

Sumario*

Table of Contents**

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo
Editors: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

Presentación: Una educación renovada del carácter
tras la pandemia y la invasión de Ucrania

*Introduction: A renewed character education following the
pandemic and the invasion of Ukraine*

5

Estudios

Studies

Aurora Bernal Martínez de Soria y Concepción Naval

El florecimiento como fin de la educación del carácter
Flourishing as the aim of character education

17

Randall Curren

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global
y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

*Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full
Development of the Human Personality'*

33

Edward Brooks y Jorge L. Villacís

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

51

Francisco Esteban Bara y Carmen Caro Samada

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría
universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

*The cultivation of critical thinking through university tutoring: A
new opportunity after Covid-19*

73

David Hernández de la Fuente

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la
educación del carácter en Platón y Aristóteles

*Educational reforms for a crisis. On the education of character
in Plato and Aristotle*

91

José Antonio Ibáñez-Martín

El plural concepto del buen carácter

The plural concept of good character

107

Juan Luis Fuentes y Jorge Valero Berzosa

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?*

123

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo y Miguel Rumayor
Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática
Friendship and character education: A systematic review 143

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverria y Marvin W. Berkowitz
Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores
Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores 171

María José Ibáñez Ayuso
Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria
The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution 191

Reseñas bibliográficas

Gairín, J. y Castro, D. (2021). *El contexto organizativo*

como espacio de intervención (Anna Díaz-Vicario).
Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible* (Natália De Araújo Santos). **Fukuyama, F. (2022).** *Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus descontentos]* (Jorge Valero Berzosa). **Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021).** *Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática* (Dana Atef Jeries).
Balduzzi, E. (Coord.) (2021). *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter]* (Maria Valentini) 209

Informaciones

XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE; X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Filosofías para la Universidad» 229

Instrucciones para los autores

Instructions for authors 235



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid



Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia
y la invasión de Ucrania

Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

1. ¿Nos ha enseñado algo la pandemia?

Hace poco tiempo, a principios de septiembre del 2022, se publicaba un recuento de la Universidad Johns Hopkins según el cual se han producido 580 millones de casos de ataques de la Covid-19 en el mundo y han fallecido 6.4 millones de personas. No es preciso decir que estos datos son inferiores a los realmente producidos, hasta el punto de que la misma Organización Mundial de la Salud estima que los datos reales pueden ser dos o tres veces mayores que el recuento oficial, pues ha habido una notable falta de un seguimiento fiel del impacto de la enfermedad, sin que hayan faltado razones políticas. Conviene no olvidar, como término de comparación, que todas las guerras napoleónicas —de las que los españoles sabemos bastante— produjeron entre cinco y siete millones de muertos.

Parece razonable reflexionar sobre lo que hemos aprendido de esta catástrofe mundial y qué incidencia puede tener en asuntos de gran importancia, como el concepto del ser humano, las medidas sobre la investigación que deben tomarse para el futuro o el modo de entender la educación después de la pandemia.

Desgraciadamente, si analizamos los numerosos trabajos dentro del mundo de la educación que la pandemia ha suscitado, muy pocos de ellos han entrado a considerar estos asuntos básicos. Cabe señalar la observación realizada por Curren cuando afirma que «El distanciamiento social pandémico subraya la importancia de preguntarse si los intercambios interpersonales directos y encarnados siguen siendo importantes para el desarrollo y el aprendizaje a lo largo de la vida» (2022, p. 23). Pero no aporta nada nuevo hablar, como han hecho otros, de los modos de enfrentarse a la adversidad, así como tiene importancia secundaria estudiar los modos de conseguir una mayor y mejor digitalización de los profesores, de los alumnos y de los métodos pedagógicos.

Pensamos, por el contrario, que una reflexión educativa sobre la pandemia nos debe llevar a la idea de que este desastre mundial ha puesto de manifiesto algunas realidades sobre los seres humanos que muchos querían ignorar y que ahora vuelven a tener importancia, si queremos dedicarnos a la tarea de promover una buena educación a las jóvenes generaciones.

Las principales realidades que consideramos necesario sacar a la luz son cinco.

En primer lugar, es preciso tener en cuenta que no hay educación auténtica si no se anima a una reflexión sobre el sentido de la vida. En efecto, en un trabajo que apareció en esta revista, ya que en los inicios de la pandemia, se advertía que el virus «es fuente de numerosas oportunidades para plantearnos, como le ocurre a Iván Illich poco antes de su temprana muerte, la cuestión de si hemos vivido como debíamos» (Ibáñez-Martín, 2020, p. 182). Se ha querido imponer la ideología de que cualquier tipo de vida es igualmente digna y así ha aparecido, ayudada por Internet, la fauna más degradada posible, desde personas que se ofrecen a ser comidas por otros, lo que incluso consiguen, a jóvenes desenvueltos que declaran no tener *ni foi ni loi* (ni fe ni ley), o cantantes, como recientemente declaró Sabina acerca de su juventud, que solo pensaba en «sexo, droga y rock and roll». No es una ideología que haya desaparecido. Pero las imprevistas muertes de personas queridas, de todas las edades, han llevado a muchos a volverse a plantear la pregunta socrática acerca de la vida que vale la pena vivir.

En segundo lugar, ha adquirido un especial relieve la vulnerabilidad que caracteriza a los seres humanos. La Real Academia define que ser vulnerable es poder ser herido o recibir lesión, física o moral. Ha sido tradicional reconocer la necesidad de protección para esas heridas, que podían provenir de ser atropellado si cruzábamos por donde no debíamos, o ser insultados si paseábamos el día de la fiesta nacional con la bandera equivocada en la mano dentro de un barrio independentista. Pero, en ocasiones, no basta la protección razonable. Es evidente que en ciertas circunstancias hay una mayor vulnerabilidad, como cuando se tiene una enfermedad mental, ante la que no disponemos personalmente de medios para protegernos de ella. Tiene razón Sellman (2005) cuando presenta la actividad de las enfermeras como una respuesta a esa mayor vulnerabilidad humana, ante la que se debe responder cuidando la dignidad de la persona y estudiando una protección, que ha de distinguirse del paternalismo, meditando con cuidado las barreras que no deben superarse.

Ahora bien, la pandemia nos ha facilitado descubrir nuestra profunda dependencia hacia la naturaleza. La revolución del 68 incitó a la idea de que era irrelevante la diferencia entre el hombre y la mujer. Más adelante, comenzó a propagarse la idea de que íbamos a vivir mil años y de que los inventos científicos nos conducían necesariamente a un transhumanismo que nos llevaría a superar las limitaciones intelectuales y biológicas, gracias a la ingeniería genética, que nos permitiría, primeramente, elegir las características

de nuestros hijos y luego nos llevaría a un importante aumento de duración de la vida. Es patente que esa ideología sigue presente e incluso se defiende con ciertos instrumentos legales. Pero una reflexión sobre la pandemia ha llevado a muchos a pensar que es un error enfrentarse a la naturaleza, desconociendo los límites que nos impone.

Relacionado con esta cuestión nos aparece el tema de los límites de la autonomía humana, que defendió especialmente Kant, manteniendo que era la propiedad de la voluntad por la cual es para sí misma una ley, y que fue retomada por Rawls en su famoso libro *A theory of justice*, publicado en 1971, y que hoy día ha sido citado 105 095 veces, quien afirma que «actuar autónomamente es actuar según principios que consentiríamos como seres relacionales, libre e iguales» (p. 516). La evolución en este medio siglo de estas ideas ha llevado a la extendida creencia de que es preciso defender, como meta básica de la educación, una autonomía entendida como libertad sin referentes, en la que el deseo es el único principio que se ha de seguir. Ahora bien, quizá no ha sido esta la más correcta interpretación del concepto de la autonomía humana. Utilizando palabras de Fukuyama, en su reciente libro *Liberalism and its discontents*, diremos que

El reino de la autonomía se ha expandido constantemente a lo largo del tiempo, ampliándose desde la libertad de obedecer reglas dentro de un marco moral existente, hasta inventar estas reglas por uno mismo. Pero el respeto por la autonomía estaba destinado a manejar y moderar la competencia de creencias profundamente arraigadas, y no a desplazar esas creencias en su totalidad. No todos los seres humanos piensan que maximizar su autonomía personal es el objetivo más importante de la vida, o que desbaratar todas las formas de autoridad existentes es necesariamente algo bueno (2022, p. 152).

En cuarto término nos encontramos con que la pandemia ha puesto de manifiesto los males del individualismo, tan presente en la sociedad actual. Son numerosas las filosofías que han advertido sobre el error que significa olvidar que somos animales políticos y sociales, creyendo que somos mónadas aisladas, empeñadas en presentar los propios gustos o intereses como derechos que deben ser reconocidos. Hace años se hizo famoso el artículo «Bowling alone: America's declining social capital» (1995), en el que Robert Putnam se quejaba de la falta de participación en actividades cívicas, y que si bien había crecido el número de quienes juegan a los bolos, era preciso reconocer que hoy son muchos más los que los que juegan solos, como expresión de que cada vez son más las amistades «virtuales» y menos las reales. Es evidente que el número de personas que en estos años de pandemia han muerto absolutamente solos, en su casa o en un hospital, ha movido a muchos a una reflexión, que origina el último punto.

En efecto, en último término es preciso subrayar cómo se ha despertado la importancia de la solidaridad y del amor. La respuesta de gran parte del mundo al ataque de Rusia a Ucrania es una importante manifestación de solidaridad, que no se hubiera producido en tiempos anteriores. Esa solidaridad se expresa incluso trayendo a la propia casa a

ucranianas con sus hijos, sin que se sepa cómo se les va a dar de comer. Y esa solidaridad la hemos visto en la pandemia cuando tantos médicos y enfermeros han fallecido atendiendo a los enfermos o cuantos sacerdotes han acudido a hospitales dedicados a los infectados, con grave riesgo de su vida. Más aun, son muchas las personas que se han decidido a llevar alimentos a vecinos ancianos o incluso atender a quienes se encontraban enfermos en su casa, teniendo antes con ellos muy escasas relaciones.

Los cristianos podemos recordar la parábola del Evangelio: mi prójimo, al que debo amar como a mí mismo, es cualquiera que necesita la ayuda que puedo proporcionarle. Por supuesto, es obvio que hay otras fuentes, distintas del cristianismo que explican el amor al prójimo. Pero es indudable que en la Encarnación y muerte de Cristo encontramos una clara historia del amor que Dios tiene a los hombres, lo que nos puede dar la seguridad de que hay alguien que me ama, y que en todo auténtico amor se da, como dice Benedicto XVI (2005, n.º 17), refiriéndose a los clásicos, un querer lo mismo y rechazar lo mismo, un pensar y desear común. Dios nos amó primero y al descubrir ese amor descubrimos también el sentido de nuestra vida y buscamos el amor a Dios, y el amor exclusivo y definitivo, expresado en el vínculo matrimonial.

Todas estas ideas señaladas no deben olvidarse, sino que tienen que estar en la base de una renovada educación del carácter, que haya sacado lecciones de la dura pandemia que hemos sufrido. Pasemos, por tanto, a estudiar cómo debemos diseñar a la buena educación, que esté a la altura de nuestro tiempo.

2. ¿Qué podemos pedir hoy día a la educación?

Hemos visto unas ideas relevantes que la pandemia ha puesto de manifiesto a los ojos de muchos, aunque haya también muchos que pretenden cerrar los ojos a la realidad. Ahora bien, esto nos obliga a una reflexión sobre los criterios que deben tenerse en cuenta a la hora de la educación de los seres humanos, que ha pretendido cerrarse dentro del ámbito de los saberes científicos, de la educación de las competencias o de la educación cívica. No se trata de descalificar a ninguna de estas actividades educativas, sino de subrayar que es preciso iniciar una renovada educación del carácter que facilite a la juventud alcanzar un más profundo desarrollo de su ser.

Esta renovación ha sido estudiada recientemente desde diversas perspectivas. Quizá es oportuno en estas palabras introductorias señalar tres ámbitos que tienen especial interés hoy día.

En primer lugar, la educación del carácter introduce de nuevo en el ámbito educativo la conversación moral, lo que tiene tres consecuencias principales que inciden de modo relevante tanto para el currículum, como para el ejercicio docente y como para los estudiantes:

- a) El currículum deja de ser, en palabras de Noddings (2009), una mera acumulación de contenidos que deben aprenderse. Además, si el criterio moral desaparece en su selección, esta se convierte en arbitraria, circunstancial o, en el mejor de los casos, simple expresión de la postura mayoritaria. Pero la experiencia muestra que las mayorías no siempre respetan la dignidad humana (Nussbaum, 2012), por lo que, aunque lo ético sea también un elemento discutible, fundamentalmente en lo que concierne a su esencia, no debe dejar de considerarse en la elección de los contenidos curriculares, lo que supone atender a un criterio moral en el diseño curricular.
- b) Por su parte, el docente adquiere una relevancia renovada en la acción educativa en un doble sentido. Ya no le será suficiente con transmitir acríticamente lo mayoritariamente aceptado, prescrito por otros, sino que actuará como mediador crítico y ético, dejando de ser así mero dispensador de currículum (Pring, 2016), para ejercer de transmisor cultural, de promotor del pensamiento crítico y de garante de la calidad de los contenidos y de su capacidad de promover el pleno desarrollo de la personalidad de sus alumnos.
- c) Y, por otro lado, los estudiantes tendrán una visión diferente de la escuela y los docentes, que no serán para ellos únicamente lugares y agentes que posibilitan aprender conocimientos que les ayudarán a ganarse la vida, sino algo incluso más importante que esto, pues contribuirán a otorgarles sentido a su existencia.

En segundo lugar, la educación del carácter permite afrontar algunos de los problemas históricos de la educación moral, que son tanto de naturaleza teórica como práctica. Analicemos tres de estos problemas.

- a) Comencemos por uno de los que ha levantado mayores dificultades, consistente en que, si bien muchos profesores reconocen la importancia de ayudar a sus alumnos a ser buenas personas, admiten no saber bien cómo afrontar esta tarea, tanto por el miedo a caer en adoctrinamientos ilegítimos, como por temer entrar en el terreno de la educación familiar o por no haber recibido una formación específica sobre el tema. La educación del carácter permite, en este sentido, un lenguaje claro y accesible sobre cuestiones morales, y mediante las virtudes es posible operativizar aprendizajes morales adaptados a situaciones concretas y cotidianas, de manera compartida con las familias de los estudiantes.
- b) En segundo término, la educación del carácter pone la atención en el comportamiento de los propios educadores, no solo en el habitualmente denominado como profesional, que limita su compromiso al establecido nítidamente por su horario laboral, sino a la forma de ser de la persona del educador en sentido pleno. Esto es así porque el individuo no puede enseñar a otros lo que él mismo no comprende, y no es posible comprender bien las virtudes si no se practican (Carr, 1991). La idea de que ser un buen educador está relacionada con la de ser un educador bueno (Martínez, Esteban,

Jover y Payá, 2016), encuentra sustento en la teoría de la transferencia de conductas, que supone que los educadores no puedan establecer límites estrictos entre su vida profesional y personal, en la dignidad de la propia profesión y en la gran discrecionalidad que caracteriza a la función docente, en la que los daños de un comportamiento equivocado abarcarían a un gran número de jóvenes cuyo proceso madurativo podría verse comprometido (Ibáñez-Martín, 2017).

- c) Por último, la nueva educación del carácter permite superar el dualismo cognitivismo-emotivismo que ha atenazado a la educación moral y ha dividido a investigadores y educadores. El modelo de Kohlberg fue cuestionado por un excesivo racionalismo de raíz kantiana y un universalismo que no atendía a la particularidad, así como por su insuficiencia para promover por sí mismo el comportamiento moral; mientras que las propuestas emotivistas heredadas de Hume, que surgieron como respuesta primeramente a modelos intelectualistas, han adolecido de una excesiva subjetividad, oponiéndose a la identificación de criterios objetivos como referencia para la plenitud humana. Las propuestas de educación del carácter permiten salvar estos problemas en cuanto que contemplan tanto criterios racionales como afectivos en la determinación de la respuesta moral (Carr, 2005), que debe tener en cuenta las circunstancias, y que ha de ser dirigida por la virtud de la prudencia.

Estas ideas que se han señalado se encuentran en el horizonte actual de la educación del carácter. Consideramos que las propuestas emergentes de educación del carácter abren un nuevo horizonte esperanzador a una educación que sea realmente integral y facilite la formación humana en el sentido más profundo de la palabra. Cualquier padre, madre o docente conoce la dificultad que tiene educar bien a sus hijos o a sus alumnos, y entre sus preocupaciones más profundas no cabe limitarse únicamente a buscar unas buenas calificaciones al final del curso, que, en ocasiones, ofrece el poder político presuntamente para ahorrarse problemas. En efecto, los padres, en gran medida, desean que pueda decirse de sus hijos que son personas de bien, que no se dejan llevar por las modas ambientales, sino que saben usar su inteligencia y dirigir sus emociones. Con plena conciencia de que cada uno es responsable de su propia vida, los educadores no podemos cerrar los ojos ante las dificultades por las que hoy pasan muchos, a quienes se les hace muy difícil descubrir qué significa ser mujer o varón en los tiempos actuales, considerando las propias características. Por ello, hay que ofrecer ambientes que analicen cómo ofrecer pistas y métodos para conseguir alcanzar la plenitud a la que todos aspiramos, el desarrollo pleno de la personalidad que requiere para la educación la Declaración Universal de los Derechos Humanos.

Es obvio que la educación del carácter no pretende resolver todos los problemas educativos. Pero pensamos que sin ella dejaríamos sin resolver algunos de los temas más preocupantes de nuestros días.

Naturalmente, un número monográfico de una revista no puede pretender abordar todos los problemas que la educación del carácter intenta resolver, por lo que vamos a ofrecer un breve resumen de los distintos artículos que publicamos, realizados desde perspectivas y países muy distintos.

Comienza el número con un artículo de las profesoras Aurora Bernal Martínez de Soria y Concepción Naval sobre «El florecimiento como fin de la educación del carácter». El objetivo de este artículo es investigar si el florecimiento humano es el fin de la educación del carácter. Para ello, se analizan las publicaciones sobre florecimiento y educación moral en el ámbito angloamericano. Se concluye que no todo concepto de florecimiento es un fin educativo y que la educación del carácter es insuficiente para promover el florecimiento humano en su sentido más netamente moral.

A continuación, tenemos a Randall Curren, que presenta un trabajo sobre «Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y “El pleno desarrollo de la Personalidad Humana”». El profesor Curren señala que la educación del carácter no es únicamente cultivar virtudes, ya que debe también promover una amistad cívica global a través de la formación de comunidades y amistades escolares. Esta tarea formativa requiere la implicación de toda la escuela, respetando la justicia y promoviendo contactos de amistad intergrupales.

