

Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter?*

*New digital virtues or virtues for digital context.
Do we need a new character education?*

Dr. Juan Luis FUENTES. Profesor Contratado Doctor. Universidad Complutense de Madrid (jlfuente@ucm.es).

Jorge VALERO-BERZOSA. Graduado. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (jorge.valero@unir.net).

Resumen:

Nadie cuestiona el hecho de que la tecnología ha colonizado diversas esferas de nuestra vida. Recurrimos a ella para trabajar en los campos más variados, para establecer relaciones sociales o para buscar información de manera inmediata. Este nuevo mundo digital suscita diversas perspectivas que van desde el pesimismo ante los riesgos que entraña cierta confusión, perplejidad y, en ocasiones, bloqueo moral, a la postura optimista por la posibilidad de un nuevo modo de desarrollo humano o plenitud digital. El presente artículo se sitúa en esta encrucijada y examina si este mundo digital demanda un nuevo paradigma de virtudes —un cambio sustancial—, o si por el contrario se trataría más bien de adecuar el esquema de virtudes clásicas a la nueva realidad tecnológica. Para ello, se exponen algunas de las caracterís-

ticas principales que provoca la presencia casi total de la tecnología en nuestra vida, y se sitúa el foco en la virtud del pensamiento crítico, que se plantea como especialmente necesaria ante fenómenos como la *infoxicación*, la *posverdad* o los cada vez más comunes métodos de fraude y abuso *online*. Tras analizar estos aspectos y los límites de la tecnología y del paradigma digital, se argumenta que no hay elementos en el contexto actual que resulten incompatibles con la ética clásica de las virtudes. Ciertamente, emergerán retos concretos para educar el carácter en la situación digital de los estudiantes y esta situación supondrá revalorizar algunas de las virtudes de manera particular, como sucede con el pensamiento crítico, la responsabilidad o el cuidado de la intimidad. Sin embargo, no hay nada que permita afirmar que los pilares de la ética aristotélica se hayan visto alterados o queden

* Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto I+D+i “Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales” (CrtiRed). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Retos Investigación. Ref: RTI2018-095740-B-I00, dirigido por Gonzalo Jover Olmeda y M.^ª del Rosario González Martín.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 29-11-2022.

Cómo citar este artículo: Fuentes, J. L. y Valero-Berzosa, J. (2023). Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter? | *New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need a new model of character education?* *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

obsoletos. Se defiende la idea de una adecuación con la mirada puesta en un demandante contexto, antes que de un cambio realmente sustancial, pues el fundamento y el objetivo de la ética de la virtud siguen siendo igualmente válidos para el mundo digital actual.

Descriptorios: carácter, educación moral, pensamiento crítico, virtud, *cyber-flourishing*, digitalización.

Abstract:

No one questions the fact that technology has colonized various aspects of our lives. We make use of technology in our work in a great variety of professional fields, in establishing our social relationships or in order to look for on-the-spot information. This new digital world generates different reactions, which del range from pessimism arising from the risks provoked by a certain confusion, perplexity and, at times moral blockage, to an optimistic outlook based on the possibilities the digital world offers for human development. This article is centred at the intersection of these two viewpoints and aims to examine whether the digital world demands a new paradigm of virtues – a substantial change – or whether it simply requires an updating of the classical pattern of virtues to the

new circumstances produced by technological change. The article will set out some of the principal characteristics which are provoked by the almost total presence of technology in our lives and will focus on the virtue of critical thinking, which has become especially necessary in view of problems of *infoxication*, *post-truth* or the more and more common methods of online fraud and abuse. After analysing these aspects and the limits of technology and of the digital paradigm, we argue that in the present-day context there are no elements which are incompatible with the classical conception of the virtues. It is certainly true that new challenges will emerge in character education in view of students' immersion in the use of IT and that this situation will mean that certain virtues will require special reappraisal; such will be the case of critical thought, responsibility and the protection of privacy. However, there is no reason to suppose that the pillars of Aristotelian ethics have been in any way altered or have become obsolete. We defend the idea that an updating and adjustment to a demanding new context is preferable to any really substantial change, since the foundation and objectives of the ethics of virtue remain unchanged in the digital world.

Keywords: character, moral education, critical thinking, virtue, *cyber-flourishing*, digitalization.

*Sors salutis
et virtutis
mihi nunc contraria
est affectus
et defectus
semper in angaria.
Hac in hora*

*sine nora
cordum pulsum tangite;
quod per sortem
sternit fortem,
mecum omnes plangite!*¹

O Fortuna – Carmina Burana

1. Introducción: entre el cambio sustancial y la adecuación a las nuevas realidades

Batavia era el nombre antiguo de la actual Yakarta, así como el destino y el nombre de un galeón holandés cargado de riquezas que formaba parte de la Compañía de las Indias Orientales al que los arrecifes del Índico hicieron naufragar ante las costas australianas, allá por el siglo XVII. A bordo del malogrado barco viajaba un boticario, Jeronimus Cornelisz, cuya formación avanzada y privilegiada elocuencia no le reprimieron, sino que más bien le alzaron a liderar una auténtica matanza y al sometimiento a varios meses de sufrimiento a los 300 supervivientes —varios de ellos niños—, que consiguieron llegar a la orilla del islote conocido como Beacon Island. Violencia sexual y muerte fueron la tónica dominante de una terrorífica historia donde el sádico motivo únicamente parece encontrar su lógica en la pura diversión, el deseo de dominio y la aparente impunidad de quienes lo perpetraron. Novelada por Leys (2011) y Fitzsimons (2020), esta historia da comienzo a un reciente e inquietante libro titulado, *Evil [La maldad online]*, de los profesores holandeses Cocking y van den Hoven (2018), donde se compara el islote de las atrocidades con el entorno digital actual. Las características singulares de ambos contextos suponen una nueva realidad marcada por el aparente aislamiento y el abrigo de la impunidad, donde se da un efecto de fuerte confusión moral y la voz de lo correcto apenas se escucha con claridad y nitidez. Para reforzar su introducción al argumento, los autores recuerdan el descerebrado ataque sufrido por una página web creada para ayudar a personas que sufren epilepsia, en la cual, los

hackers introdujeron imágenes con fuertes destellos, conocedores del daño que ello podría ocasionar a quienes tienen este trastorno neurológico y que precisamente acuden a esta web en busca de ayuda.

Resulta significativo observar cómo tras años de euforia y optimismo, las voces que hoy advierten frente a los peligros del mundo digital no suponen en la actualidad un fenómeno aislado y son cada vez más quienes, como Cocking y van den Hoven (2018), encuentran en el nuevo escenario tecnológico un «Nuevo orden económico que reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales ocultas» (Zuboff, 2020, p. 9), una lógica parasítica basada en la modificación conductual del ser humano sin precedentes en la historia que amenaza la naturaleza humana, los derechos fundamentales, la democracia de mercado y la soberanía del pueblo (Vid. Carr, 2004; Morozov, 2012).

