Conectando con los intereses de los estudiantes por el liderazgo y su deseo de marcar la diferencia cuando se trata de cuestiones sociales y ambientales apremiantes, el Oxford Character Project tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a desarrollarse como líderes éticos y eficaces que puedan afrontar con éxito la complejidad y la incertidumbre para promover el bien de la sociedad.

Hoy en día, el desarrollo intencional del carácter es un asunto no muy extendido en la educación superior. Sin embargo, hay signos

que apuntan a una renovación. La aspiración expresada por las universidades en sus declaraciones de misión puede proporcionar un punto de partida constructivo, y cada vez hay más iniciativas de educación del carácter en universidades de todo el mundo. En Estados Unidos, la universidad de Wake Forest cuenta con un destacado programa de liderazgo y carácter que ofrece programas curriculares y extracurriculares y capacita a los profesores para integrar la educación del carácter en toda la universidad. En España, el recientemente fundado Centro de Humanismo Cívico de la Universidad de Navarra ofrece un programa de liderazgo centrado en el carácter para estudiantes junto con investigaciones que exploran los beneficios de la educación liberal para el desarrollo del carácter y la práctica profesional. Los Colegios Mayores españoles también se han convertido en un foco para la educación del carácter, promovidos por el proyecto «Comunidades universitarias para el desarrollo del carácter» (Dabdoub et al., 2022). Creados con las primeras universidades de España y Francia, estas instituciones tienen como objetivo proporcionar no solo un lugar de residencia a los estudiantes universitarios, sino también un entorno de preparación académica y desarrollo del carácter (Suárez, 1966). En los Colegios Mayores, estudiantes de diferentes cursos viven junto a profesores en comunidades que acentúan el desarrollo del carácter como un objetivo importante de la educación.

5. Conclusión

Los dos aspectos de la visión educativa de la DUDH, su compromiso con una educación abierta a todos y orientada al desarrollo de las personas y la sociedad, fueron

renovados en 2015 por las Naciones Unidas en el ODS 4 (Educación de calidad), en el que se afirma que «es vital otorgar un lugar central al fortalecimiento de la contribución de la educación al cumplimiento de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable desde el nivel local al mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud» (UNESCO, 2017, p. 14). Esto sitúa a la educación en el centro de la agenda global de la ONU, impulsando el progreso en los 17 ODS. El ODS 4 hace especial hincapié en «aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje» en una educación que ayude a los estudiantes a adquirir «los conocimientos, habilidades, valores y actitudes requeridos por los ciudadanos para

llevar vidas productivas, tomar decisiones informadas y asumir un papel activo a nivel local y mundial para enfrentar y resolver los problemas globales» (UNESCO, 2017, p. 14). Si bien las universidades afirman ampliamente esta visión en sus propias declaraciones de misión, el desarrollo intencional de valores y actitudes queda rezagado en comparación al desarrollo de conocimientos y habilidades. Una renovación de la educación del carácter en las universidades, en consonancia con la renovación de la ética de la virtud y el desarrollo del carácter en la teoría y la práctica de la educación en general, tiene el potencial de llenar el vacío existente en la formación de los estudiantes como ciudadanos globales.

Apéndice

TABLA 1. Lista de universidades incluidas en el presente estudio.

Ranking THE 2022	Institución	País
1	Oxford	Reino Unido
2	Instituto Tecnológico de California	Estados Unidos
2=	Harvard	Estados Unidos
4	Stanford	Estados Unidos
5=	Cambridge	Reino Unido
5=	Instituto Tecnológico de Massachusetts	Estados Unidos
7	Princeton	Estados Unidos
8	Universidad de California, Berkeley	Estados Unidos
9	Yale	Estados Unidos
10	Universidad de Chicago	Estados Unidos
15	ETH Zúrich	Suiza
16=	Universidad de Pekín	China
16=	Universidad de Tsinghua	China

33	Universidad de Melbourne	Australia
183=	Universidad de Ciudad del Cabo	Sudáfrica
201-250	Instituto Indio de Ciencias	India
301-350	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
401-500	Universidad de Tel Aviv	Israel

Fuente: Times Higher Education World University Rankings 2022.