Los profesores Edward Brooks y Jorge L. Villacís, de países distintos, escriben un trabajo titulado «Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades». Los autores proponen la renovación de la educación del carácter para educar líderes que sean capaces de trabajar lo que el ODS4 propone respecto a promover una mejora ética de los ciudadanos, respetando el desarrollo sostenible y a lograr una ciudadanía global. Se propone volver a cultivar la virtud para educar el carácter, dado que la educación en valores y actitudes es un componente esencial de la educación para la ciudadanía global y el liderazgo.

El siguiente artículo se escribe por Francisco Esteban Bara y M.^a Carmen Caro, con el título «El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19». Sus autores señalan que la realidad de la Covid-19 ha permitido una sugerente revisión de la tutoría universitaria, reflexionando sobre su utilidad, ya que se ha convertido actualmente en una mera tutoría académica, de uso escaso. Se postula la pertinencia de que los encuentros entre el tutor y el tutelado prioricen la educación del carácter, ayudándoles a pensar para que no se cansen de buscar la verdad, centrando esa búsqueda en el bien común. Además, los autores aportan algunas pautas de cómo lograr el cultivo del espíritu a través del fomento del pensamiento crítico.

No podía faltar en este monográfico un artículo sobre la educación del carácter en el mundo clásico. Así, el profesor David Hernández de la Fuente analiza el tema

«Reformas educativas para una crisis. Notas sobre la educación del carácter en Platón y Aristóteles». El autor muestra la crisis actual que padece nuestra sociedad, afirmando que se necesita, como solución, la educación del carácter y recuperando lo que Platón y Aristóteles señalan respecto a cómo fomentar un buen carácter en relación con cómo se puede desarrollar el carácter a través de las obligaciones cívicas. Mediante el análisis de los principales textos sobre educación del carácter en ambos pensadores se trata de iluminar una solución para la mejora de la educación en este mundo turbulento que nos ha tocado vivir.

El profesor José Antonio Ibáñez-Martín titula su trabajo «El plural concepto del buen carácter», donde se muestran las diferencias entre el significado inglés de *good character* y los diversos sentidos que el buen carácter tiene en español, señalando las cualidades que los identifican. Para ello, se hace un análisis filológico, filosófico y psicopedagógico. Luego, se señala la importancia de la literatura en la formación del carácter y se propone una lectura trascendida de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, estudiando las cualidades humanas centrales del buen carácter que allí se descubren, como expresión relevante de la cultura española.

Los profesores Juan Luis Fuentes y Jorge Valero-Berzosa escriben sobre «Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter?». Los autores desean responder a la pregunta de por qué la tecnología ha colonizado nuestras vidas. En el artículo se trata de responder si es necesario abordar un nuevo esquema de virtudes en este nuevo mundo digital, el cual requiere, como solución a los males del paradigma digital, fomentar el pensamiento crítico. Se concluye que no es necesario un cambio sustancial en el esquema clásico de las virtudes, pero se subraya la necesidad de fomentar especialmente el pensamiento crítico, la responsabilidad y el cuidado de la intimidad.

Los profesores Zaida Espinosa Zárata, Josu Ahedo Ruiz y Miguel Rumayor abordan el tema «Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática», que desea responder a la cuestión de si puede la amistad ser útil para desarrollar las virtudes. Esta revisión sistemática de artículos científicos publicados entre 2007 y 2021 trata de identificar qué tipo de relación se establece entre carácter y amistad. En los artículos revisados predomina un enfoque psicológico, pero el cultivo de la amistad requiere un enfoque filosófico-moral que remarque el potencial humanizador de la amistad, dado que es un bien en sí mismo.

Los profesores, de continentes diversos, Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverría y Marvin W. Berkowitz escriben sobre «Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores». Los autores desean responder a la cuestión de si es necesario integrar programas formativos de

educación del carácter en las residencias universitarias. Así, a través de las respuestas a un cuestionario relleno por 19 directores de Colegios Mayores, en España, investigan de qué modo se trabajan las seis prácticas educativas que propone Etienne Wenger.

El número se cierra con un trabajo de María José Ibáñez Ayuso, quien presenta otra perspectiva sobre los Colegios Mayores, mostrando cómo la educación del carácter no termina con la enseñanza secundaria. Su título es «Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria» y en él se subraya la necesidad de revalorizar el valor pedagógico de la formación que reciben los universitarios en los colegios mayores. Con un enfoque hermenéutico-interpretativo, centrado en la educación del carácter, se concluye que los colegios mayores son realmente espacios en los que se generan múltiples oportunidades de cultivar el carácter, de fomentar el pensamiento crítico en la búsqueda de la verdad, dándose una síntesis de saberes y el encuentro con la tradición.

Vaya hacia todos ellos nuestro más cordial agradecimiento.

José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

Editores

Referencias bibliográficas

- Benedicto XVI (2005). *Deus Caritas Est, Encíclica del 25 de diciembre, n.º 17*. https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/en/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.pdf
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues: An essay on the philosophical psychology of moral development and education [La educación de las virtudes: ensayo sobre la psicología filosófica del desarrollo y la educación moral]*. Routledge.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue [Sobre la contribución de la literatura y las artes al cultivo educativo de la virtud moral]. *Journal of Moral Education*, 34 (2), 137-151.
- Curren, R. (2022). Moral character education after COVID-19: An Interview [La educación moral del carácter después del COVID-19: Entrevista]. *Philosophical Inquiry in Education*, 29 (1), 22-27.
- Fukuyama, F. (2022). *Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus discontenidos]*. Profile Books.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores: las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2020). Una consideración educativa sobre la pandemia: resistir... y adelantar. **revista española de pedagogía**, 78 (276), 181-183.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Síntesis.
- Noddings, N. (2009). *La educación moral. Propuesta alternativa para la educación del carácter*. Amorrortu.
- Nussbaum, M. C. (2012). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Narcea.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital [Jugando solo a los bolos: el declive del capital social estadounidense]. *Journal of Democracy*, 6 (1), 65-78.
- Rawls, J. (1971). *A theory of justice [Una teoría de la justicia]*. Harvard University Press.
- Sellman, D. (2005). Towards an understanding of nursing as a response to human vulnerability [Hacia una concepción de la enfermería como respuesta a la vulnerabilidad humana]. *Nursing Philosophy*, 6, 2-10.



Estudios

Aurora Bernal Martínez de Soria y Concepción Naval

El florecimiento como fin de la educación del carácter

Randall Curren

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

Edward Brooks y Jorge L. Villacís

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

Francisco Esteban Bara y Carmen Caro Samada

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

David Hernández de la Fuente

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles

José Antonio Ibáñez-Martín

El plural concepto del buen carácter

Juan Luis Fuentes y Jorge Valero Berzosa

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

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo y Miguel Rumayor

Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverría y Marvin W. Berkowitz

Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores

María José Ibáñez Ayuso

Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria

El florecimiento como fin de la educación del carácter

Flourishing as the aim of character education

Dra. Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA. Profesora Titular. Universidad de Navarra (abernal@unav.es).

Dra. Concepción NAVAL. Catedrática. Universidad de Navarra (cnaval@unav.es).

Resumen:

El florecimiento humano es un término relacionado con el desarrollo pleno de personas y sociedades, algo anhelado por todos, especialmente en tiempos de crisis. Es aceptado globalmente que la educación es un recurso imprescindible para promover el florecimiento humano. El objetivo principal de este artículo es indagar sobre si se puede plantear como fin de la educación del carácter, con el enfoque de desarrollo de las virtudes, el florecer humano. Las publicaciones sobre el tema del florecimiento han proliferado en los últimos años. Para este estudio seleccionamos aquellas que relacionan florecimiento y fin de la educación moral desde la perspectiva de la filosofía y teoría de la educación, desarrolladas en el ámbito anglo-americano. Algunas afirmaciones de David Carr (2021) y Kristján Kristjánsson (2020) sobre el tema del florecimiento y de la educación del carácter, son punto de partida y guía de la discusión que gira principalmente sobre las siguientes cuestiones: ¿qué noción de floreci-

miento puede sostenerse teóricamente como fin educativo?, ¿por qué no se considera a la educación del carácter suficiente para promover el florecimiento?, ¿por qué tampoco se aprecia necesaria? Concluimos subrayando el valor de la teoría educativa fundamentada en una visión realista del florecimiento como objetivo alcanzable de la educación del carácter. En las teorías revisadas, falta considerar algunos componentes esenciales del florecimiento y de la educación moral.

Descriptor: educación moral, desarrollo moral, valores morales, objetivo educativo, filosofía educacional, teoría educacional.

Abstract:

Human flourishing is a term that relates to the full development of people and societies, something we all long for, especially in times of crisis. It is widely accepted that education is an indispensable resource to promote human flour-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-10-2022.

Cómo citar este artículo: Bernal Martínez de Soria, A. y Naval, C. (2023). *El florecimiento como fin de la educación del carácter* | *Flourishing as the aim of character education*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 17-32. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

ishing. The main aim of this article is to investigate whether human flourishing can be considered as the aim of character education in the virtues development approach. Publications on the subject of flourishing have proliferated in recent years. For this study we select ones that link flourishing and the aim of moral education from the perspective of the philosophy and theory of education, developed in the Anglo-American field. Assertions by David Carr (2021) and Kristján Kristjánsson (2020) on the subject of flourishing and character education provide a starting point and guide for the discussion that mainly revolves around the following questions.

What notion of flourishing can be theoretically sustained as an educational goal? Why is character education not considered sufficient to promote flourishing? Why is it not considered necessary either? We conclude by underlining the value of educational theory based on a realistic view of flourishing as an attainable aim of character education. Some essential components of flourishing and moral education are absent from the theories reviewed.

Keywords: moral education, moral development, moral values, educational aim, educational philosophy, educational theory.

1. Introducción

El tema central de este estudio hace referencia a una cuestión que se trata en las discusiones actuales sobre el florecimiento como fin de la educación moral en el área de la filosofía y teoría de la educación, desarrolladas en el ámbito anglo-americano. El término *floreCIMIENTO* no es habitual en español para hablar de fines educativos. Son las palabras desarrollo y crecimiento las que más se aproximan por su significado al sentido de *flourishing* en la pedagogía. Sin embargo, la repercusión de los estudios, escritos en inglés, sobre esta temática, hace más frecuente el uso de la palabra florecimiento en la investigación pedagógica en lengua española. El florecimiento humano incluye el desarrollo de las personas y el desarrollo de las sociedades: las personas causan y necesitan la prosperidad de las sociedades y estas mejoran si sus miembros tienen capacidad y compromiso para contribuir al desarrollo social.

Por esta razón, prestamos una especial vigilancia pedagógica a la importancia de la acción humana en el florecimiento (Meirieu, 2021; Pérez y Millán, 2021).

Nuestro foco está puesto en los estudios sobre la educación del carácter, una parte de la educación moral (Arthur et al., 2016), que centra su atención en la promoción de las virtudes. Otros enfoques de la educación del carácter que no consideran las virtudes merecen un estudio aparte por la importancia de sus aportaciones, pero hacerlo no cabe en el limitado espacio de un artículo. Para conocer estos diversos planteamientos, cfr. Naval et al. (2017). Nuestro objetivo principal es responder a esta pregunta: ¿la educación del carácter puede tener como fin el florecimiento?

Las afirmaciones de dos distinguidos autores del campo de la educación del carácter marcan la ruta de este estudio. Una

de las tesis de Carr (2021) sostiene que el concepto de florecimiento es inútil y no sirve presentarlo como fin de la educación en virtudes. Por ello, nos preguntamos, en el segundo epígrafe de este artículo, qué conceptos de florecimiento humano están influyendo en la educación del carácter y, en el siguiente apartado, planteamos si las nociones de florecimiento que los autores proponen como objetivo de la educación tienen suficiente consistencia desde la perspectiva de la teoría educativa.

Kristjánsson (2020a, 2020b) es el autor de dos ideas que también nos han sorprendido y a las que dedicaremos el cuarto y quinto epígrafe de este artículo. Las sentencias a las que nos referimos son: la educación para el florecimiento no es lo mismo que la educación del carácter; y la educación del carácter no es suficiente ni es necesaria para conducir la educación hacia el florecimiento humano.

Traemos a colación los aportes de la psicología al tema. La repercusión de la psicología en la educación, actualmente también en la educación del carácter y en la educación moral, es un hecho que no pasa inadvertido en los estudios de filosofía y teoría de la educación, puesto que muestran el diálogo que se está produciendo entre teóricos de la psicología y de la filosofía sobre temas educativos, como es el florecimiento humano (Bauer et al., 2018; Fower, 2016; Annas et al., 2016; Narváez, 2018; Curren, 2020; Wright et al., 2021).

Estos intercambios interdisciplinares presentan una nota común, la influencia del Neoaristotelismo. Las referencias a

Aristóteles son continuas con diversos propósitos: buscando su inspiración, trabajando creativamente la extensión de su teoría a nuevas cuestiones o, asimismo, procurando una hermenéutica fiel a su pensamiento. Sin dejar de tener en cuenta este marco filosófico, no es objetivo del estudio que exponemos observar el alcance de la inspiración, interpretación y creatividad de las ideas aristotélicas en las exposiciones de estos autores. Únicamente podemos abordar una selección de publicaciones, la producción es muy amplia, centrándonos en aquellas que están más relacionadas con las cuestiones que pretendemos resolver.

2. El florecimiento como fin educativo

La sorprendente pregunta con la que titula David Carr uno de sus recientes publicaciones (2021) ha motivado la tarea de comprender el alcance del concepto de florecimiento utilizado en la educación como objeto de análisis en la teoría educativa. El título es: *Where's the educational virtue in flourishing? [¿Dónde está la virtud educativa en el florecimiento?]*. A esta cuestión responde: «[...] que la noción de florecimiento actualmente elogiada es trivial hasta el punto de la vacuidad y, por lo tanto, no puede servir para ningún propósito educativo (teórico) útil» (Carr, 2021, p. 391) (traducción de las autoras). Carr muestra su disconformidad con el planteamiento del concepto de florecimiento que se hace en la actualidad, en los campos de la ética de las virtudes, la educación del carácter y la psicología moral. Su reflexión nos lleva a preguntarnos: ¿a qué noción de florecimiento recurren los teóricos de la

educación? ¿Qué noción de florecimiento puede ser útil teóricamente?

2.1. Conceptos del florecimiento humano de uso en la educación

El florecimiento como concepto utilizado en las ciencias sociales y ciencias de la salud es sinónimo de felicidad y bienestar. Más usual es el recurso a las expresiones: vida floreciente, óptima, fructífera, exitosa y buena. La comprensión de lo que produce bienestar en la vida ha ido añadiendo más contenido a lo que antaño se pensaba, encontrándonos con diversos enfoques y teorías de la vida floreciente (Alexandrova y Fabian, 2022). Esta identificación entre florecimiento y bienestar es la que está presente en la discusión sobre el florecimiento como objetivo educativo.

En los estudios sobre bienestar o florecimiento se hace una distinción básica entre el bienestar hedónico (el estar bien de una vida placentera) y el bienestar *eudaimónico* (el estar bien de una vida buena, valiosa, significativa) (Vittersø, 2016). Al mismo tiempo, encontramos las categorías de bienestar subjetivo y bienestar objetivo. Con la primera se designa lo percibido y expresado como bienestar por las personas, normalmente conocido tras la aplicación de instrumentos de evaluación. El bienestar objetivo es una noción con la que se procura captar qué elementos constituyen el bienestar para todas las personas por el hecho de ser humanas (VanderWeele, 2017; Kristjánsson, 2020a, 2020b).

El concepto de florecimiento en la discusión teórica que estamos abordando se corresponde a la concepción de felicidad como *eudaimonía* y al bienestar *eudaimónico*; los estudiosos del tema forman parte

de la corriente del Neoaristotelismo y recurren, como concepto de referencia, a la idea de *eudaimonía* de la filosofía aristotélica. La explicación de Fowler (2016) que presentamos a continuación introduce en las ideas de la *eudaimonía* que discurren comúnmente cuando se presenta el florecimiento como objetivo de la educación. El concepto aristotélico de *eudaimonía* es una noción ética porque significa un tipo de vida, una vida buena, la mejor vida que las personas puedan alcanzar en lo que depende de ellas, de lo que elijan hacer y de hecho realicen. La vida es acción, se compone y transcurre por el ejercicio de diversas actividades y el logro de bienes, conformes al modo de ser humano, animal racional y político (social). La *eudaimonía* se espera de una vida completa, a lo largo del tiempo vital, es deseada y querida por sí misma, sin pretender nada más o superior a ella, por eso se dice fin último.

La concepción aristotélica de la *eudaimonía*, también ha inspirado presentar el *bienestar eudaimónico* como meta educativa. Con esta expresión se pone el acento en el bienestar, esto es, en la satisfacción que las personas perciben alcanzar en su vida, muy relativa a la experiencia de cada individuo. Con el adjetivo *eudaimónico*, los autores señalan que las personas encuentran bienestar en la realización de diversas actividades, buscando en su vida no solo obtener placer. El bienestar *eudaimónico* no es sin más un bienestar hedónico.

El bienestar *eudaimónico* puede ser identificado con el bienestar subjetivo (las personas se declaran satisfechas con los componentes de la *eudaimonía*) y con el bienestar objetivo (se describen los compo-

entes de la *eudaimonía* comunes a todos los seres humanos) o con una conjugación de ambos. Kristjánsson (2020b) pone como ejemplo de fusión del bienestar objetivo y subjetivo la última teoría de Seligman que fundamenta y enfoca la intervención e investigación desde la perspectiva de la psicología positiva buscando promover la felicidad y el bienestar. Para florecer, según Seligman, es necesario potenciar estos elementos: «Emociones positivas [...] Compromiso (...) Relaciones (...), Sentido (...) Propósito» (2011, p. 24) (traducción de las autoras). Las personas que cuentan en su vida con estos cinco componentes perciben que son felices y se encuentran satisfechas. La educación positiva que se fundamenta en la psicología positiva tiene como meta promover el bienestar en las escuelas y ayudar a florecer a los estudiantes.

Otro ejemplo de fusión entre bienestar objetivo y subjetivo con referencia al bienestar *eudaimónico* es la concepción del florecimiento o bienestar psicológico que se mantiene en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Martela, 2016; Ryan y Deci, 2017): para florecer es necesario satisfacer las necesidades psicológicas básicas y desarrollar un funcionamiento psicológico óptimo.

El funcionamiento psicológico óptimo se puede considerar la dimensión objetiva del florecimiento y recuerda a cómo Aristóteles (2009) argumenta que la actividad o acción propiamente humana es un bien que forma parte esencial de la vida buena o *eudaimonía*. Pero es tan solo un leve recuerdo. Por lo general, las teorías del bienestar psicológico consideran como bueno un funcionamiento psicológico que hace posible vivir

con salud y llevar la vida que cada persona elige alcanzando las metas propuestas. No se presentan explícitamente bienes o valores morales como contenidos de una vida buena (Haybron y Tiberius, 2015; Miller, 2017) y, sin embargo, precisamente por esta ausencia de lo moral, esta dimensión del florecimiento planteada como objetivo de la educación, es acogida sin reticencias por una mayoría de teóricos y educadores.