Frente a ello, autores como Harrison (2021), defienden la posibilidad de un *cyber-flourishing*, partiendo de una educación del carácter actualizada, revisada, quizá incluso *digitalizada*, con la aparición de nuevas virtudes, como la *Cyber-wisdom* o nuevas formas de vivir en sociedad y democráticamente cuando nos convertimos en *cyber-citizens*. En efecto, la digitalización supone un nuevo estadio, un cambio cualitativo de entender un concepto. Mientras que lo analógico se refiere a posiciones diferentes relacionadas con una base común, lo digital expresa una nueva categoría en el modo de usar la inteligencia humana, diferente de lo que ha sido tradicional.

Ahora bien, cabe preguntarse, por tanto, si en este nuevo contexto digital en el que nos desenvolvemos, ¿puede seguir vigente el esquema de virtudes clásico, referente de la pedagogía y renovado por las corrientes neo-aristotélicas de finales del siglo xx y comienzos del xxi? Un esquema que aupado por el resurgimiento de la ética de la virtud tras los trabajos de Anscombe (1958) y su relevante ayuda en la comprensión y desarrollo de la educación moral (Curren, 2015), ha dado lugar al renacimiento de una versión renovada y esperanzadora educación del carácter (Walker et al., 2015). O, por el contrario, ¿cabe considerar que dicho paradigma estaría obsoleto, desfasado, anticuado poco después de su resurgimiento? y, por lo tanto, ¿debe ser constreñido y empujado por el asombroso abismo tecnológico que se abre ante nosotros, estando avocados no solo a renovarlo o reciclarlo, sino más bien a reinventarlo y sustituirlo, siendo necesario plantearse un cambio sustancial siguiendo la terminología del filósofo griego?

En síntesis, cabe situar la discusión central del presente artículo en los siguientes términos:

- Por un lado, si necesitamos concebir *nuevas virtudes* que supongan un *cambio sustancial* de la acción educativa que afectaría a los mismos fines de la educación y que podría conducirnos a hablar de una versión distinta y renovada de la idea de educación, en general, y de la educación del carácter, en particular. Esto podría llevarnos a definir incluso un nuevo concepto de persona, ampa-

rados en las prometedoras y a la vez inquietantes corrientes del transhumanismo (Bostrom, 2005), que fundamenten antropológicamente de manera distinta la tarea de educar y su sentido último, en cuanto que desde la ética de la virtud en la que se inscribe la educación del carácter neoaristotélica, la ética se define no tanto en ciertas normas o principios, sino más bien en función de las potencialidades humanas (Masini-Correas, 2019).

- Por otro lado, si se trata más bien de una adecuación a los nuevos hallazgos de la inteligencia humana, conservando lo más fundamental y característico de la educación clásica, aceptando la conveniencia de volver a pensar algunas virtudes ya conocidas o de primar una serie de virtudes ya conocidas sobre otras, atendiendo a las nuevas necesidades planteadas por el contexto tecnológico, que nos situaría ante un *cambio relevante* en el modo de actuar en la acción educativa.

2. Nuevas formas de hacer, de ser y de educar

No hay duda de que nuestros hábitos han cambiado en los últimos años, en un periodo relativamente corto de tiempo, motivados por la tecnología y, en términos aristotélicos, esto podría suponer una transformación del ser humano. Una idea resonante en el pensamiento del filósofo griego viene a señalar que *somos lo que hacemos* o, dicho de otra manera, nos hacemos

mediante la práctica, nuestras acciones y comportamientos nos configuran: para bien o para mal. En la *Ética a Nicómaco* se explica con claridad que quien practica asiduamente una virtud como la generosidad tiene muchas posibilidades de convertirse en una persona generosa, mientras que quien miente habitualmente corre alto riesgo de convertirse en un mentiroso. En sus propias palabras (ca. 350 a. C./2007):

De la misma manera, obrando cosas justas nos hacemos justos, y viviendo templadamente templados, y asimismo obrando cosas valerosas valerosos [...] Y de la misma manera acaece en las virtudes, porque obrando en las contrataciones que tenemos con los hombres, nos hacemos unos justos y otros injustos; y obrando en las cosas peligrosas, y avezándose a temer o a osar, unos salen valerosos, y cobardes otros. Y lo mismo es en las codicias y en las iras, porque unos se hacen templados y mansos, y otros disolutos y alterados: los unos, de tratarse en aquéllas desta suerte, y los otros desta otra. Y, por concluir con una razón: los hábitos salen conformes a los actos (1103a-1103b).

Además, si bien estos cambios no son irreversibles, por su propia naturaleza tampoco ocurren de forma instantánea, sino que requieren precisamente de acciones repetidas en el tiempo, no en momentos puntuales, sino *habitualmente*, en el día a día. Sería discutible afirmar que tenemos un hábito de una actividad que realizamos, aunque con una rigurosa periodicidad, cada bastante tiempo. Es decir, nadie que salga a correr una vez al mes puede definirse como corredor, ni quien acude cada dos años a un restaurante puede decirse que sea un cliente habitual, sino

que el hábito requiere una mayor asiduidad y frecuencia en la actividad. En consecuencia, no nos definen, o al menos no de forma significativa, aquellas acciones que realizamos de manera ocasional.

En este sentido, la incorporación de la tecnología a nuestras vidas se ha caracterizado por, entre otros, los siguientes rasgos. Una de sus principales influencias hace referencia a dos de los elementos que en mayor medida condicionan la existencia humana, a saber, las coordenadas que nos sitúan en el *tiempo* y en el *espacio*. Por un lado, no solemos utilizar la tecnología en momentos puntuales y espaciados en el tiempo, sino que su uso constituye acciones frecuentes y habituales, de tal forma que se ha *naturalizado*, se ha incorporado a nuestro repertorio conductual habitual y, por ello, en cierta medida podríamos afirmar que la utilización de la tecnología nos define como seres humanos que encuentran su uso entre sus hábitos. En palabras de Cocking y van den Hoven (2018, p. 33), «La World Wide Web define ahora de manera significativa la forma en que conducimos nuestras vidas» (traducción de los autores)². Por otro lado, los dispositivos digitales no solo comparten nuestro tiempo, sino también nuestro espacio, pues ya no necesitamos acudir a visitar un lugar específico de la tecnología, sino que este se ha generalizado y expandido en cuanto que los dispositivos tecnológicos nos acompañan, comparten y habitan nuestro propio espacio personal. Los llevamos puestas como tecnología *wearable* en nuestras muñecas, bolsillos, carteras y vienen con nosotros a prácticamente todas partes. Esto es tan así que su uso se ha automatizado y utilizamos la tecnología casi inconsciente e

involuntariamente, de forma similar a como se cambian las marchas del coche, comprobamos repetidamente el teléfono móvil o tecleamos el ordenador de forma similar al parpadeo o la respiración. Quizá la prueba más significativa de ello son los efectos que experimentamos cuando carecemos de la tecnología que utilizamos habitualmente y sobre la que basamos muchos de nuestros comportamientos cotidianos, efectos que se asemejan a la sensación de carencia o falta de algo esencial en nuestras vidas. En este sentido, desde hace casi una década ha venido difundiéndose el término *nomofobia* (resultado de la abreviatura en inglés de «no-mobile-phonophobia»), para referirse precisamente a «las molestias, ansiedad, nerviosismo y angustia causadas por no estar en contacto con un teléfono móvil» (Bragazzi y Del Puente, 2014, p. 156). Ello hace que nos resulte prácticamente inimaginable la posibilidad de la reversibilidad digital, a saber, de volver a un mundo no digitalizado.