Agradecimientos

Agradecemos al Dr. José Antonio Ibáñez-Martín y al Dr. Francisco Esteban Bara por la oportunidad de presentar una versión preliminar de este artículo en la Conferencia Internacional «*Hacia una educación renovadora del carácter*», organizada por la Universidad Internacional de La Rioja y la Universidad de Navarra. El trabajo realizado en este artículo por el Dr. Edward Brooks ha contado con el apoyo de una subvención de la Fundación John Templeton (subvención número 61413). El trabajo del Dr. Jorge L. Villacís ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación en Educación, Ciudadanía y Carácter de la Universidad de Navarra. Las opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Fundación John Templeton.

Referencias bibliográficas

Adamsky, D. (2019). *Russian nuclear orthodoxy: Religion, politics, and strategy [Ortodoxia nuclear rusa: religión, política y estrategia]*. Stanford University Press.

Alvarado, A., Conde, B., Novella, R. y Repetto, A. (2020). NEETs in Latin America and the Caribbean: Skills, aspirations, and information [NiNis en América Latina y el Caribe: competencias, aspiraciones e información]. *Journal of International Development*, 32 (8), 1273-1307. <https://doi.org/10.1002/jid.3503>

Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy [Filosofía moral moderna]. *Philosophy*, 33 (124), 1-19.

Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. y Gonzalo Sánchez-Molero, J. L. (2020). Mission statements in Spanish universities [La misión de las universidades españolas]. *Studies in Higher Education*, 45 (2), 299-311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective [Repercusiones de la pandemia de COVID-19 en la vida de los estudiantes de enseñanza superior: una perspectiva global]. *Sustainability*, 12 (20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>

Arnett, J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties [Adulthood emergente: el sinuoso camino que va de la adolescencia tardía a la veintena]*. Oxford University Press.

Bauman, Z. (2011). From pilgrim to tourist - or a short history of identity [Del peregrino al turista - o una breve historia de la identidad]. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 18-36). SAGE Publications Ltd.

Bayrak, T. (2020). A content analysis of top-ranked universities' mission statements from five global regions [Análisis del contenido de las declaraciones de misión de las universidades mejor clasificadas de cinco regiones del mundo]. *International Journal of Educational Development*, 72 (102130). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102130>

Bok, D. (2020). *Higher expectations [Mayores expectativas]*. Princeton University Press.

Bolton, P. (2022). *Higher education student numbers [Número de estudiantes de enseñanza superior]*. <https://dera.ioe.ac.uk/35257/1/CBP-7857.pdf>