Un ejemplo de una visión más completa del florecimiento es la propuesta de VanderWeele (2017), director del Human Flourishing Program de la Universidad de Harvard, centro de referencia en la investigación sobre el florecimiento. Añade la dimensión moral a los otros componentes que se describen en la concepción del florecimiento de la psicología positiva o de la teoría de la autodeterminación. Para evaluar el grado de bienestar de las personas, VanderWeele propone cinco dominios: la felicidad y satisfacción con la vida, la salud física y mental, el significado y propósito (en la vida y actividad), el carácter y la virtud, y las relaciones sociales íntimas o estrechas. Estos dominios satisfacen dos criterios: son vistos como fines en sí mismos y son universalmente deseados. Ambos criterios evocan la concepción aristotélica de la *eudaimonía* como fin último de la vida humana (Aristóteles, 2009). Esta visión del florecimiento, más objetiva, completa y generalizable, facilita a la teoría educativa, comprender que es razonable plantear como fin de la educación el florecimiento.

Las concepciones de florecimiento que se utilizan en la psicología y que se están proponiendo como fin educativo, podrían resumirse en la siguiente definición:

«[...] un proceso natural de maduración y socialización personal que culmina con el logro de una identidad psicosocial satisfactoria, y que está impulsado por diversas necesidades psicosociales: autoestima, de autorrealización y crecimiento personal, de afiliación e intimidad, y de dominio y logro» (Miller, 2017, p. 786) (traducción de las autoras).

En la teoría educativa, el concepto de florecimiento más utilizado se identifica con la actualización del potencial humano. ¿Son estas concepciones de florecimiento lo suficientemente sustanciosas para que se pueda presentar como un fin de la educación?

3. Teoría del florecimiento como objetivo de la educación

La teoría de la educación da luces de cómo educar en consideración del fin o fines educativos. La teoría que argumente el sentido de la educación para el florecimiento, debe explicar una concepción del mismo que pueda servir de objetivo educativo (Wolbert et al., 2019). El florecimiento, comprendido como desarrollo del potencial humano en el desempeño de actividades significativas y de excelencia, es teóricamente para Carr (2021) «un objetivo de poca concreción»; no sirve para dirigir la educación como actividad práctica. Sin embargo, los autores que discurren sobre una concepción del florecimiento presentable como fin educativo entienden que lo útil teóricamente es plasmar una idea lo suficientemente objetiva para ser aceptada universalmente, como sucede cuando florecer se identifica con algo tan amplio como desarrollar el potencial humano.

La necesidad de promover educativa-mente un buen funcionamiento psicológico

para poder llevar una vida buena es algo obvio para los educadores (Curren, 2020). La concreción de los elementos del florecimiento para poder traducirlos a objetivos concretos que marquen una dirección a las prácticas educativas es una reflexión que se debería hacer en un segundo momento, a partir de una concepción amplia y general del florecimiento y requiere tener presentes los contextos sociales, culturales y otras características personales de los educandos.

Wolbert, De Ruyter y Schinkel (2019) consideran que cualquier concepción del florecimiento humano debe reunir los siguientes criterios para sugerirlo como objetivo de la educación: su contenido puede ser considerado valioso en sí mismo y se refiere a la actualización del potencial humano, comprende una vida completa, consiste en un estado dinámico y presupone bienes objetivos. Ajustándose a estos criterios podría ponerse de ejemplo su propia definición de florecimiento: «vivir una vida óptima, en la que las personas son lo suficientemente libres como para tomar sus propias decisiones, llenar su tiempo con actividades y relaciones significativas y exitosas, y sentirse felices o satisfechas con ellas» (Wolbert et al., 2021, p. 699) (traducción de las autoras). Y en la misma línea, Kristjánsson propone esta noción, añadiendo la dimensión moral del florecer humano:

El florecimiento humano es la actividad sin cargas (relativamente), libremente elegida, progresiva en cuanto a su desarrollo de una vida significativa (subjektivamente con un propósito y valorable objetivamente) que actualiza satisfactoriamente las capacidades naturales de un individual ser humano en áreas de tareas existenciales

de la especie-específicas en las que los seres humanos (como agentes racionales, sociales, morales y emocionales) pueden sobresalir con el mayor éxito (2020a, p. 1) (traducción de las autoras).

A lo largo de toda la historia de la educación se ha mantenido el ideal de que cada persona llegue a ser la mejor persona que pueda ser y que goce de la mejor vida, ideal realista, realizable y común, en palabras de Wolbert et al. (2019). Esta idea de florecimiento que sirve de horizonte de la educación, tiene a su vez otras dos referencias, una más elevada e indefinida, y otra más realista y particular. La más elevada es el ideal «idealizado» del florecimiento del ser humano y de vida floreciente; es el ideal «más ideal» porque presenta unas características que no se cumplen de modo completo en ningún ser humano. Su «utilidad» en la educación es de aliento para animar a seguir creciendo; sirve de inspiración, aunque consista en un ideal utópico, último, de perfección no realizable, en palabras de Wolbert et al. (2019). La referencia más concreta es el florecimiento que las personas pueden alcanzar en sus vidas atendiendo a sus condiciones y potencialidades individuales (capacidad, edad, tiempo de vida, oportunidades, salud, soporte social, etc.) y a su contexto social y cultural.

Los tres niveles de conceptualización del florecimiento son necesarios para establecer una teoría del mismo como objetivo de la educación, pero especialmente son imprescindibles un ideal realista objetivo, realizable y común a todas las personas, y un ideal objetivo, realista y ajustado a las oportunidades y características de las per-

sonas a las que se dirige la ayuda educativa. Así, por ejemplo, se acomoda, teóricamente, el concepto de florecimiento humano a la infancia para que pueda servir como objetivo de la educación básica en la escuela y en la familia (Wolbert et al., 2021).

Por lo tanto, los conceptos de florecimiento de mayor repercusión en la educación que repasamos en este apartado tienen suficiente contenido para proponerse teóricamente como fin educativo, aunque, en un paso posterior, sea necesario establecer objetivos más delimitados, adecuándose a las circunstancias de los educandos. Dicho esto, echamos en falta en estas concepciones del florecimiento humano, la consideración de las dimensiones moral y trascendente. Como afirma Carr (2021), incluso cuando se hace una referencia a las excelencias morales, como son las virtudes, estas se comprenden prevalentemente desde el plano psicológico y funcional.

4. El papel de la educación del carácter para promover el florecimiento

Educar para el florecimiento es ayudar a actualizar la orientación intrínseca de la naturaleza humana (Joseph et al., 2020); es contribuir al desarrollo de las capacidades internas de las personas (Mollvik, 2021). Si mantenemos como concepto de florecimiento humano la actualización del potencial humano para que cada persona lleve una vida buena, el desarrollo del carácter es una de las facetas de dicha realización del ser humano; es más, el buen carácter es el «corazón» y la «cabeza» del potencial humano y de su actualización.

La actividad específicamente humana se caracteriza por la dirección de la razón, guía que define los fines y busca los medios. El ser humano piensa qué desea y planifica el continuo de las actividades a lo largo de su vida. Las concepciones del florecimiento como bienestar psicológico se centran en el desarrollo de algunas capacidades, como son la competencia, la relacionabilidad social y la autonomía, necesarias para la autodeterminación, esto es, el despliegue de la dirección racional del actuar humano que cobran sentido para desplegar la integridad (la congruencia del ser y del hacer) y el significado de la vida (Ryan y Deci, 2017). Esta concepción nutre numerosos programas educativos que tienen como objetivo el florecimiento humano (Kristjánsson, 2020b).

El florecimiento humano no se pone en marcha ni culmina, con cualquier fin al que se dirija la autodeterminación o con cualquier contenido con el que se logre la integridad y propósito de la vida (Besser, 2014; Naval, 2020). Para lograr que la autodeterminación se dirija a una vida significativa, es requerida una disposición estable hacia un fin y que este fin sea apropiado, para lo que es importante la educación en virtudes que ayuden a guiar la moralidad del propósito (Han, 2015). Por esta razón, las personas necesitan también un carácter moral, capacidades para saber qué propósitos son buenos, qué actividades son buenas, qué es una vida buena, más allá del bien propio de un funcionamiento psicológico óptimo (VanderWeele, 2022). Este autor identifica el carácter con un carácter moral o virtuoso en cuanto que contribuye al propio bienestar y al bienestar

de otros, idea presente en muchas culturas, tradiciones y religiones.

La influencia de la ética de las virtudes y del Neoaristotelismo se aprecia en las teorías del carácter y de la educación del carácter que, o bien consideran el carácter como carácter moral únicamente, o, al destacar distintas dimensiones del carácter (performativo, ético, intelectual o cívico), estiman central para el florecimiento el aspecto moral (Lickona y Davidson, 2005; Arthur y Kristjánsson, 2022). Como explica Berkowitz (2022): la educación del carácter es para nutrir el florecimiento de la bondad humana y la moralidad es el aspecto más importante del carácter.

El carácter consiste en una serie de características que motivan y permiten que uno actúe como un agente moral (carácter moral), que uno haga su mejor trabajo (carácter performativo), que uno colabore efectivamente en espacios comunes para promover el bien común (carácter cívico), y que uno indague de manera efectiva sobre el conocimiento y la verdad y los persiga (carácter intelectual). Esto no son dominios aislados, pero se cruzan entre ellos (Berkowitz, 2022, pp. 53-54).

En la mayoría de los planteamientos en los que se pone énfasis en el carácter moral, se subraya uno de sus componentes, las virtudes. Las virtudes son la actualización buena o excelente de las capacidades humanas, esenciales para el florecimiento humano (Miller, 2017; Wolbert et al., 2021; Wright et al., 2021). El desarrollo del carácter moral es constitutivo del florecimiento humano y no solo es un medio para lograr una vida buena; por ello, las virtudes al mismo tiempo que

son una parte esencial del florecimiento que se va logrando, contribuyen a otros aspectos del florecimiento (VanderWeele, 2022).

Kristjánsson, al proponer como objetivo de la educación una concepción del florecimiento como bienestar objetivo, tal y como hemos visto en la definición recogida en el apartado anterior, se refiere a las virtudes únicamente de modo implícito (2020a, p. 1). Esta falta de énfasis que llama la atención, si tenemos en cuenta la importancia que este autor da a las virtudes en la educación del carácter (Arthur y Kristjánsson, 2022) es congruente con su tesis de que la educación para el florecimiento no es lo mismo que la educación del carácter (Kristjánsson, 2020a, 2020b) y con el papel, de menor relevancia, que reconoce a las virtudes: «el florecimiento supone un objetivo más amplio que el cultivo del carácter [...]. Más concretamente, el desarrollo pleno de las virtudes humanas no es ni necesario ni suficiente para el florecimiento» (2020b, p. 24).

Sobre estas premisas se podría deducir que la educación del carácter, centrada en el desarrollo de las virtudes, no es suficiente y no es necesaria para el florecimiento humano. Nos determinamos a examinar el alcance de estas afirmaciones comenzando en este apartado con la tesis de que la educación del carácter no es suficiente para el florecimiento.

4.1. La suficiencia de la educación del carácter para alcanzar el florecimiento

En un concepto *eudamónico* del florecimiento humano que incluye el proceso de alcanzar una vida feliz, plena, de éxi-

to, completa, tener un buen carácter no es suficiente para florecer. Para florecer las personas necesitan, además de un buen carácter, bienes que no dependen de su actividad y de la dirección que den a su vida, sino que, por el contrario, la posibilidad y oportunidad de su actividad depende de estos bienes, entre los que destaca la educación. Esta idea, ya presente en la filosofía aristotélica sobre la *eudaimonía*, la reiteran numerosos autores que describen el florecimiento humano (White, 2011; Kristjánsson, 2020a). En este sentido del florecimiento, es razonable defender que la educación del carácter centrada o no en la educación en virtudes, no es suficiente para lograr el florecimiento. Es más, ni siquiera una educación completa basta para florecer. Si esta prepara para alcanzar una vida florecida, el proceso educativo que se vive en el presente no puede prever todo lo que los educandos necesitarán en su vida futura (Carr, 2021; Wolbert et al., 2021).

Suponer que la educación del carácter no es suficiente para el florecimiento conduce a cuestionarse si tampoco lo es cuando apuntamos a una dimensión central del florecimiento humano, es decir, cuando pensamos en el crecimiento de las capacidades humanas y en el despliegue de las actividades que componen un vida lograda y buena. ¿La educación del carácter como enfoque educativo y centrada en la promoción de las virtudes es suficiente? Kristjánsson responde a este interrogante con una negación y, al mismo tiempo, su propuesta pedagógica de educación escolar para ampliar las dimensiones del florecer de los estudiantes apunta a ampliar la educación del carácter misma.

Da la impresión de que mezcla en sus argumentos sobre la suficiencia de la educación del carácter para el florecimiento dos cuestiones, una referida al objetivo, el propio florecimiento, y la otra se relaciona con la conveniencia de unos métodos. A la primera cuestión (¿la promoción de virtudes es suficiente para esta concepción del florecimiento como crecimiento personal?), podría responderse que en los modelos o en los programas de educación del carácter está ausente una visión integradora de las virtudes que componen el carácter (Wright et al., 2021). Kristjánsson (2020a) propone, como capacidades que habría que desarrollar en la escuela, emociones virtuosas, como el asombro, la admiración, la sorpresa, y la capacidad de emprender actividades de autotranscendencia. Es decir, lo que falta es introducir en la educación del carácter para el florecimiento, objetivos concretos como el desarrollo de algunas virtudes y emociones virtuosas no contempladas en los programas educativos escolares.

Respecto a la segunda cuestión (¿los métodos de la educación del carácter son suficientes?), ante los métodos pedagógicos empleados en la educación del carácter centrada en el desarrollo de las virtudes, se presentan distintas críticas y problemas como son, a modo de ejemplo: la ineficacia de las lecciones e instrucciones sobre la virtud; las actividades poco interesantes y atractivas con las que se intenta el desarrollo virtuoso; la pérdida de oportunidades formativas al no aprovechar las relaciones interpersonales en la escuela, familia y otros espacios sociales; las dudas sobre el efecto del buen ejemplo en la automotivación para actuar bien.

Como alternativa, Kristjánsson (2020a) plantea la introducción en la escuela de ocasiones de vivir experiencias de epifanía y experiencias cumbre que provoquen emociones ante grandes ideales y consecuentemente impulsen el desarrollo de actividades autotranscendentes. Nos detenemos en este tema intentando comprender si son algo que se yuxtapone a la educación del carácter o podrían integrarse en este enfoque educativo buscando promover el florecimiento de las personas.

4.2. Experiencias de epifanía, autotranscendencia y educación transformativa

La noción del florecimiento en la teoría psicológica y filosófica envuelve alguna forma de autotranscendencia (Miller, 2017). Transcender es superar la perspectiva del yo centrado en la satisfacción de los propios deseos y apetitos, según la razón, mediante actividades y compromisos. La autotranscendencia es la manifestación en la actividad humana de la dimensión espiritual del florecimiento. Kristjánsson (2020a) resalta esta dimensión del florecimiento recordando la inspiración de Aristóteles y Platón: el ser humano florece en mayor grado cuando logra satisfacer su inclinación hacia la trascendencia, hacia lo verdadero, lo bello y lo bueno.

Su argumentación discurre presentando una educación en la que el profesorado suscite la aspiración de las personas hacia realidades trascendentes mediante experiencias de epifanía en la escuela. Estas experiencias cambian a los estudiantes, les hacen sentirse de un modo que les mueve a interesarse y valorar algunos aspectos de la realidad por los que merece la pena hacer algo significativo en la vida. Pero, ¿qué son

exactamente las experiencias de epifanía? ¿son las experiencias de epifanía transformativas? ¿son experiencias educativas? ¿contribuyen a la educación del carácter?

La experiencia de epifanía despierta emocionalmente —sintiendo admiración, sorpresa, sobrecogimiento, gozo, impresión, horror, temor— el valor que cobra para una persona, algo corriente o extraordinario de la vida o del mundo. En cierto sentido este tipo de experiencias elevan a la persona y la cambian (Fuentes, 2021). En filosofía estas experiencias de éxtasis se relacionan con la transformación de las personas en diversas dimensiones: moral, intelectual, estética, religiosa (Kristjánsson, 2020a). La psicología humanista, en concreto Maslow y Rogers, describe las experiencias cumbre (*peak*) como aquellas en las que se producen las emociones más ricas del espíritu ante la belleza (Mercado, 2022) y que podemos comprender como un tipo de experiencias de epifanía.

Yacek y Gary (2020) se refieren a la epifanía como un género de experiencia transformadora que se caracteriza por ser disruptiva, en el sentido de que produce una alteración en la actividad cotidiana, y por ser constructiva, despierta una aspiración a integrar el valor descubierto o desvelado en la propia vida. Las experiencias de epifanía son experiencias transformativas. La experiencia transformativa lleva a cambios epistemológicos y personales, adquiriendo algo que no se poseía antes. Los cambios, resultado de descubrir algo, se producen en campos como las preferencias personales, las actitudes psicológicas, los valores y las creencias. Son cambios profundos que se producen por la huella que

deja una experiencia, convirtiéndose así en experiencia transformativa personal (Paul y Quiggin, 2020). Recurrir a este tipo de experiencias en la educación es lo que caracteriza a la educación transformativa.

La educación transformativa no es una propuesta innovadora. La idea de la transformación de las capacidades humanas ha sido constante en la historia de la educación en Occidente desde Platón a Dewey (Yacek et al., 2020). Lo novedoso de la educación transformativa es que llama la atención sobre el modo de concebir los objetivos y medios educativos. El término transformativo hace brillar un objetivo de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje que Yacek (2021) describe como producir un cambio profundo y existencialmente significativo con respecto a lo que podemos ser y hacer. Además, la palabra transformativo saca lustre a un medio educativo, las actividades que provocan experiencias transformadoras.

No todos los enfoques educativos que se agrupan bajo la categoría educación transformativa responden a seguir los mismos objetivos y métodos, tampoco se dirigen a los mismos grupos de personas como educandos, pero sí comparten que los cambios personales que se pretenden repercuten en el florecimiento humano y, más en concreto, en las capacidades personales para actuar; esto es, en el carácter (Lee et al., 2021). Miller (2017) expone como ejemplo dos tipos de experiencias transformativas para inducir una transformación moral personal que incluye la adquisición de virtudes: *adventure education* (educación para el riesgo) y *service learning* (aprendizaje-servicio). Otro ejemplo es el proyecto para los centros

educativos de Yacek (2021) que consiste, básicamente, en crear un aula «aspiracional» escolar con el objetivo de impulsar el crecimiento moral e intelectual a través de experiencias cumbre o de epifanía.

Por consiguiente, es razonable pensar que la educación del carácter es un tipo de educación transformativa, puesto que está orientada a que las personas cambien en sus capacidades hasta el punto de poder liderar sus vidas hacia logros valiosos que redunden en el desarrollo del mundo y de los demás.