Unido a esto, los ámbitos de la experiencia humana en los que se ha integrado la tecnología no tienen un carácter marginal, especializado o restringido a un grupo reducido de la población. El relativamente escaso coste económico y su facilidad de uso ha puesto la tecnología al alcance de la mano de casi todos —al menos en las sociedades occidentales—, mientras que sus usos no son exclusivamente laborales, sino también, y en buena medida, personales, adquiriendo una dimensión transversal en los ámbitos de la vida humana. Así pues, la tecnología ha pasado a ocupar un lugar fundamental en nuestro tiempo de ocio, que es aquel que posee un carácter menos

instrumental y finalista, y tiene valor en sí mismo (Pieper, 1974; Fuentes, 2017), por lo que no se realiza por otra razón más que por sí, no depende de otro motivo más allá de él, según el cual, si el motivo desapareciera también lo haría su uso y, por ello, adquiere una mayor radicalización y permanencia en el comportamiento humano. Por el contrario, lo que se hace por sí mismo, permanece por lo general independientemente de otras razones. En este sentido, podríamos pensar que la tecnología ya no es solo *un medio para*, una herramienta de trabajo cuyo uso cesa cuando finaliza la jornada laboral o la actividad eminentemente productiva, sino que ocupa un lugar menos periférico e instrumental, para situarse cerca del centro de lo más personal.

Ha mediado nuestras relaciones sociales, e incluso las más íntimas y valiosas para el ser humano y su carácter, basadas en la amistad y el amor, e incluso en la soledad. Muchos componentes de estas relaciones interpersonales están mediadas, al menos parcialmente, por la tecnología debido a sus múltiples canales de expresión y de comunicación interpersonal. La insostenible visión de un grupo de amigos o familiares reunidos con la mirada exclusiva y la atención concentrada en su teléfono móvil sin mediar palabra entre ellos como si una falsa concepción de la soledad les atenazara y recluyera irremediablemente en sus respectivos dispositivos ajenos a la relevante compañía que los circunda, resulta un reflejo cruel de los seres digitales en que parecemos habernos convertido. Pero, paradójicamente, la supuesta soledad digital no reúne las condiciones de una soledad auténtica y con valor pedagógico,

que confronta al individuo consigo mismo, que posibilita un encuentro íntimo e intrapersonal en el que es capaz de escuchar su propio corazón y descubrir en él el empuje y aliento transformador para hacerse y deshacerse en la historia. Más concretamente, de forma casi profética, García Morante (1935) parece describir la relación *solitaria* del individuo con el dispositivo electrónico como aquel agujero abierto a la intimidad cuando afirma que:

Nuestro vivir de hoy es un vivir extravertido, lanzado fuera de sí mismo, al aire libre de la publicidad. Y paralelamente, como fenómeno de recíproca penetración, la publicidad, la exterioridad invaden nuestros más íntimos recintos personales por mil agujeros que a propósito hemos abierto en ellos (p. 9).

Transversalmente, de lo privado a lo público, de lo individual a lo social, también se ha producido una transformación tecnológica de la participación en lo común y en la configuración de las democracias actuales, lo que tiene que ver con el mismo ejercicio de la ciudadanía (Gozálvez et al., 2019). El manejo de los medios digitales y la presencia en los foros de discusión virtual se ha convertido en una prioridad para los partidos políticos actuales, mientras que los movimientos sociales de la última década en distintas partes del mundo no se pueden comprender sin el papel que en ellos ha jugado la tecnología e Internet (Castells, 2015).

En el ámbito académico, la tecnología ha condicionado también a la manera de investigar, de conocer el mundo y de relacionarnos con la sociedad (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020), en cuanto

que ha ampliado infinitamente el acceso a la información, reduciendo los costes y el tiempo necesario para la consecución de textos, pero también para su edición, publicación y difusión en distintos formatos. Como explican Cocking y van den Hoven (2018), teniendo en cuenta toda la producción escrita de la historia de la humanidad, desde los papiros egipcios y las tablillas de arcilla sumerias, puede decirse que el 90 % ha sido producido en los últimos dos años. Esto ha exigido nuevas capacidades de selección de contenidos y de búsqueda de información a los investigadores y, junto a otros factores, ha llevado a plantearse preguntas esenciales sobre el mismo significado de la vida académica, como ¿qué sentido tiene publicar hoy en una abundancia de información que se multiplica a un ritmo trepidante y que, consecuentemente, casi nadie llega ni siquiera a leer? (Burbules, 2020).

Por ello, parece lógico pensar que nos encontramos no solo ante una cuestión superficial o anecdótica cuyos efectos se reducen a unos pocos individuos, sino que se trata más bien de un fenómeno que: 1) afecta a la práctica totalidad de la población, y 2) ocurre transversalmente en ámbitos y facetas esenciales de la vida humana que tienen lugar no de manera excepcional, sino en el transcurrir cotidiano, por lo que son susceptibles de originar nuevas formas de ser, de relacionarnos con los demás y de posicionarnos ante el mundo. Así pues, si este contexto hace posible nuevas formas de ser, es razonable hablar también de nuevas formas de educar y de pensar la educación. En este sentido, es significativo que autores como Jonas

(1985), en referencia a la tecnología en general, y Burbules y Callister (2000), de manera particular sobre la tecnología educativa, argumentaran que los nuevos medios son capaces de producir nuevos objetivos a los que aspirar y, en consecuencia, nuevas capacidades o virtudes en las que educar.

Para abordar esta cuestión, vamos a analizar un ejemplo de una virtud concreta de marcado carácter intelectual como el pensamiento o espíritu crítico que, con denominaciones variadas, suele formar parte de los listados de virtudes o rasgos deseables de la formación del carácter y que ha sido considerada como una de las «principales habilidades necesarias para los próximos años», según el *World Economic Forum* (2020, p. 5).

2.1. Un pensamiento crítico con necesidad de ser *adjetivado*

Podemos definir el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento lógico que nos ayuda a interpretar y dar sentido al mundo (Dodgington, 2007), que se basa de manera fundamentada en razones (Siegel, 1988) derivadas de criterios o principios (Lipman 1991), para realizar evaluaciones y emitir juicios que nos llevan a adoptar una posición (Ibáñez-Martín, 1991), formando así nuestras creencias, percepciones, comportamientos y sentimientos.