- Brant, J., Brooks, E. y Lamb, M. (2022). *Cultivating virtue in the university*. Oxford University Press.
- Brant, J., Lamb, M., Burdett, E. y Brooks, E. (2020). Cultivating virtue in postgraduates: An empirical study of the Oxford Global Leadership Initiative [Cultivar la virtud en los posgraduados: un estudio empírico de la Iniciativa de Liderazgo Global de Oxford]. *Journal of Moral Education*, 49 (4), 415-435. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1682977>
- Breznik, K. y Law, K. M. Y. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? [¿Qué revelan las declaraciones de misión sobre los valores de las mejores universidades del mundo?] *International Journal of Organizational Analysis*, 27 (5), 1362-1375. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522>
- Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford [¿Cómo pueden las universidades cultivar líderes con carácter? Ideas de un programa de liderazgo y desarrollo del carácter de la University of Oxford]. *International Journal of Ethics Education*, 4 (2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Callender, C., Locke, W. y Marginson, S. (2020a). *Changing higher education for a changing world [Cambiar la enseñanza superior para un mundo cambiante]*. Bloomsbury Publishing.
- Callender, C., Locke, W. y Marginson, S. (2020b). Preface [Prefacio]. En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Carr, D. (2017). Virtue and character in higher education [Virtud y carácter en la enseñanza superior]. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1224806>
- Collini, S. (2012). *What are universities for? [¿Para qué sirven las universidades?]* Penguin.
- Cortés Sánchez, J. D. (2018). Mission statements of universities worldwide: Text mining and visualization [Declaraciones de misión de universidades de todo el mundo: minería y visualización de textos]. *Intangible Capital*, 14 (4), 584. <https://doi.org/10.3926/ic.1258>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W. y Naval, C. (6 de enero 2022). Leveraging Colegios Mayores for character development [Aprovechamiento de los Colegios Mayores para el desarrollo de los personajes] [Presentación de artículo]. *The 10th Annual Jubilee Center for Character and Virtues Conference. Integrating research on character and virtues: 10 years of impact*. Oriel College, University of Oxford, Reino Unido. https://www.university-communities.org/files/ugd/7500e2_7a-889fd111394659aaa65f7337c3564b.pdf
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age [Modernidad e identidad propia: el yo y la sociedad en la modernidad tardía]*. Stanford University Press.
- Grant, J. (2021). *The new power university [La nueva universidad del poder]*. Pearson Education.
- Harvard College. (2022). *Mission, vision & history [Misión, visión e historia]*. <https://college.harvard.edu/about/mission-vision-history>
- Hudson, L. y Mansfield, I. (2020). *Universities at the crossroads: How higher education leadership must act to regain the trust of their staff, their communities and the whole nation [Las universidades en la encrucijada: cómo debe actuar la dirección de la enseñanza superior para recuperar la confianza de su personal, sus comunidades y toda la nación]*. Policy Exchange.
- Jubilee Centre for Character and Virtues y Oxford Character Project (2020). *Character education in universities. A framework for flourishing [La educación del carácter en la universidad. Un marco para prosperar]*. <https://oxfordcharacter.org/assets/images/general-uploads/Character-Education-in-Universities.pdf>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Lamb, M., Brant, J. y Brooks, E. (2021). How is virtue cultivated? Seven strategies for postgraduate character development [¿Cómo se cultiva la virtud? Siete estrategias para el desarrollo del carácter en el postgrado]. *Journal of Character Education*, 17 (1), 81-108.
- Lamb, M., Dykhuis, E. M., Mendonça, S. E. y Jayawickreme, E. (2022). Commencing character: A case study of character development in college [La formación del carácter: un estudio de caso sobre el desarrollo del carácter en la universidad]. *Journal of Moral Education*, 51 (2), 238-260. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953451>
- Locke, W. (2020). Visions of higher education futures: The shape of things to come? [Visiones sobre el futuro de la enseñanza superior: ¿La forma de lo que está por venir?] En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.

- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory [Tras la virtud: un estudio de teoría moral]*. Duckworth.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education [Autoformación del estudiante en la educación internacional]. *Journal of Studies in International Education*, 18 (1), 6-22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education [Sistemas de enseñanza superior de alta participación]. *The Journal of Higher Education*, 87 (2), 243-271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Marginson, S. (2020). Public and common goods: Key concepts in mapping the contributions of higher education [Bienes públicos y bienes comunes: conceptos clave para determinar la contribución de la enseñanza superior]. En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Marginson, S. (2022). What drives global science? The four competing narratives [¿Qué impulsa la ciencia mundial? Las cuatro narrativas en debate]. *Studies in Higher Education*, 47 (8), 1566-1584. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1942822>
- Marginson, S., Callender, C. y Locke, W. (2020). Higher education in fast moving times: Larger, steeper, more global and more contested [La enseñanza superior en tiempos de cambios rápidos: más grande, más empinada, más global y más disputada]. En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Massachusetts Institute of Technology (2022). *Mission and objectives [Misión y objetivos]*. <https://policies.mit.edu/policies-procedures/10-institute/11-mission-and-objectives>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Milovanska-Farrington, S. (2020). Reasons to attend college, academic success, and post-college plans [Razones para asistir a la universidad, éxito académico y planes postuniversitarios]. *Education Economics*, 28 (5), 526-547. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1801597>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Naval, C., Villacís, J. L. y Ibarrola-García, S. (2022). The transversality of civic learning as the basis for development in the university [La transversalidad del aprendizaje cívico como base del desarrollo en la universidad]. *Education Sciences*, 12 (4), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci12040240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030 Guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Educación superior*. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *WHO coronavirus (COVID-19) dashboard [Panel de la OMS sobre el coronavirus (COVID-19)]*. <https://covid19.who.int/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Education at a glance 2018 [La educación en un vistazo 2018]*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic [El estado de la educación en el mundo: 18 meses de pandemia]*. OECD Publishing.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Mission of the university [Misión de la universidad]*. Routledge.
- Penn Office of the President (2022). *Impact [Impacto]*. <https://gutmann-archived.president.upenn.edu/penn-compact/impact>
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification [Fortalezas y virtudes del carácter: manual y clasificación]*. American Psychological Association & Oxford University Press.
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M. y Quintana-Murci, E. (2018). NEEFs in Spain: an analysis in a context of economic crisis [Los ninis en España: un análisis en un contexto de crisis económica]. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (2), 168-183. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1382016>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution [La cuarta revolución industrial]*. Crown Business.
- Schwartz, B. y Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: The right way to do the right thing [Sabiduría práctica: la manera correcta de hacer lo correcto]*. Penguin Publishing Group.

- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias (Aguirre Campano).
- Susskind, R. E. y Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts [El futuro de las profesiones: cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos]*. Oxford University Press.
- The Netter Center for Community Partnerships (2008). *Anchor institutions toolkit: A guide for neighborhood revitalization [Conjunto de herramientas para instituciones ancla: guía para la revitalización de barrios]*. University of Pennsylvania.
- Tsinghua University Education Foundation (2022). *Tsinghua - The Chinese university for global leadership [Tsinghua - La universidad china para el liderazgo mundial]*. http://www.tuef.tsinghua.edu.cn/info/picnew_eng/3798
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 Guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>
- University of Birmingham (2022). *UoB and beyond: Your graduate attributes [UoB y más allá: tus atributos como graduado]*. <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/employability/careers/graduate-attributes/uob-and-beyond-your-graduate-attributes.aspx>
- University of Cape Town (2022). *Vision 2030 [Visión 2030]*. <https://uct.ac.za/transformation/vision-2030>
- University of Melbourne (2022). *Our vision [Nuestra visión]*. <https://about.unimelb.edu.au/vision>
- University of Oxford (2022). *Vision [Visión]*. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan-2018-24>
- Villacís, J. L., de la Fuente, J. y Naval, C. (2021). Good character at college: The combined role of second-order character strength factors and phronesis motivation in undergraduate academic outcomes [Buen carácter en la universidad: el papel combinado de los factores de fortaleza del carácter de segundo orden y la motivación de la frónesis en los resultados académicos de los estudiantes universitarios]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (16), 8263. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168263>
- Williams, B. A. (2022). Developing virtue in emerging adults [Desarrollar la virtud en adultos emergentes]. En J. Brant, E. Brooks y M. Lamb (Eds.), *Cultivating virtue in the university* (pp. 57-80). Oxford University Press.
- Wright, J. C., Warren, M. T. y Snow, N. E. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement [Comprender la virtud: teoría y medición]*. Oxford University Press.
- Wyatt, J. (2020). José Ortega y Gasset (1883-1955): The university's social mission: To enrich individual potential [José Ortega y Gasset (1883-1955). La misión social de la universidad: Enriquecer el potencial individual]. En R. Barnett y A. Fulford (Eds.), *Philosophers on the university: Reconsidering higher education* (pp. 95-105). Springer.

Biografía de los autores

Edward Brooks es Director Ejecutivo del Oxford Character Project. Sus investigaciones se sitúan en la intersección de la ética de la virtud, el carácter y el desarrollo del liderazgo. Sus intereses particulares incluyen la virtud de la esperanza, la relación entre carácter y cultura en las organizaciones comerciales, el liderazgo para el florecimiento humano y la teoría moral ejemplarista.

 <https://orcid.org/0000-0001-9171-7661>

Jorge L. Villacís es Doctor en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra y Profesor Ayudante en dicha universidad. Forma parte del Grupo de Investigación en Ciudadanía y Carácter (GIECC) de la Universidad de Navarra. Ha realizado una estancia de investigación en St. Antony's College de la University of Oxford y completado un Programa de Investigador visitante en el Oxford Character Project. Sus intereses de investigación y publicaciones giran en torno al desarrollo de las fortalezas del carácter en el contexto universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-0871-250X>