5. La necesidad de la educación del carácter para alcanzar el florecimiento

¿Qué razones llevan a Kristjánsson a aseverar que no es necesario el desarrollo de las virtudes para florecer? Kristjánsson (2015, 2020a), siguiendo la ética aristotélica, comprende que las virtudes del carácter son algo intrínseco de la vida floreciente, forman una vida buena y no solo son algo que conduce a ella. Echa de menos que esta idea apenas se reconozca en las teorías del florecimiento. La vida floreciente no es al término de la vida, como resultado o suma de días prósperos, sino que aflora cada día con las actividades valiosas y buenas que contribuyen a mejorar al ser humano, a la par que su vida, en todas las dimensiones que le es posible mejorar. Dicho esto, se debiera concluir que la educación para el desarrollo de virtudes es necesaria para el florecimiento. Sin embargo, Kristjánsson no aprecia esta necesidad utilizando la expresión desarrollo pleno de las virtudes.

Pensamos que el concepto de virtud que mantiene este autor, interpretando literal-

mente la ética aristotélica, conduce a rechazar la necesidad de la promoción de las virtudes para alcanzar el florecimiento porque se trata de un ideal de virtud inaccesible. El ideal de las virtudes contiene dos aspectos imposibles de lo que se figura el desarrollo pleno (Kristjánsson, 2020a): llegar a la perfección en que consiste la virtud que se identifica con el nombre de excelencia (*areté*) y alcanzar la unidad-integración de las virtudes. La teoría de la unidad de las virtudes describe que la adquisición de una virtud no se produce sin el logro de todas las virtudes al mismo tiempo, y así se dice, por ejemplo, que no se puede ser prudente sin ser templado o no se puede ser templado, fuerte y justo sin la prudencia. Desde esta perspectiva, Kristjánsson, entre otros autores, no aprecia necesaria la promoción de las virtudes para florecer, constatando que, en la realidad, las personas con vidas florecientes no tienen una virtud completa, más bien poseen algunas virtudes en áreas determinadas o simplemente han adquirido suficiente hábito o habilidad para realizar bien una actividad (Miller, 2017; Curren, 2020; Kristjánsson, 2020a).

No obstante, se nos ocurren dos réplicas a esta argumentación. Una de ellas parte de cómo estos autores conciben el florecimiento como objetivo de la educación. La otra, abre la posibilidad de interpretar de modo distinto la ética aristotélica. Wolbert et al. (2019) argumentan que aspirar al florecimiento como un objetivo ideal no excluye la posibilidad de afanarse por conseguir determinados bienes que se supone constituyen el florecimiento, como si esos bienes fueran metas. Esta orientación es aplicable a la educación del carácter. El ideal de la virtud como objetivo no descarta procurar realizar

actividades virtuosas y adquirir virtudes básicas, algo constitutivo del florecimiento y que conduce al florecimiento más pleno que se pueda alcanzar, desarrollando virtudes.

En otros términos, Kristjánsson (2020b) expresa que el florecimiento es concebido como objetivo ideal, al explicar que es un concepto umbral, por lo que no es necesario alcanzar el más alto grado posible de excelencia para ser considerado floreciente. Tirando de esta idea es razonable pensar en el ideal de la virtud como objetivo de la educación. No hay que renunciar a la adquisición de virtudes porque no se espere llegar a la perfección más alta en la posesión de la virtud. En este sentido, es necesaria una hermenéutica más amplia de la teoría aristotélica de las virtudes como la que desarrolla Pieper (2018). Destacamos tres tesis a partir de las cuales puede entenderse la educación del carácter para el florecimiento como necesaria y posible.

Las virtudes son disposiciones estables, hábitos, de las capacidades humanas para conocer, sentir, desear y actuar bien. Son estables, pero no fijas, pueden crecer y se pueden perder, es decir, admiten grados de bondad conformes al modo de ser humano.

Recurrimos a diferenciar virtudes atendiendo a diversos criterios. El principal criterio es dar el nombre a la virtud por el tipo de actividad a la que dispone; así, por ejemplo, distinguimos virtudes morales de intelectuales, o sociales de cívicas. La teoría de la unidad de las virtudes se aplica a las virtudes básicas: templanza, fortaleza, prudencia y justicia, que se adquieren en diferentes niveles de perfección. Así, una persona con suficiente grado de templanza puede ser fuerte y

prudente, incluso, sobre todo en este último caso, ser más prudente que templado.

Por último, en este apartado, habría que recapacitar sobre la jerarquía que Aristóteles (2009) señala para ordenar los bienes que componen la vida floreciente y entender el toque realista que da para comprender una vida buena y completa, alcanzable en lo que depende de la libertad de las personas. En este punto retomamos las ideas acerca de la inclinación del ser humano hacia ideales trascendentes. Para Aristóteles, la vida humana como actividad contemplativa es irrealizable y, sin embargo, impele a buscar la justicia y la amistad en la vida política.

Las virtudes como bienes no son los únicos bienes del florecimiento humano, pero son importantes para el florecimiento individual, ya que disponen a superar las motivaciones egoístas y fomentar una sociedad civilizada en la que los ciudadanos tengan un fuerte sentido de la justicia y de la benevolencia (Miller, 2017). La necesidad de la educación del carácter para alcanzar una vida floreciente se tiene que completar con actividades en las que se presenten y empujen ideales trascendentes, incluyendo entre ellos el del amor benevolente.

Aunque para Kristjánsson (2020a) el amor es demasiado ideal para el mundo, es el ideal que todas las personas convendría procuraran, puesto que es un ingrediente necesario de la vida buena humana. Supone una actividad completa, aunque no perfecta, en lo que depende de las personas: es buena intrínsecamente, se puede buscar por sí misma, se puede actualizar a lo largo de la vida y requiere de las virtudes básicas.

6. Conclusión

Los conceptos de florecimiento que se presentan por los teóricos de la educación sirven para definirlos como objetivo de la educación del carácter. Un nivel mayor de concreción de objetivos y contenidos del florecimiento humano exige una reflexión ajustada a la realidad de los educandos. El florecimiento en sentido *eudaimónico* es una vida lograda que se va haciendo a lo largo de la vida y responde a un proyecto racional a partir de las condiciones personales y sociales. Las virtudes morales son necesarias porque solo desde una estabilidad de la estructura pulsional el ser humano está en condiciones de elegir y llevar a cabo el propósito de su vida (Spaemann, 1991).

La educación del carácter no es suficiente para alcanzar el objetivo del florecimiento, tal y como hemos comprobado al analizar las principales razones que justifican esta idea. La argumentación de que la educación del carácter y, en concreto, la promoción de virtudes no sea necesaria para impulsar el florecimiento humano presenta algunos problemas y contradicciones. A nuestro modo de ver, tanto en los conceptos de florecimiento que hemos estudiado como en la consideración de que para lograr este crecimiento no sea necesario el impulso educativo para el desarrollo de virtudes, falta sobre todo reconocer el valor central de la justicia, la amistad y el amor de benevolencia, si se aspira a que las personas puedan liderar sus vidas proponiéndose y buscando una vida buena.

Nota

¹ 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

- Alexandrova, A. y Fabian, M. (2022). *The science of wellbeing. Report (February) [La ciencia del bienestar. Informe (febrero)]*. John Templeton Foundation. https://www.templeton.org/wp-content/uploads/2022/02/Science_of_Wellbeing_JTF_1.pdf
- Annas, J., Narváez, D. y Snow, N. E. (Eds.) (2016). *Developing the virtues: Integrating perspectives [Desarrollando las virtudes: integrando perspectivas]*. Oxford University Press.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Arthur, J. y Kristjánsson, K. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools [El marco para la educación del carácter en las escuelas del Centro Jubilee]*. Jubilee Centre for Character and Virtues. <https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrinson T., Sanderse, W. y Wright, D. (2016). *Teaching character and virtue in schools [Enseñando el carácter y la virtud en las escuelas]*. Routledge.
- Bauer, J. J., King, L. A. y Steger, M. F. (2018). Meaning making, self-determination theory, and the question of wisdom in personality [Creación de sentido, teoría de la autodeterminación, y la cuestión de la sabiduría en la personalidad]. *Journal of Personality*, 87, 82-101. <https://doi.org/10.1111/jopy.12381>
- Berkowitz, M. W. (2022). *Modelo PRIMED para la Educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar*. EUNSA.
- Besser, L. L. (2014). *Eudaimonic ethics. The philosophy and psychology of living well [Ética eudaimónica. La filosofía y psicología del buen vivir]*. Routledge.
- Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing? [¿Dónde está la virtud educativa en el florecimiento?]. *Educational Theory*, 71 (3), 389-407.
- Curren, C. (2020). Transformative valuing [Valoración transformadora]. *Educational Theory*, 70 (5), 581-601.

- Fower, B. (2016). Aristotle on the eudaimonia: On the virtue of returning to the source [Aristóteles sobre la *eudaimonía*: sobre la virtud de volver a la fuente]. En Joar Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 67-83). Springer International Publishing.
- Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 77-93. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>
- Han, H. (2015). Purpose as a moral virtue for flourishing [El propósito como una virtud moral para el florecimiento]. *Journal of Moral Education*, 44 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1040383>
- Haybron, D. M. y Tiberius, V. (2015). Well-being policy: What standard of well-being? [Política del bienestar: ¿qué estándar del bienestar?]. *Journal of the American Philosophical Association*, 1, 712-733. <https://doi.org/10.1017/apa.2015.23>
- Joseph, J., Murphy, D. y Holford, J. (2020). Positive education: A new look at freedom to learn [Educación positiva: una nueva mirada a la libertad de aprender]. *Oxford Review of Education*, 46 (5), 549-562. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2020a). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view [El florecimiento como objetivo de la educación: una visión neoaristotélica]*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2020b). El florecimiento como fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes. En C. C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17- 36). Dykinson, S.L.
- Lee, M. T., Hartsough, M., Borick, S. y Gathagan, B. (2021). Open space, transformative education, and the pursuit of flourishing [Espacio abierto, educación transformativa y la búsqueda del florecimiento]. *Journal of Transformative Education*, 19 (3), 198-217. <https://doi.org/10.1177/1541344620978226>
- Lickona, T. y Davidson, M. (2005). *Smart and good schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond [Escuelas buenas e inteligentes: integrando la excelencia y la ética para el éxito en la escuela, el trabajo y más allá]*. Center for the 4th and 5th Rs.
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mercado, J. A. (2022). *Abraham Maslow y Carl Rogers. Psicólogos de la libertad*. EDUSC.
- Miller, A. (2017). Virtue through challenge: Moral development and self-transformation [La virtud a través del desafío: desarrollo moral y autotransformación]. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 785-800. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12266>
- Mollvik, L. (2021). Inflorescent dignity: A reconstructive interpretation of Martha Nussbaum's conception of dignity and its implications for education [La dignidad floreciente: una interpretación reconstructiva de la concepción de Martha Nussbaum y sus implicaciones para la educación]. *Ethics and Education*, 16 (3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1927319>
- Narváez, D. (2018). *Basic needs, wellbeing and morality [Necesidades básicas, bienestar y moralidad]*. Springer International Publishing.
- Naval, C. (2020). Educar vidas sentidas. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 37- 54). Dykinson, S.L.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. En C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral* (pp. 1-22). Universidad Austral. http://dia.austral.edu.ar/Educacion_del_caracter_y_de_las_virtudes
- Paul, L. A. y Quiggin, J. (2020). Transformative education [Educación transformativa]. *Educational Theory*, 70 (5), 561-570.
- Pérez Guerrero, J. y Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo. **revista española de pedagogía**, 79 (280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>
- Pieper, J. (2018). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness [La teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas en la motivación, desarrollo y bienestar]*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. y Martela, F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory [Eudaimonía como un modo de vida: conectando a Aristóteles con la teoría de

- la autodeterminación]. En Joan Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 109-122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_7
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being [Florecer. La nueva psicología positiva y la ciencia del bienestar]*. Atria Paperback.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y benevolencia*. Rialp.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing [Sobre la promoción del florecimiento humano]. *Perspective*, 114 (31), 8148-8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- VanderWeele, T. J. (2022). The Importance, opportunities, and challenges of empirically assessing character for the promotion of flourishing [La importancia, oportunidades y desafíos de la evaluación empírica del carácter para la promoción del florecimiento]. *Journal of Moral Education*, 202 (2), 170-180. <https://doi.org/10.1177/00220574211026905>
- Vittersø, J. (2016). The feeling of excellent functioning: Hedonic and eudaimonic emotions [La sensación de un funcionamiento excelente: emociones hédonicas y eudaimónicas]. En Joan Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 253-276). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_17
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling [Explorando el bienestar en las escuelas: una guía para hacer las vidas de los niños más plena]*. Routledge.
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J. y Schinkel, A. (2019). What kind of theory should theory on education for human flourishing be? [¿Qué clase de teoría debería ser la teoría sobre la educación para el florecimiento humano?]. *British Journal of Educational Studies*, 67 (1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1390061>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J. y Schinkel, A. (2021). The flourishing child [El niño que florece]. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (4-5), 698-709. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12561>
- Wright, J. C., Warren, M. T. y Snow, N. E. (2021). *Understanding virtue: theory and measurement [Entendiendo la virtud: teoría y medida]*. Oxford University Press.
- Yacek, D. W. (2021). *The transformative classroom. Philosophical foundations and practical applications [El aula transformadora. Fundamentos filosóficos y aplicaciones prácticas]*. Routledge.
- Yacek, D. W. y Gary, K. (2020). Transformative experience and epiphany in education [Experiencia transformadora y epifanía en la educación]. *Theory and Research in Education*, 18 (2), 217-237. <https://doi.org/10.1177/1477878520957276>
- Yacek, D. W., Rödel, S. S. y Karcher, M. (2020). Transformative education: Philosophical, psychological, and pedagogical dimensions [Educación transformadora: dimensiones filosóficas, psicológicas y pedagógicas]. *Educational Theory*, 70 (5), 529-537.

Biografía de las autoras

Aurora Bernal Martínez de Soria

es Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Sus líneas de investigación son: educación del carácter, educación moral y educación familiar. Investigadora en el proyecto *Character Education Leadership program for Mexican Public Schools*, financiado por la Templeton World Charity Foundation (ID:0510).



<http://orcid.org/0000-0002-1246-1803>

Concepción Naval es Catedrática de Universidad y Decana en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Ha sido Oliver Smithies Lecturer en la University of Oxford y Visiting Professor del Teachers College en la Columbia University. Dirige la revista *Estudios sobre Educación* y el grupo de investigación Educación, ciudadanía y carácter. Su investigación se centra en la educación ciudadana y la participación social, la educación del carácter y la innovación educativa en la educación superior.



<http://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'

Dr. Randall CURREN. Catedrático. University of Rochester (randall.curren@rochester.edu).

Resumen:

Este trabajo defiende los ideales de la educación para el florecimiento humano y la amistad cívica global enunciados en el Artículo 26 § 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sostiene que la educación del carácter es un componente esencial de la educación para el florecimiento y la amistad global, y que la educación del carácter tiene que hacer más que enseñar principios generales y cultivar las virtudes del carácter. También debe combatir las desconfianzas, los resentimientos y los mitos que dividen las sociedades por medio de la formación de comunidades y amistades escolares que hacen puente sobre los abismos de las identidades de grupo de «nosotros» y «ellos». El trabajo perfila el papel de las comunidades escolares justas en la educación del carácter, la importancia de la amistad cívica, la investigación psicológica sobre los contactos intergrupales y la promoción de la amistad cívica global. Concluye que una educación del carácter a la altura de los retos de hoy en día solo puede tener éxito por medio de un

planteamiento que abarque todo el colegio y que apoye las necesidades, respete la justicia y promueva los contactos de amistad intergrupales en aras a fomentar la amistad cívica global.

Descriptor: educación del carácter, educación para el florecimiento, amistad cívica, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, necesidades psicológicas básicas, comunidades escolares justas, contacto intergrupales.

Abstract:

This paper defends the ideals of education for human flourishing and global friendship announced in Article 26, § 2 of the 1948 Universal Declaration of Human Rights. It argues that character education is an essential component of education for human flourishing and global friendship, and that character education must do more than teach general principles and cultivate virtues of character. It must also confront the mistrust, resentments, and myths

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23-10-2022.

Cómo citar este artículo: Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana» | *Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

that divide societies by facilitating the formation of school communities and friendships that bridge the chasms of 'us' and 'them' group identities. The paper outlines the role of just school communities in character education, the importance of civic friendship, the psychological research on intergroup contact, and the fostering of global civic friendship. It concludes that character education adequate to today's

challenges can only succeed through a whole-school approach that is need supportive, just, and promotes friendly intergroup contact in the interest of global civic friendship.

Keywords: character education, flourishing, civic friendship, Universal Declaration of Human Rights, basic psychological needs, just school communities, intergroup contact.

1. Introducción:

El Artículo 26, § 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que:

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; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1948).

Cerca ya del 75 aniversario de la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948, deberíamos considerar lo que significaría el cumplimiento cabal de los términos de este enunciado. ¿Qué es lo que significaría que la educación fuese «dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana»? ¿Cómo se debería intentar fortalecer «el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales»? ¿Cómo debería promocionarse la paz y «la comprensión, la

tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos»?

Las palabras empleadas en esta provisión implican ni más ni menos que una educación para el *florecimiento* humano, y que una educación para la *amistad cívica global* y la justicia sea la pieza central del florecimiento humano. Implican que una educación del carácter que respeta los derechos y que tiene un enfoque global es parte de lo que toda persona necesita, a la que tiene derecho y que debe a los demás.

La Sección 1 del Artículo 29 articula esta relación entre *necesidades*, *derechos* y *deberes*: 'toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad'. Esto presupone manifiestamente que:

1. El poder «desarrollar libre y plenamente su personalidad» (humana) es lo que todos los seres humanos elegirían para sí mismos. Significa el libre y pleno desarrollo del *potencial* de una persona, o, en otras palabras,

prosperando, creciendo, viviendo bien o viviendo una vida de florecimiento.

2. No es posible que los seres humanos crezcan —experimentando el libre y pleno desarrollo de su personalidad— si no son miembros de una comunidad que les proporciona lo que necesitan para vivir bien. Una comunidad que hace esto, al asegurar los intereses fundamentales y las necesidades básicas, es implícitamente equiparable a una comunidad que respeta los derechos enumerados en la Declaración y es en esa medida *justa*.
3. La función de los derechos humanos y un mundo justo es asegurar los intereses fundamentales y las necesidades básicas que son fundamentales para vivir bien.
4. Los beneficios de la justicia suponen inevitablemente los deberes correspondientes —una correlatividad de *derechos y deberes*, necesaria para asegurar los intereses fundamentales o las *necesidades* básicas.

Estas son las piedras angulares de la idea de un mundo justo en el que la gente pueda vivir bien.