Estos autores, referentes en el estudio del pensamiento crítico, analizaron esta virtud en su mayoría previamente al cambio de milenio, cuando la revolución tecnológica y de Internet aún se encontraba en un estado incipiente, por lo que no se trata, evidentemente, de un concepto ni de una

definición pensada para un contexto digital. Quizá por ello, sin cuestionar el valor de sus ideas, podría decirse que resulta escasa para un entorno virtual, o que no alcanza a comprender las características propias que lo definen y diferencian del espacio físico.

El pensamiento crítico implica disponer de la información necesaria para emitir juicios, lo que en el ámbito virtual supone, además, una competencia añadida del uso del *software* y el *hardware*; requiere conocer las distintas fuentes disponibles que manan de diferentes y nuevos lugares y en diversos idiomas, y al mismo tiempo un nuevo extremo negativo y difícilmente imaginable en un contexto analógico, a saber, la aparición de lo que se ha denominado una *infoxicación* (Fundéu de la RAE, 2012) o dificultades para procesar un exceso de información sobre el mundo o sobre sí mismos que satura o sobrecarga los procesos de asimilación cognitiva, obstaculizando así su comprensión. En este sentido, resulta significativo observar cómo numerosas personas abandonan las redes sociales debido a la presión que reciben de la comunidad virtual y a las altas expectativas depositadas en ellas. Cabe recordar el caso de deportistas de alto nivel, como la gimnasta estadounidense Simone Biles, el ciclista neerlandés Tom Dumoulin o la tenista japonesa Naomi Osaka, quienes se han enfrentado a graves problemas de ansiedad por las dificultades de afrontar la presión, debido a la exposición a millones de seguidores, que llega de manera mucho más directa e instantánea a través de las redes sociales, por no citar la influencia ejercida por los *haters* que confunden el espíritu crítico con la destrucción del otro.

Este nuevo concepto de pensamiento crítico implica también aprender a distinguir la verdad de la *posverdad*, que encuentra en Internet un terreno abonado para su cultivo y favorece la extensión de las *fakenews* y los bulos y alimenta posturas conspiratorias, creencias fantásticas y planteamientos populistas y sensacionalistas sobre la realidad. Aunque estas creencias siempre han constituido una herramienta para la influencia social, la creación de opinión y la más pura manipulación (Pina Polo, 2019), la tecnología contemporánea ha ampliado su alcance y eficacia (Caro, 2015). Por ello, el papel del profesor sobrepasa hoy de manera especial el de quien debe decir la verdad a sus estudiantes; ocupa una categoría más compleja en la que está llamado a ponerles en disposición de reconocerla como tal, en un océano de mensajes minuciosamente preparados, pensados y configurados de acuerdo con las características propias del receptor, teniendo en cuenta su uso particular de Internet, sus hábitos, intereses, preferencias, localización geográfica, género, etc. (Conroy, 2020; Jackson, 2019). Así, debe ser capaz de resistir y gestionar una publicidad comercial sin precedentes por su *ultrapersonalización*, lo que en palabras de Zuboff (2020, p. 36), no es otra cosa sino «un modo de camuflar una serie de agresivas operaciones de extracción que explotan las profundidades íntimas de la vida como si de una mina se tratara». Una publicidad hiperabundante y multimedia, con un impacto simbólico producido de manera implícita (Gozálvez et al., 2022), basada en pensadas estrategias de neuro-marketing, en vigilancias intensivas de experiencias humanas mercantilizadas con

el objetivo de la automatización comercial y la creación de necesidades, oculto bajo «la retórica del papel empoderador de la web» (Zuboff, 2020, p. 24), cuando no en intentos cada vez más sofisticados de fraude de distintos tipos como el *Phishing*, *Smishing* o el *Vishing*. Todo ello con una serie de condicionantes externos que no facilitan su visión crítica, como un ritmo vertiginoso marcado por la instantaneidad de Internet que precipita las decisiones y los comportamientos o un uso de la tecnología habitualmente individual, pero con alcance eminentemente social, lo que en el caso de los adolescentes adolece de una escasa supervisión por parte de los adultos debido a diversos factores, como la brecha digital intergeneracional (Sánchez Pérez y Fuentes, 2021; Muñoz-Rodríguez et al., 2020). Esto resulta especialmente problemático para la educación moral en cuanto que, como explica Randall Curren:

La habituación moral, como la habituación a cualquier habilidad compleja, debe ser guiada por alguien que pueda proporcionar una comprensión articulada de lo que hay que hacer y por qué, un lenguaje que dirija la atención a los aspectos más destacados y formule consideraciones pertinentes a través de las cuales el estudiante pueda entender lo que está haciendo y por qué (Curren 2015, p. 467, traducción de los autores).

Junto al pensamiento crítico, podríamos considerar otras virtudes o rasgos del carácter clásicos que se ven interpelados de manera particular por las características del entorno digital y que incorporan nuevas exigencias que no concurrían en el contexto analógico tradicional. En efecto, la responsabilidad tecnológica (Hernández

et al., 2015), el cuidado de la intimidad *online*, la ciberseguridad (Dennis y Harrison, 2020), la creatividad transmedia, o la ciudadanía digital son algunos ejemplos que requieren de un análisis similar con el fin de tomar conciencia de las posibles transformaciones de una educación del carácter en entornos virtuales.

3. Una educación del carácter adecuada a los entornos digitales

A pesar de lo anterior, encontramos argumentos que parecen indicar que la educación del carácter y de las virtudes necesarias para el contexto digital no distan mucho de las propuestas genéricas pensadas para un contexto de relaciones interpersonales presenciales y que, en cualquier caso, estamos hablando de una adecuación al nuevo entorno, manteniendo su esencia y fundamentos básicos, por lo que no cabría hablar de una nueva educación del carácter en el entorno digital propiamente dicha, ni de nuevas virtudes o vicios digitales que sustituyan a las anteriores.