Sin embargo, hoy en día los derechos humanos y la democracia se están replegando a medida que el nacionalismo autoritario se reafirma (Müller, 2016; Ignatieff, 2017; Levitsky y Ziblatt, 2018; Sadurski, 2022), y a medida que las políticas educativas globales —encabezadas por la OECD, la World Bank y PISA— se desvían de la meta de educar la

persona y ciudadano entero con las promesas de un crecimiento económico continuado (Blum, 2023; Tamir, 2023) y, finalmente, a medida que el calor, la sequía y los incendios forestales que forman parte de una emergencia climatológica creciente aceleran las guerras y la migración masiva (Hammer, 2013). Recientemente, en unos informes sobre el florecimiento como objetivo de la educación, la UNESCO ha reafirmado el espíritu de la Declaración de 1948 sobre la educación como el «libre y pleno desarrollo de la personalidad» (e.g., de Ruyter et al., 2020), pero el florecimiento sigue siendo una idea controvertida. Sus críticos dan como razón principal que lo consideran culturalmente específico, lo cual lo descalifica como ideal educativo público y compartido; temen que «imponerlo» a los estudiantes indiscriminadamente supone una violación de su autonomía (e.g., Siegel, 2015; Hand, en prensa). La educación del carácter es cuestionada por estas razones y otras muchas que son demasiado numerosas para detallar.

Mi propósito en lo que sigue es esbozar un proyecto de cómo cumplir la visión de la educación enunciada en el Artículo 26, § 2 de la Declaración. Al hacerlo, abordaré una preocupación urgente que con frecuencia los educadores del carácter pasan por alto: la polarización peligrosa de la vida pública en países como los Estados Unidos, donde los movimientos nacionalista autoritarios y la derecha radical populista amenazan los derechos humanos y la democracia. Estos movimientos explotan la erosión de la amistad cívica —la amistad cívica doméstica y global a la que la Declaración está comprometida— y lanzan ataques directos a lo que queda de tal concepto, con el fin de consolidar el poder

autoritario (Müller, 2016; Levitsky y Ziblatt, 2018; Curren, 2019; Sadurski, 2022). Mi tesis central es que, en estas circunstancias, no es suficiente que los educadores del carácter enseñen principios generales y cultiven las virtudes del carácter. También han de afrontar la desconfianza, los resentimientos y los mitos que nos dividen (Cramer, 2016; Hochschild, 2016; Wuthnow, 2018; Kruglanski, 2021; Curren, 2023c). Un aspecto esencial de su tarea es facilitar la formación de comunidades escolares y amistades que hacen de puente sobre los abismos de las identidades grupales de «nosotros» y «ellos».

Para empezar, abordaré el tema de la educación para el florecimiento y por qué la educación del carácter es uno de sus aspectos esenciales. Luego esbozaré el papel de las comunidades escolares justas en la educación del carácter, la importancia de la amistad cívica, la investigación sobre los contactos intergrupales y la promoción de la amistad cívica global.

2. El papel de la educación del carácter en la educación para el florecimiento

La referencia que hace la Declaración a facilitar el «pleno desarrollo de la personalidad humana» suscita la idea, conocida por los educadores, de ayudar a la gente joven a realizar su potencial. Hay distintas formas de considerar los tipos de realización de potencial que podrían ser beneficiosas a las personas, pero en el contexto de la Declaración la frase «pleno desarrollo de la personalidad humana» supone realizar todas las formas relevantes de potencial humano, de tal manera que beneficien tanto al individuo como

a la sociedad. El desarrollo educativo de las potencialidades debe ser suficientemente equilibrado y completo —incluyendo las perspectivas subjetivas y experienciales— a la vez que admirable. Cuando los educadores hablan de ayudar a los estudiantes a realizar su potencial, dan por sentado que esta realización sería «positiva» o que contribuiría a que la sociedad fuese más floreciente. También dan por sentado que sería enriquecedor o bueno para los estudiantes. Así se da por entendido que la realización de potencial, las actividades en que esta realización ocurre y la vida resultante deben ser buenos en el doble sentido de ser buenos tanto para el individuo como para la sociedad. Esta idea está implícita no solo en las provisiones de la Declaración en cuanto a educación sino también en el concepto de la educación liberal que arranca en Aristóteles (Curren, 2023a, 2023d [en prensa]).

Una pregunta que nunca ha sido fácil de contestar es qué formas o aspectos del potencial de una persona deben realizarse para que la realización sea lo suficientemente completa o para que constituya «el pleno desarrollo de la personalidad». ¿Es necesario que cada joven adquiera destrezas o conocimientos en un deporte, la música, las artes prácticas, la escritura y la ciencia para experimentar una adecuada realización de su potencial?

Mi respuesta a esa pregunta se basa en las conclusiones de las investigaciones en la ciencia del bienestar, específicamente en la teoría de las necesidades psicológicas básicas (BPNT, siglas en inglés), un componente explicativo clave en la teoría de autodeterminación (SDT) (Ryan y Deci, 2017; Ryan, en prensa)¹. Basada en muchos

cientos de trabajos de todas partes del mundo, la BNPT afirma la existencia de tres necesidades psicológicas básicas universales: la *autonomía* (la experiencia de autodirección congruente con los valores personales y un sentido del propio ser), las *relaciones* (la experiencia de un clima social de apoyo que afirman las relaciones) y la *competencia* (la experiencia de que uno mismo es capaz). La realización y frustración de estas necesidades están vinculadas a la realización de las potencialidades, y las formas relacionadas de potencial pueden ser clasificadas como *intelectual* o *agentiva* (el potencial de autodeterminación racional), *social*, y *productiva* (el potencial de crear y hacer cosas) (Ryan et al., 2013; Curren, 2023a, 2023b [en prensa]). Un hallazgo clave que se replica en distintas culturas es que la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas por medio de la realización de las potencialidades es esencial para y predictiva de la felicidad y otros aspectos del bienestar personal.

Una implicación de lo anterior es que podemos definir una base adecuada para «el pleno desarrollo de la personalidad» en lo que se refiere a la educación como lo que permite a todos los niños realizar su potencial intelectual, social y competencial de forma que les posibilita satisfacer sus necesidades de autonomía, relaciones y competencias. La satisfacción de estas necesidades es predictiva de la felicidad y proporciona a los niños una base de experiencia de progreso en sus vidas sobre la que pueden construir. Esta idea es corroborada por la investigación replicada en distintas culturas y es compatible con el pluralismo cultural y con la autodeterminación personal en cuanto a

cómo se realizan y se satisfacen las formas relevantes de potencial y de necesidades.

Por tanto, no hay base para la crítica de que la educación para el florecimiento es *inherentemente* incompatible con la diversidad y la autonomía personal. La versión de Harvey Siegel de esta crítica se basa en una defensa de la autonomía de los niños que sería rechazada por muchos defensores de la autodeterminación cultural en la educación, pero la contestación a las dos es básicamente la misma. Siegel (2015) mantiene que hacer que el florecimiento sea el objetivo de la educación sería una violación de la autonomía de los estudiantes porque les impone un objetivo que ellos mismos pueden no tener —una «idea preconcebida del bienestar» que posiblemente «no describe adecuadamente su bienestar», o que, desde su perspectiva, «vale la pena tener» (Siegel, 2015, p. 121)—. Mi respuesta a este argumento es que muchas posibles concepciones de la educación para el florecimiento serían susceptibles a esta crítica, pero esta no es una de ellas. Siegel parece suponer que nada de importancia educativa esencial para la felicidad de los estudiantes puede saberse objetivamente excepto que deben desarrollar una racionalidad crítica autónoma que «les faculta tanto para imaginar posibilidades como para evaluar inteligentemente su deseabilidad» (Siegel, 2015, p. 122). Sin embargo, sabemos mucho más que esto. Para poder imaginar posibilidades deseables *por su propia cuenta* y tener alguna posibilidad de colmarlos, los niños tienen que experimentar un progreso gratificante en sus propias vidas porque han llegado a ser competentes, relacionados positivamente y autodeterminantes. Necesitan oportunidades para descubrir lo que se les da bien, lo

que disfrutan haciendo y lo que tiene sentido para ellos, puesto que ni ellos ni los adultos en sus mundos sabrán de antemano lo que es mejor para ellos. Insistir en que los educadores estén más enfocados en proporcionar a los niños la experiencia de tal progreso en unos escenarios de apoyo a las necesidades psicológicas no es una imposición; es la fundación de una autonomía que tiene sentido.

El siguiente paso para determinar lo que este cuadro de realización de potencial requiere de la educación es darse cuenta de que realizar el potencial intelectual, social y productivo supone una educación que permite a los estudiantes *comprender* muchos aspectos de su mundo, cultivar *virtudes* morales, intelectuales y de otro tipo, y construir las *capacidades* que necesitan para experimentar con regularidad la competencia. Los psicólogos definen la «competencia social» como lo que se necesita para experimentar unas relaciones «positivas» con los miembros de la comunidad de uno, pero desde una perspectiva filosófica lo esencial es *valorar* los seres humanos compañeros o tener motivaciones virtuosas (Curren y Ryan, 2020). Relacionarse con otros de forma positiva supone afirmar su valor. Satisfacer de forma fiable cualquiera de las tres necesidades psicológicas básicas también requiere competencia a la hora de tomar decisiones; por tanto, una educación adecuada en las virtudes también debe reconocer la complejidad de los contextos y de las decisiones que la gente debe hacer; de ahí la importancia de la educación en los procesos de comprensión y deliberación que son esenciales para el buen criterio (es decir, la *frónesis/phrónesis* o sabiduría práctica) (Curren, 2014). Una educación comple-

ta debe, por tanto, incluir formación en las virtudes morales e intelectuales.

Valorar a los seres humanos implica valorar lo que es importante para su bienestar, y de ahí sus intereses fundamentales, sus necesidades básicas o los derechos humanos. Una educación que pone en valor a los seres humanos debe, por tanto, fortalecer los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esto podría suponer que los estudiantes tengan que estudiar la Declaración y entablar diálogo entre sí sobre los derechos que enumera. No es fácil dirigir una discusión significativa sobre la base e implicaciones de estos derechos humanos, pero los niños son perfectamente capaces de participar con entusiasmo en este tipo de diálogo. Y los educadores realmente *deben* a los estudiantes la oportunidad de tener una clara comprensión práctica de los derechos que tienen como niños y de los que tendrán como adultos. De hecho, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CRC) de 1989 requiere que las autoridades educativas aseguren que todo niño reciba una educación comprensiva y sistemática sobre sus propios derechos (Naciones Unidas, 1989). Una educación que promueva una profunda comprensión de los derechos y libertades enumerados en la UDHR sería un paso importante para fortalecer el respeto de los mismos, aunque con toda seguridad no es suficiente.

3. Comunidades escolares justas

Por supuesto, la educación del carácter no solo tiene aspectos curriculares y pedagógicos. La educación ocurre dentro de un entorno social que puede ser más o menos

adecuado en términos de cómo funciona como comunidad. Un aspecto clave de esto es cómo es el entorno en relación con el apoyo de las necesidades, es decir, el grado en que provee a los estudiantes con formas aceptables de satisfacer con regularidad sus necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades juegan un papel fundamental no solo en cuanto al bienestar, sino también en cuanto al aprendizaje, a través de la regulación de la motivación de los estudiantes y su internalización e integración de valores y objetivos. En un entorno de apoyo a las necesidades, es más probable que los estudiantes acepten como propios los buenos valores que se les explican como modelos, y la compatibilidad sustancial de estos valores con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas hace posible que integren esos valores plenamente en sus identidades. Los valores y objetivos que no sean compatibles con una o más de sus necesidades psicológicas básicas pueden hacer que sea imposible su plena integración en una identidad coherente en términos de motivación.

Un aspecto central de tener buen carácter es que el sujeto sea debidamente afectado por lo que es éticamente importante en el mundo donde se encuentra, y una valoración plenamente integrada de este tipo es igualmente un aspecto central de la educación del buen carácter. La espontaneidad en la valoración correspondiente es algo muy distinto de ser controlado por premios y castigos externos o por otras formas relacionadas de motivación «introyectada», como, por ejemplo, el temor al fracaso y a ser rechazado (Curren y Ryan, 2020). El ser valorado por lo que somos es algo que todos deseamos y necesitamos (Demir et al.,

2011), así que es perfectamente natural que valorásemos atributos que personifican tal valoración como virtudes o elementos de buen carácter (Walker et al., 2016). Menos obvio, pero bien atestiguado por las investigaciones en SDT, es que nuestra valoración de los demás sea esencial para nuestro propio bienestar (Martela y Ryan, 2019; Prentice et al., 2019; Weinstein y Ryan, 2010).

Una comunidad escolar que apoya las necesidades deberá funcionar también como una *comunidad escolar justa* en el sentido reflejado en las provisiones del Artículo 29.1 de la Declaración que «Todo el mundo tiene deberes hacia la comunidad puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad». El modelo original de Lawrence Kohlberg de una comunidad escolar justa daba el control democrático directo del centro a los estudiantes —y también, por tanto, la responsabilidad del buen funcionamiento del centro— para que pudieran experimentar la justicia en una forma que favorecería su internalización (Power, 1988). La teoría evolutiva de Kohlberg no ofrecía un relato de la dinámica motivacional de una tal identificación, pero en pocos años el modelo de la comunidad escolar justa fue modificado para apoyarse en la teoría de las necesidades psicológicas básicas y dar menos énfasis a la idea de dar a los alumnos un papel activo en el gobierno del centro (Power y Hart, 2005). En mis propios trabajos sobre la comunidad escolar justa, he subrayado la necesidad de apoyo de las necesidades, la importancia de dar a los estudiantes oportunidades de utilizar y desarrollar sus capacidades de autogobierno racional, y la importancia de que los centros operasen

con principios justos no solo en sus asuntos internos, sino también en relación con las oportunidades de los estudiantes de progresar y vivir vidas provechosas fuera del centro escolar (Curren, 2020).

El desarrollo de las capacidades de autogobierno racional es un aspecto fundamental del desarrollo moral y de la educación del carácter y, sin embargo, no es inusual que los centros adopten el esquema mental de los sistemas de justicia criminal para adultos maduros cuando deberían adoptar un esquema mental evolutivo y educativo en su respuesta a los problemas de comportamiento en sus centros. Un planteamiento que busca soluciones a los problemas del fracaso de los estudiantes en cuanto a las expectativas de comportamiento puede fortalecer las capacidades de autorregulación y de la toma de buenas decisiones por parte de los estudiantes, al mismo tiempo que vigorizar las relaciones positivas dentro de los colegios que necesitan tanto los estudiantes como los profesores (Greene, 2018; Curren, 2020). Uno de los grandes méritos del modelo de la comunidad escolar justa es que adopta un planteamiento que abarca todo el colegio en cuanto a la educación del carácter, y da a los estudiantes un papel en las medidas disciplinarias que realza el valor educativo de esas medidas. Si se añade una perspectiva evolutiva al planteamiento de autogobierno y de resolución de problemas al modelo de la comunidad escolar justa se incrementa aún más el valor de la educación del carácter.

Otra actualización que he hecho al modelo de Kohlberg ha sido argumentar que no es suficiente que los asuntos internos de los centros operen según principios jus-

tos que permitan que los alumnos experimenten de forma directa la correlatividad inherente entre los derechos y los deberes. Parece que Kohlberg concebía la comunidad escolar justa como una sociedad adulta justa a escala infantil, pero hay una diferencia. Los adultos viven y deben encontrar su camino en la sociedad, pero los niños viven y deben encontrar su camino tanto en su colegio *como* en la sociedad. Por tanto, un colegio debe ser justo en sus asuntos internos y justo en la forma en que posibilita a los alumnos hacer su camino viviendo vidas provechosas fuera del centro. Desde una perspectiva educativa, los estudiantes necesitan experimentar el progreso en sus vidas tanto dentro como fuera del colegio.

Desde una perspectiva cívica, es provechoso que, en la medida de lo posible, se eduquen los estudiantes en comunidades escolares justas en las que puedan conocer y entablar amistad con compañeros que sean tan diversos como las comunidades cívicas a las que estos pertenecen. Desde el punto de vista de la Declaración, esto significaría el tener las oportunidades de entablar relaciones de amistad con compañeros tan diversos como la comunidad humana global a la que pertenecemos todos. Los colegios solo pueden realizar esta aproximación en cierto grado, pero es la forma más poderosa en que la educación puede promocionar la amistad intergrupual y la valoración de todos los seres humanos.

4. La Amistad Cívica

Los beneficios personales y cívicos de educar una diversidad de estudiantes juntos puede ser sustancial, puesto que se re-

lacionan y actúan como iguales de forma cooperativa, no competitiva, sino enriquecedora y durante suficiente tiempo como para que se establezcan amistades. Estas amistades que hacen de puente sobre los abismos de confianza y cooperación en las sociedades polarizadas pueden sostener las duras conversaciones esenciales para cambiar las mentalidades. El ideal, como lo describe Elizabeth Anderson, prevé que la integración de los distintos grupos dentro de la sociedad ocurriría en cuatro etapas (Anderson, 2016, p. 116):

1. *La desegregación formal* (la abolición de la separación legal)
2. *La integración espacial*, o «el uso común en condiciones de igualdad de instalaciones y espacios públicos por miembros de todos (los grupos)».
3. *La integración social formal*, que conlleva la cooperación de acuerdo con unas reglas básicas que requieren que todos se traten como iguales.
4. *La integración social informal*, que trae consigo sustanciales amistades intergrupales, la confianza, y una cooperación que va más allá de las reglas básicas de integración formal acordadas.

Se espera que el establecimiento de una integración social formal en colegios, universidades y en otros lugares produzca un contacto intergrupar que permitirá a los miembros aprender que puedan querer, confiar y sentirse cómodos con miembros de otros grupos. Será de utilidad examinar un ejem-

plo del poder de la amistad cívica entre estudiantes universitarios antes de profundizar en algunos aspectos de la teoría y de las investigaciones de la amistad intergrupar.

4.1. La historia de Derek Black

Derek Black es hijo de Don Black, el fundador de Stormfront (una de las principales plataformas del movimiento de nacionalismo blanco [WN] en los Estados Unidos) y anteriormente un Grand Wizard del Ku Klux Klan (KKK). Su padrino es el mejor amigo de su padre, David Duke, también antes un Grand Wizard del KKK, neonazi y el líder del movimiento WN en los Estados Unidos. Derek creció a la sombra del movimiento WN y nunca salía con nadie que no hubiera sido parte del movimiento. Él era el líder de facto del movimiento cuando empezó la universidad en 2010 y, de adolescente, había inventado la doctrina del WN —descabellada, pero afirmada con pasión— según la cual los «blancos» en los Estados Unidos eran las víctimas de un genocidio perpetrado por una conspiración judía global. Defendía que los latinos y los judíos no eran «blancos» y abogaba por la expulsión forzosa de todas las personas «no-blancas» de los Estados Unidos. Durante su primer curso en la universidad, emitió de forma clandestina un programa de radio de WN desde el campus de New College, Florida; al mismo tiempo llegó a conocer, respetar y querer a Juan, un inmigrante peruano y a Matthew, un compañero de clase que era judío ortodoxo. Salía con una compañera judía, Rose.

En la primavera de su primer curso en la universidad, Derek fue denunciado por un compañero de clase como líder del movimiento WN, desencadenando tanto una ola de

indignación como un profundo examen de conciencia en el foro de alumnos *online* de New College. ¿Derek debería ser condenado al ostracismo? ¿Podría un trato de amistad hacer cambiar sus creencias? ¿Debería priorizarse la solidaridad con las víctimas de los crímenes de odio de los nacionalistas blancos? ¿Se sospecharía que los que seguían siendo amigos suyos compartían sus puntos de vista y que podrían ser señalados por ello? ¿Sería poco ético tratarle como un amigo con idea de intentar cambiarle? Muchos de los compañeros de Derek efectivamente le evitaban y le marginaban, pero Matthew invitaba a Derek a sus cenas de Shabbat semanales, en donde su amistad crecía; otros aprendieron a confiar en Derek lo suficientemente como para hacerse amigos suyos y mantener conversaciones que le hicieron cambiar de mentalidad. Una creciente amistad con otra amiga, Allison, le ayudó a convencerse de que su defensa de las ideas de WN había causado un daño que debía enmendar. La fuerza de esas amistades también le dio a Derek la valentía que necesitaba para afrontar la ruptura con sus relaciones de antes de la universidad que con toda seguridad ocurriría si renunciaba a su ideología WN.

Al cabo de cierto tiempo, Derek efectivamente renunció a su ideología WN y lo hizo de una forma muy pública para intentar disculparse y reparar todo el daño que había causado a un gran número de personas. Incluso algunos de sus críticos más acérrimos del New College reconocieron su integridad y coraje al hacerlo de esta forma y el Southern Poverty Law Center lo eliminó de su lista de extremistas que promueven ideas que inspiran asesinatos por motivos raciales y otros

crímenes de odio. Como había previsto, su familia y sus amigos de WN se escandalizaron por su renuncia de la causa WN a la que habían dedicado tantos esfuerzos durante gran parte de sus vidas. Todos menos su padre perdieron totalmente la confianza en él y cortaron de raíz sus relaciones.

La transformación de Derek llevó a un periódico digital, el *Daily Beast*, a escribir su historia. El autor especulaba con la idea que Derek «salió de WN utilizando el intelecto y leyendo libros y estudios» (Saslow, 2018, p. 225). Derek consideró que dicho relato era justo en gran parte, pero escribió al autor para explicarle que:

Las personas que no estaban de acuerdo conmigo fueron fundamentales durante este proceso. Sobre todo los que eran mis amigos (a pesar de mis opiniones), pero me hacían saber cuando hablábamos que consideraban que mis creencias estaban equivocadas y se tomaban su tiempo para aportar pruebas y argumentos cordiales. No siempre estaba de acuerdo con sus ideas, pero yo los escucha a ellos y ellos me escuchaban a mí.

Además, un punto de inflexión se produjo cuando me di cuenta de que un amigo era considerado como un extraño en la filosofía que yo apoyaba. Es una enorme contradicción el compartir tus planes de verano con alguien que merece todo tu respeto y luego darte cuenta de que tu ideología no permite considerarle un miembro pleno de la sociedad. No podía resolver eso (Saslow, 2018, p. 225).

Esta historia, y otras del mismo tipo, contienen abundantes lecciones sobre el desarrollo moral y la transformación, y las formas en que las opiniones, la confianza

y la valorización están hondamente entrelazadas. Las creencias sobre las personas y si son merecedoras de nuestro respeto y nuestra confianza son propagadas a través de las redes de dependencia y confianza *epistémica*, redes que son también, hasta cierto punto, redes de dependencia y confianza *social* (Nguyen, 2020). El querer y ser querido por distintos tipos de personas modifica estas redes y lo que nosotros podemos saber. Una amistad puede ofrecernos la prueba de que un tipo de persona a la que no estábamos predispuestos a querer, respetar o confiar —un inmigrante peruano, quizás, o alguien que apenas está empezando a escapar de una cámara de resonancia de mitología racista y teorías conspirativas— es alguien a quien de hecho podemos querer, respetar y confiar. Esto cambia no solo lo que sabemos; cambia lo que *podemos* saber al alterar la red de fuentes y evidencias de confianza con las que contamos. Las modificaciones de creencias resultantes pueden tener un gran impacto sobre las clases de personas a las que comprendemos y respetamos y con las que podemos cooperar en condiciones de paz y amistad. En el caso de Derek, está claro que las clases de personas a las que comprendía y respetaba y con las que podía cooperar habrían podido cambiar si hubiera leído los libros y trabajos académicos que su amiga Alison compartía con él; pero sin amigos como Alison, Juan, Matthew y Rose es posible que nunca hubiese tomado en serio esos libros y trabajos.

4.2. La idea de la amistad cívica

En el pasado he escrito un buen número de trabajos sobre el muy debatido concepto de la amistad cívica de Aristóteles (*politikê philia*) (Curren, 2000, 2019, 2021, 2023c

[en prensa], 2023d [en prensa]; Curren y Dorn, 2018; Curren y Elenbaas, 2020); así que limitaré mi explicación aquí a un par de puntos esenciales. Aristóteles concebía la amistad cívica como una condición social de buena voluntad mutuamente reconocida que forma parte de la fundación de una sociedad cuyo objetivo es vivir bien. El lenguaje del Artículo 26, § 2 y del Artículo 29, § 1 de la Declaración es bastante llamativo por la forma en que se hace eco de esta idea de una comunidad que exhibe la amistad y la cooperación para el sostenimiento de las condiciones en que todo el mundo puede vivir bien. Según la concepción de Aristóteles, la base de tal comunidad se posibilita si hay justicia y si hay contacto entre grupos de diversas clases de ciudadanos facilitados por las instituciones.

A pesar de cierta perplejidad académica respecto de las relaciones entre la justicia y la amistad en la obra de Aristóteles, creo que su opinión es compatible con la descripción de Liz Anderson de las cuatro etapas de la integración —específicamente, la transición de la integración social *formal* a la integración social *informal*—. Las reglas básicas de la primera requieren que el tratamiento sea igual, lo mismo que hace la justicia, y lo que se espera es que la experiencia de actuar de acuerdo con estas reglas básicas dará lugar a una especie de acostumbamiento que favorecerá la formación de amistades sustanciales entre grupos, la confianza y la cooperación que superará lo que demandan las reglas y llegará a autosostenerse. Estas amistades sustanciales y amistades intergrupales que se autosostienen conllevarían una apreciación mutua de la bondad de las dos partes, y esta apreciación realzaría o trasformaría

la comprensión y la buena voluntad de los amigos hacia otros grupos representados por sus amigos. En otras palabras, el tener una diversidad de amigos pondría caras amigas a unas personas que de otro modo podrían parecer extraños, ajenos y amenazantes. Las disposiciones de buena voluntad abarcarían potencialmente la sociedad entera, no por un movimiento hacia el exterior por medio de círculos geográficamente concéntricos, sino por medio de la pertenencia a unas redes de grupos solapados (Curren, 2021). Basándose en observaciones comunes de la naturaleza humana, Aristóteles consideraba que este tipo de transmisión de buena voluntad era predecible.

Desde una perspectiva contemporánea, las condiciones que típicamente llevan a una polarización cívica incluyen tendencias hacia la separación física que se producen en muchos ámbitos y tienen el efecto de inhibir la interacción entre distintos tipos de personas (Levitsky y Zibblatt, 2018). Estos ámbitos incluyen residenciales, geográficos, educacionales, religiosos, profesionales, culturales, recreacionales y otros. Los colegios, universidades y otras instituciones de educación superior que admiten una diversidad de alumnado y les proveen de alojamiento durante varios años pueden ofrecer las mejores oportunidades para cultivar la amistad cívica y reducir la polarización, si las observaciones en las que se basó Aristóteles eran acertadas. Como la buena voluntad y la confianza se extienden por medio de redes más que por círculos concéntricos, las amistades de los niños en sus primeros años pueden ser significativas en el desarrollo de la amistad cívica global (Curren, 2021).

5. Contactos intergrupales y la amistad cívica global

Las hipótesis de Aristóteles sobre la formación y transmisión de la amistad cívica han sido en gran medida reivindicadas a medida que las investigaciones sobre la teoría de contacto intergrupales (ICT) han mejorado nuestra comprensión de esta área, especialmente con respecto de las formas cercanas o íntimas de contacto intergrupales, en las que las personas no tienen interacciones personales con miembros de otros grupos.

Unir a personas de distintos grupos sociales puede facilitar la formación de amistades intergrupales cuando los siguientes factores estén presentes:

- Los participantes son tratados como iguales.
- El contacto es interpersonal, es decir, se repite y se caracteriza por la autorrevelación recíproca y mutua y el desarrollo de la confianza.
- El contacto es grato y enriquecedor.
- Las autoridades y normas de los grupos en cuestión favorecen el contacto intergrupales.
- Los participantes tienen objetivos cooperativos para el contacto (Amir, 1969; Pettigrew y Tropp, 2006; Turner y Feddes, 2011; Bohmert y DeMaris, 2015; Turner y Cameron, 2016; Dovidio et al., 2017; Paolini et al., 2021).

Las amistades intergrupales protegen contra el crecimiento de prejuicios al reducir

la ansiedad relacionada con las interacciones entre grupos, al aumentar la empatía entre líneas grupales y al promocionar el comportamiento respetuoso. Las amistades intergrupales y las formas de contacto indirecto entre grupos, por ejemplo, el ver parejas de razas distintas, también ayudan a superar los prejuicios ya existentes (Cameron, et al., 2011; Dovidio et al., 2011; Dhont et al., 2014; Marinucci et al., 2020; White et al., 2021).

Marco Marinucci y sus colegas resumen algunos de los principales resultados de la siguiente forma:

Se ha encontrado que las relaciones íntimas (amistades entre personas de distintos grupos, entre compañeros de habitación, relaciones sentimentales, etc.) ayudan a mejorar actitudes explícitas e implícitas, la fuerza de esas actitudes y la accesibilidad, la variabilidad del grupo exterior percibida, la empatía, la confianza, la toma de perspectivas, el nivel de confort en la interacción con el grupo exterior, el comportamiento que se piensa tener, y el valor percibido de los contactos intergrupales. También reducen los prejuicios evidentes y sutiles, la amenaza percibida del grupo exterior, la ansiedad intergrupala, y la aprobación de discriminación contra el grupo exterior en las pautas de comportamiento y en las políticas gubernamentales (Marinucci et al., 2020, p. 66).

La investigación también ha reivindicado la idea que yo atribuyo a Aristóteles: tener un amigo que no es como uno mismo pone una cara amiga al grupo exterior al que pertenece el amigo. Es decir, induce la proyección de unas percepciones positivas del amigo sobre el grupo entero. Esto se conoce como «prominencia de grupo» (Paolini

et al., 2014). Además, hay datos que indican que los efectos positivos del contacto con un miembro de un grupo exterior pueden transferirse a otros grupos exteriores y sus miembros (el llamado «efecto de transferencia secundaria»; Boin et al., 2021). Desde el punto de vista de la educación del carácter, esto implica que las amistades con una o dos personas de grupos distintos del de uno mismo (países, religiones, o razas) pueden ser valiosas al generar una buena voluntad y respeto más amplios por los derechos humanos.

La creación de comunidades educativas que son acogedoras, colaborativas y justas para todos los estudiantes puede promocionar un entorno en el que los contactos intergrupales puedan facilitar la amistad cívica que es esencial para el tono de la vida pública. Hay muchas posibles estrategias al alcance de las comunidades de las residencias universitarias: estimular las experiencias de aprendizaje cooperativo, incentivar a las organizaciones estudiantiles a comprometerse con proyectos de colaboración, el emparejamiento de estudiantes de distintos grupos como compañeros de habitación, el emparejamiento heterogéneo de tutores y tutelados, experiencias de estudio globales y los programas de intercambio (Berryman-Fink, 2006). La Asociación Americana de Colegios y Universidades (AAC&U) ha propuesto un enfoque global para resolver problemas en la educación universitaria que conecta los estudiantes del mundo entero (Hovland, 2006), y mi co-autor, el historiador Charles Dorn, y yo hemos defendido este planteamiento porque facilita de forma importante el fomento de la amistad global cívica (Curren y Dorn, 2018). Podría conectar a los estudiantes en cualquier punto del globo a través, principalmente,

del aprendizaje remoto, creando redes de cooperación amistosa, y fomentando el compromiso multidisciplinar y transregional con problemas de interés común. Un aprendizaje enfocado en los problemas de este tipo puede ser un vehículo no solo para el aprendizaje cooperativo global, sino también para hacer prácticas en el exigente arte de tomar decisiones bien estudiadas del mundo real. En la medida en que estas decisiones se toman de forma colectiva en un intento de afrontar los problemas del mundo, puede que sean pasos hacia una comunidad global más justa. El cumplimiento del llamamiento de la Declaración a favor de una educación que promueve la amistad entre todas las naciones requeriría una inversión de este tipo o de tipo similar.

6. Conclusión

Este trabajo ha defendido la visión de la educación para el florecimiento, el respeto de los derechos humanos y la amistad cívica global anunciada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Cuando se adoptó la Declaración en 1948, se acababa de vencer el fascismo en una guerra mundial costosísima. Hoy día nos enfrentamos con la realidad de que las ideas autoritarias nacionalistas vuelven a ser una amenaza para los derechos humanos, la tolerancia, la amistad cívica y la paz. El fascismo y otras formas de nacionalismo autoritario representan una política de «nosotros» y «ellos» que rechaza la humanidad y los derechos iguales de «ellos» (Stanley, 2018). Son una afrenta al respeto básico universal hacia todas las personas sobre el que descansa la moralidad común y que la educación del carácter tiene que defender.

La educación del carácter es un ingrediente vital de un planteamiento integral que busca superar lo que divide tantas sociedades hoy en día —un planteamiento integral que entiende y aborda las necesidades desatendidas y las reclamaciones legítimas, y que distingue entre la verdad y los mitos—. La Declaración de 1948 señaló un planteamiento de este tipo, y este trabajo lo refleja al situar la educación del carácter dentro de la empresa más amplia de facilitar a todos una vida mejor. Este trabajo sostiene que la educación del carácter que necesitamos para los retos a los que nos enfrentamos solo puede tener éxito si combina un planteamiento que abarque todas las edades educativas y que sea solidario, justo y promueva los contactos intergrupales amistosos que favorezcan la amistad cívica global.

Notas

¹ La SDT se ha desarrollado durante los últimos 50 años como una teoría sistemática con base empírica de necesidades psicológicas, motivaciones, bienestar y desarrollo, con 100 000 publicaciones y 1.5 millón de citas (Ryan, en prensa).

² Los profesores y los líderes educativos necesitarían una introducción básica a la naturaleza, el fundamento y las aplicaciones de los derechos humanos y tendrían que *ser modelos* de una honrada investigación ética. Facilitar una investigación colectiva es más productivo en términos de alimentar el discurso cívico y más potente a la hora de promocionar la seriedad moral y autodeterminación de los niños que una educación que cree tener ya todas las respuestas a una serie de complejas cuestiones éticas. Para un panorama de los debates filosóficos sobre los derechos humanos, ver Cruft et al. (2015). Sobre el interés y la capacidad de los niños para la investigación ética, ver Matthews, 1980, 1984; Lipman, 2003; Lipman et al., 1980; Pritchard, 1985, 1996.

³ Los Estados Unidos es el único país del mundo que no ha firmado la CRC. Mientras que existen partes de los Estados Unidos, tales como Vermont y Chicago, en

donde la CRC se utiliza como estándar de buena práctica en relación con los niños, la tendencia general de los últimos años ha sido un debilitamiento de la legislación en torno a la protección de la niñez asociado a una doctrina de derechos parentales ilimitados. Para los esfuerzos realizados para promover los derechos de los niños en los Estados Unidos, ver <http://www.responsiblehomeschooling.org>; otros países, incluyendo Canadá, han hecho progresos en el cumplimiento de la CRC. Ver <https://childrenfirstcanada.org/>.

⁴ Este relato se basa en Saslow (2018), un libro sobre Derek Black escrito con su colaboración y la de su padre y de varios amigos.

⁵ Las prácticas de los Colegios Mayores (comunidades universitarias residenciales) también merecen un estudio en profundidad en este contexto, sencillamente porque han existido por todo el continente europeo durante casi un milenio. Ver Dabdoub et al., 2022; Suárez, 1966.

⁶ Para estudios relacionados, ver Nussbaum (2010); Kitcher (2022, 2023).

Referencias bibliográficas

- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations [Hipótesis de contacto en las relaciones étnicas]. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.
- Anderson, E. (2010). *The imperative of integration [El imperativo de la integración]*. Princeton University Press.
- Berryman-Fink, C. (2006). Reducing prejudice on campus: The role of intergroup contact in diversity education [Reducir los prejuicios en el campus: el papel del contacto intergrupar en la educación para la diversidad]. *College Student Journal*, 40 (3), 511-516.
- Blum, L. (2023). Neoliberalism and education [Neoliberalismo y educación]. En R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 257-269). Routledge.
- Bohmert, M. N. y DeMaris, A. (2015). Interracial Friendship and the trajectory of prominity attitudes: Assessing intergroup contact theory [La amistad interracial y la trayectoria de las actitudes de prominencia: evaluando la teoría del contacto intergrupar]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18 (2), 225-240.
- Boin, J., Rupa, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., Swart, H. y Voci, A. (2021). The generalization of intergroup contact effects: Emerging research, policy relevance, and future directions [La generalización de los efectos del contacto intergrupar: investigación emergente, relevancia política y direcciones futuras]. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 105-131.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R. y Petley, R. (2011). When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children [¿Cuándo y por qué funciona el contacto ampliado? El papel del contacto directo de alta calidad y las normas de grupo en el desarrollo de actitudes étnicas intergrupales positivas entre los niños]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 193-206.
- Cramer, K. J. (2016). *The politics of resentment: Rural consciousness in Wisconsin and the rise of Scott walker [La política del resentimiento: la conciencia rural en Wisconsin y el ascenso de Scott Walker]*. University of Chicago Press.
- Cruft, R., Liao, S. M. y Renzo, M. (Eds.) (2015). *Philosophical foundations of human rights [Fundamentos filosóficos de los derechos humanos]*. Oxford University Press.
- Curren, R. (2000). *Aristotle on the necessity of public education [Aristóteles sobre la necesidad de la educación pública]*. Rowman & Littlefield.
- Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education [El juicio y los objetivos de la educación]. *Social Philosophy and Policy*, 31 (1), 36-59.
- Curren, R. (2019). Populism and the fate of civic friendship [El populismo y el destino de la amistad cívica]. En J. Arthur (Ed.), *Virtues in the public sphere* (pp. 92-107). Routledge.
- Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community [Castigo y motivación en una comunidad escolar justa]. *Theory and Research in Education*, 18 (1), 17-33.
- Curren, R. (2021). Reply to Costa, Kleinig, and MacMullen [Respuesta a Costa, Kleinig y MacMullen]. *Journal of Social Philosophy*, 52 (3), 410-422.
- Curren, R. (2023a). Enabling everyone to live well. En Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 42-56). Routledge.
- Curren, R. (2023b, en prensa). Social issues: A self-determination theory perspective [Cuestiones sociales: una perspectiva de la teoría de la autodeterminación]. En R. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination theory* (pp. 1070-1087). Oxford University Press.