Una consideración preliminar que cabe realizar alude al hecho obvio de que, a pesar de la amplia utilización de la tecnología, no vivimos en un mundo virtual. Aún son numerosas y muy significativas las actividades que realizamos en contextos analógicos y quedan reductos libres de la mediación tecnológica en los que las relaciones interpersonales son plenamente presenciales. Más precisamente, podríamos identificar tres ámbitos: el virtual, el presencial y el híbrido, entendido este último como una conjunción de elementos de los dos anteriores, por lo que sería aventu-

rado afirmar que una nueva educación del carácter digital debe sustituir a la anterior, en cuanto que estaríamos relegando a un segundo plano una parte muy relevante de nuestra propia existencia. ¿Es aún posible hacer política fuera de entornos virtuales? ¿Es acaso hoy viable amar sin dispositivos tecnológicos? ¿Sigue teniendo sentido la amistad alejada de las redes sociales? ¿Podemos enseñar y educar sin la mediación de una máquina o una pantalla, paseando por el campo o por la ciudad, visitando un museo o a personas enfermas en un hospital? Mientras estemos en disposición de proporcionar una respuesta afirmativa a estas cuestiones, sin siquiera llegar a cuestionar el valor añadido o el papel facilitador que la tecnología desempeña en ellas, cabe hablar de espacios donde el centro de nuestra acción no es digital. Precisamente, una de las lecciones que podemos aprender de la crisis sanitaria reside en que la educación básica, que constituye uno de los pilares más importantes de nuestras sociedades, al mismo tiempo que una de las etapas más determinantes en la vida de las personas, no puede ser completamente virtual, no tanto por la preocupante brecha digital que dificulta el acceso a los medios tecnológicos, ni siquiera por las dificultades que ello implica para la conciliación de la vida familiar y laboral, sino por la relevancia que las relaciones personales presenciales tienen para el crecimiento humano, sin que quepa la posibilidad de una vida humana simplemente virtual.

Al mismo tiempo, la inagotable capacidad creadora del ser humano en el ámbito tecnológico encuentra limitaciones persistentes en la propia existencia humana. Si

bien algunas barreras espacio-temporales son sobrepasadas, otras se mantienen firmes y aún se alzan inexpugnables ante nosotros. El fácil y múltiple acceso a la información no permite leer dos documentos simultáneamente, sino que exige que la concentración se mantenga atenta en una única actividad lectora. La posibilidad de la multitarea divide la atención, no la multiplica, redundando en un reparto de la profundidad de la comprensión intelectual. Las sofisticadas cámaras de alta definición son aún incapaces de otorgar la capacidad de la ubicuidad o de superar la disociación mente-cuerpo o cognitivo-corporal que produce la presencia en los espacios virtuales, comprometiendo nuestra atención en un único espacio. Mientras que el valioso ahorro de tiempo que posibilitan múltiples dispositivos no puede afrontar la angustiante finitud de la vida humana, ni detener el inevitable transcurrir de los años, lo que resulta, sin embargo, alentador a la luz de los problemas de los *struldbrugs*. Estos personajes del clásico de Jonathan Swift (2000), *Gulliver's Travels*, habitantes de Luggnagg, deben enfrentarse a la inmortalidad, algo aparentemente ventajoso y anhelado por nuestra especie, pero paradójicamente fuente de numerosas dificultades individuales y sociales. Entre ellas se encuentra una de gran relevancia para la educación del carácter en una existencia aparentemente sin límites, carente de sentido trascendental y fuente de obstáculos para la organización social y la renovación intergeneracional.

El evidente alargamiento de la esperanza de vida proporcionado por la tecnología actual no es comparable, con todo,

con la idea de la inmortalidad. La finitud se mantiene a pesar de la extensión de los años y no modifica el hecho de que, como afirmaba Zubiri (1986, p. 658), «existir es constitutivamente existir cara a la muerte» y, en diálogo con Heidegger comparte parcialmente con él la idea de que quien vive sin una vivencia previa de la muerte, vive una existencia inauténtica que no es propia (*eigentliches Dasein*). Sin embargo, la idea de inmortalidad implica una nueva categoría similar a la concepción matemática de infinito. Se asemeja más a una representación debido a la imposibilidad paradójica de su existencia y su comprobación, en cuanto que la muerte «pertenece a la estructura formal del viviente humano: es aquel acto que positivamente lanza al hombre desde la provisionalidad a lo definitivo» (o. c., p. 666). Incluso en la propia fe religiosa y su esperanza y promesa de inmortalidad del alma, la vida tiene un límite evidente en la muerte. Así lo mostraba simbólicamente san Agustín cuando describe una primera muerte, como aquella que precede el juicio final, y una segunda y permanente, restringida a aquellos que no superan dicho juicio. La primera no es únicamente un peaje, es una puerta a otra forma de existencia y un condicionante mayúsculo para la vida anterior (2000, XIII, 23).

La segunda cuestión que debe plantearse es si tiene sentido hablar de nuevas virtudes en el marco de una ética realista como es la ética de la virtud, sobre la que se sustenta la actual educación del carácter nearistotélica. Ciertamente, hablar de una *nueva ética* debe activar las alertas de quienes entienden que la ética posee una

base objetiva o realista, es decir, que no se fundamenta únicamente en las, por naturaleza, cambiantes convenciones humanas, sino que descansa sobre la idea de que la fuente de lo moral se encuentra también fuera de las creencias subjetivas del propio individuo y la sociedad. En el caso de la ética de la virtud, los criterios para decidir sobre lo bueno y lo malo están antropológicamente fundamentados, arraigados constitutivamente en el propio ser humano y en sus potencialidades perfectivas, por lo que cabe preguntarse cómo es posible que hablemos de nuevas virtudes o rasgos del carácter como consecuencia del *nuevo contexto* tecnológico. Por el contrario, esta pretensión parece que podría tener cabida con mayor facilidad en una de las éticas de tipo constructivista, que resultan más receptivas a las demandas sociales emergentes y están más abiertas a la creación de nuevas normas éticas, pues por su propia concepción, son cambiantes históricamente dependiendo de las circunstancias y de la racionalidad intersubjetiva de un grupo o sociedad y no están sujetas a ningún rasgo permanente del ser humano. En este sentido, son muy significativas las palabras de John Dewey quien, desde un planteamiento pragmatista, sitúa a la sociedad, en lugar de en el propio individuo y su condición humana, como principal referencia para decidir sobre el contenido de los currícula escolares. Así, en *The School and Society* afirmaba que:

Siempre que se trate de examinar un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario adoptar un punto de vista más amplio, una visión social. De lo contrario, los cambios en la institución escolar y

en la tradición se considerarán como invenciones arbitrarias de maestros concretos; en el peor de los casos, modas pasajeras y, en el mejor, meras mejoras en ciertos detalles (Dewey 1899, p. 20, traducción de los autores).

Al mismo tiempo, una ética construida en oposición a una ética cognitiva o realista parece encontrar un buen encaje en un contexto tecnológico, entre cuyas características principales se observa una lógica habituada a la capacidad aparentemente inagotable del ser humano de crear, de producir artefactos variados, dispositivos, programas, publicaciones, opinión, tendencias, etc., por lo que nuevas normas y valores pueden ser nuevos elementos susceptibles de la libertad creadora de los usuarios. Este protagonismo creador del individuo que supera el rol de mero espectador o consumidor y adopta un lugar más activo ha dado lugar a lo que se conoce como *culture maker* (Hatch, 2013) y que se vincula no solo a aspectos materiales de construcción de dispositivos, sino también a la propia participación cívica de los ciudadanos en el entorno público y al sostenimiento de la democracia (Gozálvez et al., 2022). Sin embargo, resulta controvertido pensar en cómo integrar nuevas virtudes en un sistema realista como la ética de la virtud, que no se conforma con criterios exclusivamente subjetivos, para la determinación de lo que significa vivir bien (Kristjánsson, 2017), sino que debe encontrar un equilibrio entre lo subjetivamente satisfactorio y lo objetivamente admirable (Curren, 2015), pues es la misma realidad humana recibida y la naturaleza perfectiva de las virtudes que potencialmente se encuentran en ella, no determi-

nada completamente por nosotros, la que fundamenta el comportamiento ético, por lo que no tendría sentido hablar de nuevas virtudes por un cambio en el contexto.