- Curren, R. (2023c, en prensa). Children of the broken heartlands: Rural isolation and the geography of opportunity [Hijos de los corazones rotos: el aislamiento rural y la geografía de las oportunidades]. *Social Theory and Practice*.
- Curren, R. (2023d, en prensa). Aristotle on education, democracy, and civic friendship [Aristóteles sobre la educación, la democracia y la amistad cívica]. En J. Culp, J. Drerup y D. Yacek (Eds.), *Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge University Press.
- Curren, R. y Dorn, C. (2018). *Patriotic education in a global age [La educación patriótica en una era global]*. University of Chicago Press.
- Curren, R. y Elenbaas, L. (2020). *Civic friendship [Amistad cívica]*. Insight Series. JCCV, University of Birmingham. https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/RC_LE_CivicFriendship.pdf
- Curren, R. y Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation [Autodeterminación moral: la naturaleza, existencia y formación de la motivación moral]. *Journal of Moral Education*, 49 (3), 295-315.
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W. y Naval, C. (2022). Leveraging colegios mayores for character development [Aprovechamiento de los colegios mayores para el desarrollo del carácter] [Artículo de conferencia no publicado]. *10th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues Conference*, Oriel College, Oxford.
- Demir, M., Özen, A., Doğan, Bilyk, N. A. y Tyrell, F. A. (2011). I matter to my friend, therefore I am happy: Friendship, mattering, and happiness [Si mi amigo me importa, soy feliz: la amistad, la importancia y la Felicidad]. *Journal of Happiness Studies*, 12, 983-1005.
- De Ruyter, D. J., Oades, L., & Waghid, Y. (2020). *Meaning(s) of human flourishing and education. A research brief by the International Science and Evidence Based Education Assessment [Significado de la prosperidad humana y de la educación. Un informe de investigación de la Evaluación Internacional de la Ciencia y la Educación Basada en la Evidencia]*. UNESCO MGIEP. https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-03/Flourishing%20and%20Education_ISEE%20Research%20Brief.pdf
- Dhont, K., Van Hiel, A. y Hewstone, M. (2014). Changing the ideological roots of prejudice: Longitudinal effects of ethnic intergroup contact on social dominance orientation [Cambian-do las raíces ideológicas del prejuicio: efectos longitudinales del contacto intergrupales étnico en la orientación de dominación social]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17 (1), 27-44.
- Dovidio, J. F., Eller, A. y Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact [Mejorar las relaciones intergrupales mediante el contacto directo, ampliado y otras formas de contacto indirecto]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (2), 147-160.
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M. H. y Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions [Reducción del sesgo intergrupales mediante el contacto intergrupales: veinte años de progresos y direcciones futuras]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20, 606-620.
- Greene, R. W. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving [Transformación de la disciplina escolar: pasar del poder y el control a la colaboración y la resolución de problemas]. *Childhood Education*, 94, (4), 22-27.
- Hammer, J. (2013). Is a lack of water to blame for the conflict in Syria? [¿Es la falta de agua la culpable del conflicto en Siria?] *Smithsonian Magazine*. <http://www.smithsonianmag.com/innovation/is-a-lack-of-water-to-blame-for-the-conflict-in-syria-72513729/?no-ist>.
- Hand, M. (en prensa). Against flourishing as an educational aim [Contra el florecimiento como objetivo educativo]. En J. Beale y C. Easton (Eds.), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities*. Oxford University Press.
- Hochschild, A. (2016). *Strangers in their own land [Extranjeros en su propia tierra]*. The New Press.
- Hovland, K. (2006). *Shared futures: Global learning and liberal education [Futuros compartidos: Aprendizaje global y educación liberal]*. AAC&U.
- Ignatieff, M. (2017). *The common virtues: Moral order in a divided world [Las virtudes comunes: el orden moral en un mundo dividido]*. Harvard University Press.
- Kitcher, P. (2022). *The main enterprise of the world: Rethinking education [La principal empresa*

- del mundo: *Repensar la educación*]. Oxford University Press.
- Kitcher, P. (2023). Education for a challenging world [Educación para un mundo difícil]. En R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 15-26). Routledge.
- Kruglanski, A. (12 de marzo 2021). How the quest for significance and respect underlies the white supremacist movement, conspiracy theories and a range of other problems [Cómo la búsqueda de relevancia y respeto subyace al movimiento supremacista blanco, a las teorías de la conspiración y a una serie de otros problemas]. *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-the-quest-for-significance-and-respect-underlies-the-white-supremacist-movement-conspiracy-theories-and-a-range-of-other-problems-156027>
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *How democracies die [Cómo mueren las democracias]*. Crown.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education [Pensar en la educación]*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom [Filosofía en el aula]*. Temple University Press.
- Marinucci, M., Maunder, R., Sanchez, K., Thai, M., McKeown, S., Turner, R. N. y Stevenson, C. (2020). Intimate intergroup contact across the lifespan [Contacto íntimo entre grupos a lo largo de la vida]. *Journal of Social Issues*, 77, 64-85.
- Martela, F. y Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being [Los beneficios de la beneficencia: las necesidades psicológicas básicas, la beneficencia y la mejora del bienestar]. *Journal of Personality*, 84 (6), 750-764.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child [La filosofía y el niño pequeño]*. Harvard University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children [Diálogos con los niños]*. Harvard University Press.
- Müller, J.-W. (2016). *What is populism? [¿Qué es el populismo?]* University of Pennsylvania Press.
- Naciones Unidas (1989). *Convention of the rights of the child [Convención sobre los Derechos del Niño]*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles [Cámaras de eco y burbujas epistémicas]. *Episteme*, 17 (2), 141-161.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities [Sin ánimo de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades]*. Princeton University Press.
- Paolini, S., Harwood, J., Rubin, M., Husnu, S., Joyce, N. y Hewstone, M. (2014). Positive and extensive intergroup contact in the past buffers against the disproportionate impact of negative contact in the present [El contacto intergrupalo positivo y extenso en el pasado amortigua el impacto desproporcionado del contacto negativo en el presente]. *European Journal of Social Psychology*, 44 (6), 548-562.
- Paolini, S., White, F., Tropp, L., Turner, R., Page-Gould, L., Barlow, F. y Gómez, A. (2021). Intergroup contact research in the 21st century: Lessons learnt and forward progress if we remain open and vigilant [La investigación sobre el contacto intergrupalo en el siglo XXI: lecciones aprendidas y avances si permanecemos abiertos y vigilantes]. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 11-37.
- Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory [Una prueba meta-analítica de la teoría del contacto intergrupalo]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education [El enfoque comunitario de la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- Power, F. C. y Hart, S. N. (2005). The way forward to constructive child discipline [El camino hacia la disciplina infantil constructiva]. En S. N. Hart (Ed.), *Eliminating corporal punishment: The way forward to constructive child discipline* (pp. 91-128). UNESCO Educational Publications.
- Prentice, M., Jayawickreme, E., Hawkins, A., Hartley, A., Furr, R. M. y Fleenor, W. (2019). Morality as a basic psychological need [La moral como necesidad psicológica básica]. *Social Psychology and Personality Science*, 10 (4), 449-460.
- Pritchard, M. (1985). *Philosophical adventures with children [Aventuras filosóficas con niños]*. University Press of America.
- Pritchard, M. (1996). *Reasonable children: Moral education and moral learning [Niños razonables: educación moral y aprendizaje moral]*. University Press of Kansas.
- Ryan, R. M. (Ed.) (en prensa). *Handbook of self-determination theory*. Oxford University Press.

- Ryan, R. M., Curren, R. y Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory [Lo que el ser humano necesita: el florecimiento en la filosofía aristotélica y la teoría de la autodeterminación]. En A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 57-75). American Psychological Association.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness [Teoría de la autodeterminación: las necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar]*. Guilford Press.
- Sadurski, W. (2022). *A pandemic of populists [Una pandemia de populistas]*. Cambridge University Press.
- Saslow, E. (2018). *Rising out of hatred: The awakening of a former white nationalist [El despertar del odio: el despertar de un antiguo nacionalista blanco]*. Anchor Books.
- Siegel, H. (2015). John White on the aims of education [John White sobre los objetivos de la educación]. En J. Suissa, C. Winstanley y R. Marples (Eds.), *Education, philosophy and well-being: New perspectives on the work of John White* (pp. 112-124). Routledge.
- Stanley, J. (2018). *How fascism works: The politics of us and them [Cómo funciona el fascismo: la política del nosotros y del ellos]*. Random House.
- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias de la Universidad de Madrid.
- Tamir, Y. (2023). Malignant accountability, false promises, and the future of education [Responsabilidad maligna, falsas promesas y el futuro de la educación]. En R. Curren (ed.), *Handbook of Philosophy of Education* (pp. 412-426). Routledge.
- Turner, R. N. y Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A New perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents [La confianza en el contacto: una nueva perspectiva para promover la amistad intergrupala entre niños y adolescentes]. *Social Issues and Policy Review*, 10, 212-246.
- Turner, R. N., & Feddes, A. (2011). How intergroup friendship works: A longitudinal study of friendship effects on outgroup attitudes [Cómo funciona la amistad intergrupala: un estudio longitudinal de los efectos de la amistad en las actitudes hacia los grupos externos]. *European Journal of Social Psychology*, 41 (7), 914-923.
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights [Declaración Universal de los Derechos Humanos]*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Walker, D., Curren, R. y Jones, C. (2016). Good friendships among children: A theoretical and empirical investigation [Las buenas amistades entre los niños: una investigación teórica y empírica]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46 (3), 286-309.
- Weinstein, N. y Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient [Cuando ayudar ayuda: la motivación autónoma para el comportamiento prosocial y su influencia en el bienestar del ayudante y del receptor]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (2), 222-244.
- White, F. A., Borinca, I., Vezzali, L., Reynolds, K. J., Blomster Lyshol, J. K., Verrelli, S. y Falomir-Pichastor, J. M. (2021). Beyond direct contact: The theoretical and societal relevance of indirect contact for improving intergroup relations [Más allá del contacto directo: la importancia teórica y social del contacto indirecto para mejorar las relaciones intergrupales]. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 132-153.
- Wuthnow, R. (2018). *The left behind: Decline and rage in rural America [Los excluidos: decadencia y furia en la América rural]*. Princeton: Princeton University Press.

Biografía del autor

Randall Curren es Catedrático de Filosofía y Catedrático de Educación de la Universidad de Rochester (Nueva York), antiguo miembro del Institute for Advanced Study de Princeton, y antiguo Catedrático del Jubilee Center de la Universidad de Birmingham (Inglaterra) y del Royal Institute of Philosophy (Londres). Ha escrito y/o editado 150 obras. Su libro más reciente es *Handbook of philosophy of education*, que publicará Routledge en 2023.

 <https://orcid.org/0000-0003-1619-5140>

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>

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19

Dr. Francisco ESTEBAN BARA. Profesor Agregado. Universidad de Barcelona (franciscoesteban@ub.edu).

Dra. M.^a Carmen CARO SAMADA. Profesora Contratada Doctora. Universidad Internacional de La Rioja (carmen.caro@unir.net).

Resumen:

La tutoría universitaria, salvo excepciones, ha adquirido un estado que debería preocuparnos. El canon de los últimos años es un encuentro puntual y optativo para, grosso modo, aclarar dudas sobre contenidos académicos, solucionar problemas con el cumplimiento de tareas, revisar resultados de evaluación y encontrar alternativas a vicisitudes personales de los estudiantes que condicionan el seguimiento de las asignaturas. Quizá esa tutoría permita salir del paso, pero es una versión reducida y desustanciada de lo que podría ser. Hay razones para afirmar que su *leitmotiv* es la educación del carácter universitario, principalmente, lo que ha venido a llamarse el espíritu o pensamiento críticos. Además, parece ser que eso es lo que se echa en falta y reclama la realidad social y profesional contemporánea: titulados

universitarios que piensen por ellos mismos, buscando siempre la verdad de las cosas y con la mirada centrada en el bien común. La Covid-19, por todo lo que ha significado para las universidades, especialmente las llamadas presenciales, ofrece una nueva oportunidad para la tutoría, una ocasión para su restablecimiento. La nueva realidad ha traído un mensaje pedagógico-tecnológico y otro ético. Ambos pueden recuperar la tutoría en tanto que conversación constante, profunda e inacabable que enriquezca otras situaciones universitarias y que abra puertas que conduzcan a la mejor versión de uno mismo. Este trabajo persigue un triple objetivo: presentar razones que sustentan que la tutoría está principalmente para el cultivo del espíritu o pensamiento críticos; identificar obstáculos levantados hace años y posibilidades que trae la nueva realidad; y, por último, elevar

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24-11-2022.

Cómo citar este artículo: Esteban Bara, F. y Caro Samada, C. (2023). El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19 | *The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 73-90. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-04>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

una serie de conclusiones en tono prospectivo para que nuestras universidades, según sean sus circunstancias, puedan situar a la tutoría en el lugar que merece estar.

Descriptor: tutoría, educación del carácter, pensamiento crítico, educación universitaria, educación superior.

Abstract:

University tutoring, with exceptions, has acquired a status that should concern us. The canon of recent years is a punctual and optional meeting to, broadly: clear up doubts about academic content, solve problems with the fulfillment of tasks, review assessment results and find alternatives to students' personal vicissitudes that condition the tracking of the subjects. Perhaps, that tutoring allows us to get through it, but it is a reduced and desubstantiated version of what it could be. There are reasons to affirm that its leitmotiv is university character education, mainly, what has come to be called the critical spirit or thinking. In addition, it seems that this is what contem-

porary social and professional reality misses and demands: university graduates who think for themselves, always searching for truth of things and with their eyes focused on the common good. Covid-19, for all that it has meant for universities, especially face-to-face calls, offers a new opportunity for tutoring, an occasion for its reestablishment. The new reality has brought a pedagogical-technological and an ethical message. Both can recover tutoring as a constant, deep, and endless conversation that enriches other university situations and opens doors that lead to one self's best version. This work pursues a triple objective: to present reasons that support that tutoring is mainly for the cultivation of the spirit or critical thinking; identify obstacles raised some years ago and possibilities that the new reality brings; and, finally, raise a series of conclusions in a prospective tone so that our universities, depending on their circumstances, can place tutoring in the place it deserves to be.

Keywords: tutoring, character education, critical thinking, university education, higher education.

1. Introducción

En la primavera del año 1983, el filósofo francés de origen argelino Jacques Derrida pronunció la lección inaugural para la cátedra «Andrew D. White Professor-at-large» en la emblemática Cornell University (Ithaca, New York). La tituló de un modo sugerente: «Las pupilas de la universidad: el principio de razón y la idea de universidad». La lección es de una profundidad considerable, está planteada con

la meticulosidad y elegancia propias de alguien que vive y ama la universidad, que la ha estudiado concienzudamente y, por supuesto, que tiene una mente privilegiada. Sus razones tendrían Emmanuel Lévinas para hablar de Derrida como del nuevo Kant y Richard Rorty para situarlo a la misma altura que Nietzsche. Al comienzo de la lección, plantea una serie de preguntas claras y meridianas, cuestiones que podrían catalogarse como sempiternas,

por lo menos para la inmensa mayoría de filósofos e intelectuales de todos los tiempos que se han parado a pensar sobre la universidad (Bonvecchio, 1991; Fulford y Barnett, 2020); y para no pocos profesores, estudiantes y ciudadanos inquietos de diversas épocas y lugares que se han cuestionado su sentido, finalidad o la justificación de existencia. Dice Derrida que:

Preguntarse si la Universidad tiene una razón de ser es preguntarse «¿por qué la Universidad?», pero con un «por qué» que se inclina más bien del lado del «¿con vistas a qué?». ¿La Universidad *con vistas* a qué? ¿Cuál es esta vista, cuáles son las vistas de la Universidad? O también: ¿qué se ve desde la Universidad, ya se esté simplemente en ella o embarcado en ella, ya se esté, al interrogarse acerca de su destinación, en tierra o en alta mar? (Derrida, 2017, p. 118).

Esas preguntas de sentido adquieren una relevancia considerable tras la dramática e inesperada pandemia de la Covid-19, especialmente en lo que se refiere a la educación que ofrecen las universidades. Al proceso de cambio psicopedagógico constante que se venía experimentando durante los últimos años (Cannon y Newble, 2000), se añadió la necesidad de cambiar las aulas por las pantallas. En buena parte de nuestras universidades, de una educación presencial se tuvo que pasar a una educación en línea (Marin, 2022) y, además, en un tiempo récord y con recursos limitados. Algunos de los cambios fueron eventuales, pero otros no y puede decirse que, de una manera o de otra, la llamada universidad en línea llegó para quedarse (Marin, 2021).

En este escenario, la tutoría universitaria también está expuesta al interrogatorio de Derrida, es más, debe encararlo irremediablemente. ¿Por qué la tutoría universitaria?, ¿con vistas a qué?, ¿cuál es su destinación? El diccionario, por ejemplo, el de la Real Academia Española (RAE), ofrece una definición que podría contentarnos, a saber: «reunión de carácter orientativo e informativo». Pero aquellas preguntas no se refieren a cualquier tutoría o a la tutoría a secas, sino a la universitaria y, por lo tanto, la orientación e información de la que se habla deben tener alguna particularidad. Se puede decir entonces que la tutoría universitaria es algo así como: «La reunión individual que un tutor tiene con su estudiante para discutir el contenido del curso, los conceptos o, a menudo, cómo el estudiante debería abordar el ensayo o la tarea del curso» (Fulford, 2013, p. 115) (traducción de los autores)¹. Y, además, con, junto, o mejor, imbricado en eso, también se puede pensar que: «la acción tutorial se entiende como una función inherente a la labor del docente, empleada como un modelo de educación personalizada desde el que atender de manera integral al estudiante» (Delgado-García et al., 2020, p. 120). Ciertamente, la tutoría universitaria es orientación e información académicas, pero eso está incluido en el cultivo de un carácter universitario, en la condición de un buscador de verdades (Esteban Bara, 2019). La orientación e información que corresponden a la tutoría universitaria no son cualesquiera, sino que tienen una naturaleza especial, un nivel profundo y complejo, y por supuesto, apasionante y misterioso.