Podría aducirse que, precisamente, las propuestas actuales de educación del carácter, aunque inspiradas por Aristóteles, no han surgido plenamente identificadas con el Estagirita, pues han requerido cierta adaptación a la luz de los nuevos avances en el conocimiento, a la práctica y a las evidencias contemporáneas, razón por la cual se le ha atribuido la denominación de nearistotelismo (Kristjánsson, 2015). Sin embargo, esta renovación de la ética aristotélica no ha renunciado a sus pilares esenciales, sino que más bien los ha actualizado. El fundamento de sus propuestas de educación del carácter no reside en planteamientos subjetivistas, sino en referencias objetivas de la realidad. Una realidad que puede ser conocida, al menos parcialmente, y a través de una actividad intencional especulativa y del examen de la experiencia es posible descubrir rasgos comunes susceptibles de ser potenciados a través de la educación para el mejoramiento de los individuos y las sociedades que habitan.

Este planteamiento nos ayuda a responder a los argumentos desarrollados en el epígrafe anterior. Efectivamente, nuevos hábitos, como los requeridos por los entornos virtuales y la integración de dispositivos tecnológicos en el tiempo y el espacio humanos suponen un reto importante para la educación del carácter y de las virtudes. Un reto que puede ser asumido por el marco aristotélico de las virtudes. Nece-

sariamente tenemos que hacer referencia concreta a la prudencia, meta-virtud que pone de relevancia y, al mismo tiempo, delimita el papel que el contexto posee en la determinación de lo bueno, puesto que «la realización del bien presupone la conformidad de nuestra acción a la situación real» (Pieper, 2020, p. 47). La virtud de la prudencia implica una capacidad de análisis, deliberación y juicio dependiente de las circunstancias cambiantes. En otras palabras, la insuficiencia de las propias virtudes por separado para determinar su punto medio virtuoso entre dos vicios, por un lado, y la incapacidad del contexto por sí mismo para indicarnos lo que resulta bueno en un específico momento y lugar, por el otro, hacen necesaria la existencia de una sabiduría práctica que regule la toma de decisiones en contextos concretos, sujetos al aquí y ahora que nunca será necesariamente igual para dos situaciones. Por ello, lo virtuoso varía, por ejemplo, cuando quien tiene que decidir entrar en un edificio en llamas es un bombero capacitado para ello o una persona enferma de asma, pues, mientras que para el primero resulta un acto de valentía, para la segunda puede ser más bien un comportamiento temerario, que pondría en riesgo su propia vida y tendría escasas posibilidades de salvar a quienes pudieran estar en peligro. Cuando el bombero se enfrenta a una situación de emergencia evalúa las circunstancias antes de actuar. La familiaridad con ciertos factores puede agilizar su toma de decisiones, pero las situaciones inéditas requieren de una mayor reflexión prudente, analizar los riesgos, establecer límites y adoptar medidas de seguridad que no eran necesarias en circunstancias distintas.

Así, podemos decir que el nuevo contexto digital exige un especial ejercicio de sabiduría práctica, de deliberación y mirada atenta a la realidad novedosa que nos permita dilucidar cómo deberíamos actuar ante circunstancias desconocidas a las que previamente no nos habíamos enfrentado. La *cyber-wisdom* o *cyber-phronesis* hace referencia precisamente a la habilidad para hacer lo correcto y en el momento correcto, pero en el mundo *online* (Harrison 2016, 2021). En el corazón está la capacidad de pensar de manera crítica y autónoma, pero en un contexto que posee algunos rasgos propios como el anonimato, la fácil accesibilidad, la falta de presencia física —con lo que ello implica a nivel de disminución de empatía— o la sensación del usuario de que la regulación en la red es mucho menor que en el mundo físico. Sin embargo, la propia definición proporcionada por Harrison sobre la ciber prudencia ya adelanta que no se trata de una nueva virtud, sino más bien de una adaptación de la sabiduría clásica. En sus propias palabras, «Defino la ciber sabiduría como hacer lo correcto por las razones correctas cuando se está *online*. Es una cualidad que los niños pueden aplicar en cualquier situación» (2021, p. xii, traducción de los autores). De aquí, cabe señalar dos cuestiones relevantes. La primera es que si suprimimos de toda la cita el «cuando se está *online*», podríamos estar hablando plenamente de la prudencia clásica, en cuanto que decidimos qué hacer por las razones adecuadas en *distintas* situaciones, lo que otorga a lo digital ese carácter adjetivado, que no es sustantivo, sino complementario, adicional a lo nuclear y esencial, en cuanto que refiere a las circunstancias sin modifi-

car el contenido de la virtud. Recordemos la definición de Aristóteles (2007) cuando la definía como la capacidad de determinar con cierta exactitud «lo que es justo, noble y bueno para el hombre» (1143b, 20-25), mientras que para Pieper «El sentido de la prudencia es encontrar las vías adecuadas a esos fines y determinar así la actualización, conforme al aquí y al ahora, de estas disposiciones fundamentales» (2020, p. 84). He aquí la segunda cuestión relevante que hace referencia a algo constitutivo al propio concepto de la prudencia, la capacidad de hacernos versátiles, de adaptarnos a diferentes contextos y, tras considerar la configuración y características del nuevo entorno presencial, *online*, híbrido, seguro, peligroso, oscuro, luminoso, rural o urbano, emitir un juicio conforme a lo bueno.

Si retornamos con detenimiento a la definición de pensamiento crítico expuesta en el epígrafe anterior, observamos que no resulta inapropiada para un contexto digital y que los principios establecidos en ella se presentan como condiciones de posibilidad y referencias válidas y útiles para articular una actitud crítica y virtuosa en entornos virtuales. No hay duda de que las circunstancias descritas supondrán una mayor exigencia, especialmente hasta conseguir una habituación a las nuevas circunstancias —como ocurre, por otro lado, con todo cambio— una mayor deliberación sobre la información recibida y, en algunos casos —como en lo que respecta al conocimiento y uso de nuevas fuentes de información—, nuevas capacitaciones. Pero, más que hablar de capacidades distintas, nos referimos a su aplicación bien acompañada de la evaluación detenida de

la realidad que atienda, en este caso, al contexto tecnológico al que nos venimos refiriendo (y que incluirá fenómenos particulares de este mundo, como el *ciberbullying*, la desinformación, el ciberacoso o el *sexting*, entre otros). Muchas de las técnicas que se utilizan para la educación del pensamiento crítico pueden trasladarse, *mutatis mutandis*, al contexto del entorno digital. Por ejemplo, igual que en el aula se utilizan dilemas morales de distintas características, se pueden incluir algunos que demanden reflexionar sobre las consecuencias a largo plazo de las acciones que realizamos en Internet. O igual que confeccionamos guías que rigen nuestro comportamiento, podemos establecer también normas para nuestro actuar en Internet (*netiqueta*).

La cuestión radica aquí en que el objetivo fundamental permanece en el amor a la sabiduría, como señalaba Gilson, cuando sobre la idea del erudito define la humildad intelectual como «un respeto escrupuloso de la verdad» (Gilson, 2015; Vid. Ibáñez-Martín, 2021). Por su propia naturaleza, la virtud, en cuanto que concepto práctico y operativo, se encuentra vinculada a las circunstancias particulares y su valor debe ser medida considerando los factores que intervienen en un momento y lugar determinado. Como se suele decir en inglés, *the proof of the pudding is in the eating!* ((¡la existencia del pudín se demuestra al comerlo!). Adquiere sentido pleno en la práctica, cuando se realiza y se vive y no solo en su conocimiento y descripción, pues ello la reduciría a un simple constructo teórico, a una imagen ideal sin su contexto particular en el que se desarrolla. Así, tiene un carácter flexible y moldeable,

como veíamos en el caso del bombero y de la persona enferma. Por ello, lo que cambia en el contexto digital no es la virtud, sino el propio contexto, como lo demuestra el hecho de que las definiciones de pensamiento crítico o sabiduría práctica elaboradas previamente al punto de inflexión del pensamiento tecnológico, sigan vigentes para un entorno virtual.

Sí que es apropiado advertir que el entorno virtual ha contribuido a revalorizar algunas virtudes frente a otras o, dicho de otra forma, ha creado unas condiciones en las que se ponen a prueba unas capacidades por encima de las otras. Junto a la búsqueda de la información verdadera en Internet que demanda una mayor actitud crítica, cabe citar también el hecho de que al ampliar nuestras posibilidades de acción y de influir en los otros, adquiere mayor relevancia la virtud de la responsabilidad, como Jonas (1985) mostró ante la carrera nuclear, lo que encuentra cierto paralelismo en nuestra acción a través de Internet y las redes sociales. Por su parte, la creatividad puede encontrar un amplio espacio de desarrollo en el entorno virtual por la mayor disposición de medios expresivos y sus múltiples combinaciones, así como nuevos medios y canales de producción multimedia y transmedia especialmente interesantes para la formación de los jóvenes (Scolari, 2019).

Junto a ello, la necesaria reflexión sobre las virtudes en el contexto tecnológico descubre vínculos entre ciertos rasgos del carácter que requieren ser reforzados. En efecto, el cultivo del pensamiento crítico parece reclamar al mismo tiempo un

refuerzo de la fortaleza, que permita afrontar la presión de las redes sociales, en el sentido de resistir y persistir a pesar de las críticas bien fundamentadas o no. El cuidado de la intimidad constituye otro de los retos más relevantes y controvertidos de las redes sociales para la educación del carácter en cuanto que la exposición a la que invita la red y numerosos modelos actuales de juventud parecen cuestionar el valor de lo íntimo, lo personal, las líneas que separaran los distintos ámbitos sociales e incluso el sentido de la corporeidad y su carácter indisociable de la mente humana.

4. Conclusiones

La necesidad de responder ante un entorno inédito y confuso que nos asombra y desordena nuestros esquemas mentales previos por su continua novedad, y el crecimiento de las posibilidades de acción, el deseo de aceptación de una promesa de una vida más cómoda y de una educación más eficaz, eficiente y moderna, así como su correspondiente temor ante las emergentes amenazas a no ser capaz de estar a altura de los tiempos, a desaprovechar los ventajosos recursos disponibles o a no actuar responsablemente ante una potencia tecnológica extraordinaria, no nos puede dejar estupefactos o entumecidos, impulsados irreflexivamente a abrazar irremediamente la deslumbrante maravilla de la nueva realidad, como si no hubiera otra alternativa posible. Nos sentimos movidos a crear nuevos lenguajes que nos sitúan en un plano sin precedentes pretendiendo abarcar fenómenos ante los que las categorías y estructuras clásicas de pensamiento nos parecen insuficientes y escapan a nuestra lógica tradicional. Sin embargo, precisamente en

momentos de incertidumbre y desconcierto, cuando todo parece cambiar como el río de Heráclito, conviene poner a prueba los pilares que sustentan nuestra concepción del mundo, sin abandonarlos a la primera de cambio. Cabe albergar una esperanza de que aquello que permanece guarde alguna posibilidad de responder a los nuevos retos. Recordemos a Peter Kreeft cuando, hablando sobre la sabiduría práctica, afirmaba que:

Las reglas y los ideales morales no están diseñados para los buenos tiempos, sino para los malos. [...] Son como las leyes del Estado: se necesitan más no cuando las personas son buenas, sino cuando son malas, para proteger a la gente contra la maldad (Kreeft 1993, p. 20).

Las distintas facetas de la vida humana que se han visto interpeladas por la tecnología no resultan una cuestión baladí y no hay duda de que deben poner en alerta tanto a los filósofos y teóricos de la educación como a los educadores en general, en torno a las virtudes necesarias para alcanzar una plenitud humana en un nuevo contexto predominantemente híbrido. A pesar de ello, un análisis detenido parece indicar que una educación del carácter de base nearistotélica cuenta con los marcos necesarios para afrontar los retos ético-pedagógicos planteados por los entornos virtuales. La ética de la virtud encuentra su fundamento en las potencialidades perfectivas humanas que, si bien no se han modificado por el nuevo contexto, requieren de una adecuación que considere las circunstancias particulares, así como revalorizar algunas virtudes que adquieren una renovada importancia e incluso asociarse con otras, reforzando así la dimensión reticular e integral del carácter.

Notas

¹ El destino está en mi contra, en la salud y la virtud, empujado y lastrado, siempre esclavizado. A esta hora sin demora toquen las cuerdas vibrantes; puesto que el destino derrota al más fuerte, que llora conmigo por tu villanía. La suerte me es ahora contraria en la salud y la virtud; pero con los amores y defectos siempre sigo adelante. En esta hora insólita tocad el pulso de mi corazón, que por suerte late fuerte, y lamentaos todos conmigo.

² La revista española de pedagogía se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Agustín de Hipona (2000). *La Ciudad de Dios*. BAC.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy [Filosofía moral moderna]. *Philosophy*, 33 (124), 1-16.
- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos (Original escrito ca. 350 a. C.).
- Bostrom, N. (2005). A history of transhumanist thought [Historia del pensamiento transhumanista]. *Journal of Evolution and Technology*, 14 (1), 1-25.
- Bragazzi, N. L. y Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V [Una propuesta para incluir la nomofobia en el nuevo DSM-V]. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160.
- Burbules, N. (2020). Why publish? [¿Por qué publicar?]. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (3), 655-665.
- Burbules, N. y Callister, T. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education [Vigilar la informática: riesgos y promesas de las tecnologías de la información para la educación]*. Westview Press.
- Caro, C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 187-199.
- Carr, N. (2014). *Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Taurus.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age [Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet]*. Polity Press.
- Cocking, D. y van den Hoven, J. (2018). *Evil online [Maldad en línea]*. Wiley Blackwell.
- Conroy, J. (2020). Chaos or coherence? Future directions for moral education [¿Caos o coherencia? El futuro de la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 1-12.
- Curren, R. (2015). Virtue ethics and moral education. En L. Besser-Jones y M. Slote (Eds.), *The Routledge Companion to Virtue Ethics* (pp. 459-470). Routledge.
- Dennis, M. y Harrison, T. (2020). Unique ethical challenges for the 21st century: online technology and virtue education [Retos éticos únicos para el siglo XXI: tecnología en línea y educación en la virtud]. *Journal of Moral Education*, 50 (3), 251-266.
- Dewey, J. (1899). *The school and society [La escuela y la sociedad]*. The University of Chicago Press.
- Doddington, C. (2007). Critical thinking as a source of respect for persons: A critique [El pensamiento crítico como fuente de respeto a las personas: una crítica]. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 449-459.
- Fitzsimons, P. (2020). *El Batavia: traición, naufragio, asesinatos, esclavitud sexual, valor...* Antonio Machado.
- Fuentes, J. L. (2017). El reto de la educación para el ocio en la sociedad tecnológica: elementos constitutivos y condiciones necesarias. *Pedagogía e Vita*, 75 (2), 80-93.
- Fundéu de la Real Academia Española (2012). *Infoxicación, neologismo adecuado en español* <https://www.fundeu.es/recomendacion/infoxicacion-neologismo-adecuado-en-espanol-1279/>
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 31-42.
- García Morente, M. (1935, ed. 1972). *Ensayo sobre la vida privada*. UCM.
- Gilson, E. (2015). *El amor a la sabiduría*. Rialp.

- Gozálvez, V., Buxarrais, M. R. y Pérez, C. (2022). Educación ética y política en tiempos de posdemocracia. En J. L. Fuentes, C. Fernández-Saliner y J. Ahedo (Coords.), *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 119-142). Narcea.
- Gozálvez, V., Romero, L. M. y Larrea, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 403-419. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-04>
- Gozálvez, V., Valero, A. y González-Martín, R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre educación*, 42, 35-54.
- Harrison, T. (2016). Cultivating cyber-phronesis: a new educational approach to tackle cyberbullying [Cultivar la ciberfronesis: un nuevo enfoque educativo contra el ciberacoso]. *Pastoral Care in Education*, 34 (4), 232-244.
- Harrison, T. (2021). A new educational model for online flourishing: A pragmatic approach to integrating moral theory for cyber-flourishing. *Pastoral Care in Education*, 40 (2), 128-151.
- Hatch, M. (2013). *The Maker Movement Manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers [Manifiesto del Movimiento Maker: Reglas para la innovación en el nuevo mundo de los artesanos, hackers y manitas]*. McGraw Hill.
- Hernández Prados, M. A., Soriano, E., Fuentes, J. L. y Santos, M. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: Interculturalidad, responsabilidad tecnológica, y educación para la vida. En J. L. González Geraldo (Coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 317-346). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). Sentido crítico y formación de la persona. En V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (pp. 202-225). Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jackson, L. (2019). Mediating class: The role of education and competing technologies in social mobilization [La clase mediadora: El papel de la educación y las tecnologías competidoras en la movilización social]. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 619-628.
- Jonas, H. (1985). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age [El imperativo de la responsabilidad: En busca de una ética para la era tecnológica]*. University of Chicago Press.
- Kreeft, P. (1993). *Cómo tomar decisiones*. Rialp.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review [Trabajos recientes sobre el florecimiento como objetivo de la educación: Una revisión crítica]. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 87-107.
- Leys, S. (2011). *Los naufragos del "Batavia"*. Acanalado.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education [Pensar en educación]*. Cambridge University Press.
- Massini-Correas, C. (2019). *Alternativas a la ética contemporánea. Constructivismo y realismo ético*. Rialp.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de Internet. Los mitos de la libertad en la red*. Destino.
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. **revista española de pedagogía**, 78 (277), 457-475. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta*. Rialp.
- Pieper, J. (2020). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Pina Polo, F. (2019). Noticias falsas, desinformación y opinión pública en la Roma republicana. En S. Segenni (Ed.), *False notizie... fake news e storia romana* (pp. 74-81). Mondadori.
- Sánchez Pérez, Y. y Fuentes, J. L. (2021). ¿Es necesario un nuevo pensamiento crítico para la era digital? En M. R. González Martín, J. Igelmo y G. Jover (Coords.), *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI* (pp. 115-126). Farenhouse.
- Scolari, C. A. (2019). Transmedia is dead. Long live transmedia! (or life, passion and the decline of a

- concept) [Las narrativas transmedia han muerto. ¡Larga vida a las narrativas transmedia! (O vida, pasión y declive de un concepto)]. *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 11 (20), 69-92.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason. Rationality, critical thinking, and education [Educar la razón. Racionalidad, pensamiento crítico y educación]*. Routledge.
- Swift, J. (2000). *Gulliver's travels [Los viajes de Gulliver]*. Wordsworth Editions.
- Walker, D. I., Roberts, M. P. and Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice [Hacia una nueva era de la educación del carácter en la teoría y en la práctica]. *Educational Review*, 67 (1), 79-96.
- World Economic Forum (2020). *The future of jobs report [Informe sobre el futuro del empleo]*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

Biografía de los autores

Juan Luis Fuentes es Doctor con Mención Europea y Premio Extraordinario por la Universidad Complutense de

Madrid. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Estudios Educativos y Vicedecano de Relaciones Internacionales en la Facultad de Educación (UCM). Sus líneas de investigación abarcan la educación del carácter, la pedagogía social y la utilización de la tecnología desde una perspectiva ético-cívica.



<https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

Jorge Valero Berzosa es Graduado en Derecho y en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Máster en Crítica de la Cultura por la Universidad Carlos III y Máster en Educación del Carácter en UNIR. Ha dedicado gran parte de su carrera profesional a la docencia de secundaria y bachillerato. Sus líneas de investigación son la formación del carácter y el desarrollo de la ética de las virtudes, especialmente a través de la literatura.



<https://orcid.org/0000-0003-3301-7776>