Sin embargo, la realidad demuestra que buena parte de las tutorías que se llevan a

cabo en las universidades de hoy son reuniones que podrían catalogarse como utilitaristas y que acaban siendo burocráticas y oficinescas (Evans, 2005). No suele haber discusiones intelectuales ni humanizadoras, la mente y el alma del estudiante no se ven interpeladas por las del profesor, quienes se reúnen no se sienten trastocados. La tutoría es un encuentro para obtener y ofrecer respuestas efectivas, eficientes y satisfactorias a preguntas cerradas y reclamaciones concretas. En otras palabras, la tutoría universitaria contemporánea parece ser una versión reducida y desustanciada de lo que debería ser.

Este artículo persigue un triple objetivo: presentar razones teóricas y prácticas que confirman que las mejores vistas de la tutoría universitaria están en la educación de un carácter universitario, concretamente del espíritu o pensamiento crítico; identificar los principales obstáculos que dificultan dicha educación, así como las posibilidades que han aparecido en la realidad universitaria postpandemia; y por último, proponer unas conclusiones de carácter prospectivo para que la tutoría universitaria pueda cumplir con la importante y necesaria función de la que se viene hablando.

Antes de seguir, no obstante, es necesario señalar que partimos de dos premisas. La primera ya ha aparecido de alguna manera, pero vale la pena remarcarla. La educación del carácter es concebida e interpretada de múltiples maneras y desde diversas disciplinas, tanto que se ha convertido en una especie de concepto paraguas que cubre todo aquello que habla del desarrollo positivo de la persona (Berkowitz, 2016).

Nos centraremos en lo que llamamos la educación del carácter universitario, que, aunque bebe de toda aquella complejidad, nos dirige principalmente al espíritu o pensamiento críticos. Consideramos que esa es la principal seña de identidad de la misión educativa de la universidad que ha atravesado todos los tiempos (Obarrio y Piquer, 2015) y uno de sus más esplendrosos y productivos resultados, tal y como han demostrado investigaciones que se han convertido en referencia internacional (Perry, 1999). Estamos de acuerdo cuando, en relación con la universidad y los universitarios, se afirma que:

Lo que la sociedad debe poder esperar de nuestro trabajo es una provisión de ciudadanos libres, críticos en el mejor sentido; personas que sepan discutir con argumentos, no con las tripas y que, así, puedan protegerla frente a estrategias arribistas y depredadores sociales de variada especie, que en el fondo suele ser gente culturalmente adocenada (Barrio, 2022, p. 76).

Quizá, hoy más que nunca, necesitamos titulados que enarboles ese modo de ser y estar, personas que se muestren críticas con las cosas que han pasado, las que están sucediendo y las que podrían llegar (Barnett, 1997; Davies, 2015). Desde luego que la tutoría no es la única manera de trabajar el espíritu crítico, pero sí que parece ser de las más indicadas, si es que no fue pensada precisamente para ello (Vansielegem y Masschelein, 2012). La segunda premisa: cuando hablamos de tutoría universitaria no nos referimos a reuniones en las que se abordan asuntos como, por ejemplo, de salud mental (Marie Martin, 2010), de acoso de diversa índole o de

adiciones (Heffernan y Bosetti, 2021). A ese tipo de reuniones cuesta llamarlas tutorías propiamente dichas. Además, y es de agradecer que así sea por el bien del estudiante, muchas de nuestras universidades ya cuentan con unidades *ad hoc* y especialistas en ese tipo de casos o similares.

2. Razones para la educación de espíritu crítico a través de la tutoría universitaria

A continuación, presentamos cuatro razones que, desde nuestro punto de vista, justifican que la principal razón de ser de la tutoría es el cultivo del espíritu o pensamiento crítico, eso es: aprender a vivir con criterio (Balmes, 1964) y sin dejar que sean otros los que piensen por uno mismo (Llano, 2016), habituarse a vivir con la verdad y no dejarse atrapar por la mentira, convertirse en una persona adulta en el sentido más profundo y trascendental del término (Biesta, 2022), en fin, abrazar una famosa máxima aristotélica que parece señalar lo que tanto se necesita hoy: «Decir de lo que es que no es, o de lo que no es que es, lo falso; decir de lo que es que es, y de lo que no es que no es, es lo verdadero» (Aristóteles, 2014, VII, 1011 b 26-28). Sin embargo, antes es necesario señalar algunas apreciaciones al respecto. La primera: no se está pensando en la educación de una persona que, racional, imparcial y autónomamente, avale sus juicios de verdad o concepciones del bien (Rawls, 1997; Kohlberg, 1981), sino en la de una persona que está llamada a perseguir el propósito de la naturaleza humana (*telos*) (Aristóteles, 2001); y en consecuencia, que dicha educación no consiste en conservar un estado natural ante las in-

clemencias sociales y culturales (Rousseau, 1990), sino en potenciarlo y optimizarlo para que, precisamente, salve las circunstancias en las que pueda encontrarse (Ortega y Gasset, 1981). La segunda: que el fin que se intenta alcanzar no es una opción vital o moral cualquiera, sino la verdad de las cosas, es decir, la morada que resguarda de la corriente de pensamiento de turno, el relativismo o el escepticismo (Derrick, 1982). La tercera: se defiende un espíritu crítico alineado con la razón práctica o la inteligencia informada por las virtudes, con el conjunto de cualidades y atributos que permiten labrar una vida buena, es decir, que valga la pena ser vivida (Spaemann, 1987; Ibáñez-Martín, 2017). La cuarta: que la adquisición de las virtudes es posible a través de la participación en prácticas o formas de actividad humana cooperativas que no solo estén enfocadas al logro de bienes externos, sino también, o quizá por encima de todo, a la conquista de los bienes internos que son propios y definitorios de aquellas actividades cooperativas (MacIntyre, 1987); y además, que involucrarse en ellas significa la movilización de hábitos, puntos de encuentro entre la razón y los sentimientos, afectos o pasiones (Bernal, 1998). Y la quinta y última: que el espíritu crítico exige mantener un diálogo constante con otros y con el mundo, implica vivir en la urdimbre de la interlocución (Taylor, 1996). En definitiva, se apuesta por el cultivo de un modo de ser y estar que podría resumirse en hacer lo correcto, del modo correcto y por razones correctas (Schwartz y Sharpe, 2010; Cooke y Carr, 2014). Por supuesto, cuando se habla de lo correcto no nos estamos refiriendo a algo fijo e inmutable, sino al ejercicio de su búsqueda, o si se prefiere, al apasionante

y dramático esfuerzo que se deposita en localizarlo y del que vale la pena responsabilizarse (Nicol, 1977). En ese sentido, cabe recordar que el cultivo del espíritu crítico implica cuestionar y replantear las propias ideas, y saber reconocer los posibles errores de juicio. Así, aunque la figura del tutor debe promover la autonomía del alumno, es también central a su labor, y no entra en contradicción con lo anterior, el ser una persona que sepa despertar en el estudiante la humildad necesaria para reconocer que siempre va a necesitar la ayuda de otros a lo largo de su vida, ya que la falibilidad es intrínseca a la condición humana.

Dicho esto, de estas cinco razones nos vamos a centrar en las cuatro que fundamentan que las mejores vistas de la tutoría universitaria están en el desarrollo del espíritu o pensamiento crítico. La primera se encuentra en la propia historia de la universidad. No se trata de nostalgia o rendir pleitesía al pasado, sino de observarlo para poder conocernos y reconocernos, y, sobre todo, para valorar qué es lo que vale la pena resguardar y mantener. Ortega, entre otros, insistía vehementemente en este aspecto: «Yo creo que la cosa no ofrece duda. No tenemos más que un camino, un método: comparar el pasado con el presente para descubrir si en él se dan las mismas causas que hicieron posible en el pasado la vida saludable o el triunfo de la universidad» (Ortega y Gasset, 2005, p. 466). La historia de la universidad bien puede ser vista como la biografía del espíritu crítico (Rüegg, 1994; Tejerina, 2010; Rivero, 2021). Desde que diera sus primeros pasos, la universidad se alza como el hogar de dicho espíritu, el lugar en el que se institucionaliza, o por

qué no decirlo, la comunidad que recoge el testigo de otras que la precedieron, como son la escuela pitagórica, la academia platónica, el liceo aristotélico o el museo y la biblioteca de Alejandría (Esteban Bara, 2022). Tirando del hilo podríamos llegar hasta el mismísimo Sócrates, quien, como es sabido, defendió hasta las últimas consecuencias el valor de pensar por uno mismo, tratando de buscar la verdad de las cosas sin mayor pretensión que esa (Nussbaum, 2001). El gran maestro griego se identificaba con un tábano:

...no encontraréis fácilmente, aunque sea un tanto ridículo decirlo, a otro semejante colocado en la ciudad por el dios del mismo modo que, junto a un caballo grande y noble pero un poco lento por su tamaño, y que necesita ser aguijoneado por una especie de tábano, según creo, el dios me ha colocado junto a la ciudad para una función semejante (Platón, 2014, 30e).

Hoy podemos hablar de mentes y almas alborotadoras (Fulford, 2022) y como se viene diciendo, la tutoría parece ser un momento ideal para cultivarlas. Es preciso recordar que en las primeras universidades medievales no podía haber estudiantes sin tutor asignado, sin un profesor con el que conversar sistemáticamente (Christpoh, 1994; Verger, 1994). Ha llovido mucho desde entonces, es cierto, ¿pero eso justifica que tengamos que renunciar a ese modo de vivir la universidad? ¿No será precisamente lo contrario, que ese *modus vivendi* nos salvará de las circunstancias en las que hoy nos encontramos? El valor de pensar por uno mismo ha de ir de la mano de la defensa de la libertad de expresión por parte del docente. Sin esta libertad,

cualquier intento de diálogo entre profesor y alumno se verá empobrecido necesariamente. Por supuesto, esta defensa no debe entrar en contradicción con el respeto por la sincera búsqueda de la verdad y por la dignidad de la persona, sin las cuales dicha libertad de expresión pierde su razón de ser. Como señala Ibáñez-Martín (2021),

es preciso cultivar un decidido amor a la verdad, un interés supremo por la acribia y un respeto exquisito hacia quienes mantienen ideas distintas de las propias, así como es necesario enseñar un desprecio de la mentira y de la distorsión de la evidencia, del mismo modo que es preciso huir de toda argumentación política en el mundo de la ciencia (Ibáñez-Martín, 2021, p. 45).

La segunda razón está relacionada con la que se acaba de comentar en tanto que consagración de la herencia recibida. Nos referimos al paradigmático modelo docente fundamentado en la acción tutorial (Mallison, 1941; Moore, 1968; Walton, 1972), impulsado principalmente por el Cardenal Newman (1986) y su filosofía de la educación universitaria (Barnett y Standish, 2003; Luque, 2016) y enarbolado por *Oxbridge* (Oxford University y University of Cambridge). A comienzos del siglo pasado, Lord Curzon, a la sazón uno de los cancilleres de la Oxford University, hablaba de la tutoría como de la piedra angular del éxito de aquella universidad:

Si hay algún producto del cual Oxford tiene una razón especial para estar orgullosa, que tiene estampada su marca en las vidas y el carácter de generaciones de personas y ha excitado la franca envidia de otras naciones, es ese maravilloso crecimiento de la tutoría personal que ha surgido en me-

dio de nosotros casi de manera desprevenida (Curzon, 1909, p. 122) (traducción de los autores).

Aunque no es objetivo de este artículo analizar dicho modelo docente, es necesario señalar que, desde hace muchos años, se trata de un referente mundial, bien por las destacadas posiciones que ocupan en los principales ránquines universitarios², bien porque es inspirador de otras instituciones universitarias³. Como no podía ser de otra manera, se suceden las investigaciones teóricas y empíricas que analizan el estado del modelo tutorial y su adaptación a las actuales circunstancias universitarias y necesidades estudiantiles (Ashwin, 2005; Palfreyman, 2008). Y a pesar de las dudas que puedan aparecer, todo indica que las tutorías de *Oxbridge* van a seguir en pie de una manera o de otra:

A pesar de estos retos, la tutoría sigue evolucionando. Las nuevas generaciones de tutores introducen ideas frescas, enfoques creativos y nuevas tecnologías. Aportan una comprensión más matizada de los retos académicos a los que se enfrentan los estudiantes cuando abandonan la enseñanza secundaria. Algunos combinan tutorías individuales con clases más numerosas, o ensayos individuales con proyectos en grupo. Otros incorporan las redes sociales y otros recursos en línea. Si el punto fuerte de las tutorías es su adaptabilidad, los informes sobre su posible desaparición son muy exagerados (Mills y Alexander, 2015) (traducción de los autores).

La tercera razón. La universidad tiene un protagonismo fundamental en la construcción de un mundo más justo, equitativo, sostenible, en fin, más humano y humanizador. El futuro que nos aguarda dependerá en buena medida de la universidad. Tal cometido,

demanda o desiderátum está claramente reflejado en documentos de referencia que marcan los pasos de la universidad presente y venidera. Entre otros, vale la pena mencionar la *Magna Charta Universitatum* que el 18 de septiembre de 1988 firman los rectores de 388 universidades europeas y no europeas, al que se adhieren más tarde otros tantos de más de 80 países y que es fuente de inspiración de la *Declaración de la Sorbona* (1998) y la quizá más conocida *Declaración de Bolonia* (1999). En aquella Magna Charta se afirma que: «el porvenir de la humanidad [...] depende en gran medida del desarrollo cultural, científico y técnico que se forja [...] en las universidades⁴». También se puede citar la *Declaración Mundial sobre Educación Superior en el siglo XXI: visión y acción*, uno de los documentos que, como el anterior, ha tenido gran influencia en la configuración del Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En dicha declaración se dice que es necesario: «formar diplomados altamente cualificados y responsables, capaces de atender a las necesidades de todos los aspectos de la actividad humana, ofreciéndoles cualificaciones que estén a la altura de los tiempos modernos» (UNESCO, 1998). Asimismo, está la conferencia de la Cúpula de Río de Janeiro (1999) que se celebró casi de forma paralela a la *Declaración de Bolonia*. Se propone la creación del Espacio Común de Educación Superior América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE)⁵. Los jefes de Estado de los países de dichas regiones establecen que la universidad es una prioridad para el futuro. Y, por último, es necesario mencionar la *Agenda 2030 sobre el desarrollo sostenible* que la Organización de las Naciones Unidas (ONU) aprueba en el año 2015. Se incluyen 17 metas, los ya famosos Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) que

también son de la incumbencia de las universidades y que, si se consiguiesen alcanzar, qué duda cabe, viviríamos en un mundo mejor⁶. Aunque en esos textos fundacionales, y otros que se podrían haber citado, cuesta encontrar una mención explícita al cultivo del espíritu o pensamiento crítico, no es atrevido afirmar que puede verse entre líneas y que encaja perfectamente en sus propuestas. También que la inmensa mayoría de sus firmantes y promotores verían con buenos ojos que la tutoría universitaria sea un momento y espacio oportuno para su cultivo.

La cuarta y última razón tiene un tono pesimista, pero puede servir como acicate. Viene de lejos, aunque quizá ahora se haya vuelto más visible que nunca. Nos referimos a aquellas aportaciones que señalan que la educación universitaria pierde su esencia si abandona el cultivo del espíritu crítico, el amor por la verdad o el interés por la sabiduría (Bloom, 1989; Collini, 2012; Dere-siewicz, 2019); que sin esas cosas se deja a los estudiantes huérfanos de una de las mejores herencias universitarias y en manos de aquellos que solo hablan de empleabilidad y rendición de cuentas (Bellamy, 2018; Torralba, 2022); o peor aún, que ya no vale la pena permanecer en una universidad que se ha desentendido de todo lo que se viene diciendo (Hernández et al., 2013). Desde luego, para la inmensa mayoría de esas voces la tutoría tiene un papel fundamental en la educación universitaria, e insistimos, es recomendable prestarles atención. No se las debería acusar de promover el catastrofismo o el pesimismo como muchas veces sucede. Salvo contadas excepciones, son autores que demuestran tener devoción por la universidad y que no buscan excusas. Más que pesimistas son

realistas, incluso optimistas, no meten la cabeza debajo del ala cuando algo no interesa o incomoda. Dicho todo esto, y tal y como se señaló en la introducción, la actual realidad en la que vive la tutoría universitaria presenta obstáculos y posibilidades que cuando menos es preciso identificar. A ello nos vamos a dedicar en el siguiente apartado.

3. Obstáculos y posibilidades para la tutoría universitaria tras la Covid-19

Los inconvenientes y las posibilidades a las que nos vamos a referir a continuación afectan tanto a la forma como al contenido de la tutoría universitaria, y aunque se traten por separado por una cuestión de claridad expositiva, están irremediabilmente relacionadas. Comencemos por los primeros.

3.1. Obstáculos para la tutoría universitaria

El primer inconveniente, quizá sea la raíz de los demás, es la apuesta decidida por la formación del profesional altamente cualificado. Buena parte de los actuales grados, no digamos másteres, que se imparten en las universidades son planteados como una cartografía de alguna profesión, algo así como un intento de réplica o antesala. Puede pensarse que así está bien y que la cosa marcha convenientemente, al fin y al cabo, el mundo sigue funcionando y evolucionando gracias a las ingenieras, abogadas, maestros, médicos, periodistas, etc., que se gradúan en las universidades. Sin embargo, hay algo que llama la atención. Tal y como demuestran algunas investigaciones (Chamorro-Premuriz y Frankiewicz, 2019), empleadores y líderes de organizaciones empresaria-

les, por lo menos de países de la OECD, echan en falta una *intelectual proficiency* (destreza intelectual) en los graduados de los últimos años, algo que habla del espíritu y pensamiento críticos. Al parecer, la apuesta por el profesional competente ha traído el arrinconamiento del buscador de verdades, un desequilibrio que Ortega (1930, 1937) identificó como «la barbarie de la especialización o del *especialismo*». El resultado es: hornadas de titulados universitarios con un desenvolvimiento técnico considerable, pero con un espíritu crítico pueril y adormecido. La tutoría parece ser un recurso docente más, usualmente puntual y anecdótico, que colabora con la causa de la profesionalización según sean las particularidades de cada institución universitaria, facultad y plan de estudios.

Y de ese obstáculo se originan otros como el que ha venido a llamarse: *the marketisation of higher education* (la mercantilización de la enseñanza superior) (Molesworth et al., 2011). Puede resumirse como sigue: los estudiantes están adoptando cada vez más el rol de clientes. Ciertamente, no siempre es así ni sucede en todas las universidades, pero habrá que reconocer que la educación universitaria contemporánea da señales de esa hechura pseudo comercial. Sin ir más lejos, créditos, competencias, índices de empleabilidad, encuestas de satisfacción o carga docente, son palabras que ya forman parte del vocabulario universitario, pero no son propias de la institución universitaria. Obviamente, la tutoría no queda al margen. Sin el ánimo de ser exhaustivos: está para solucionar dudas respecto al examen o las actividades de evaluación de turno; revisar calificaciones que, usualmente, el estudiante considera a la baja e injustas;

encontrar alguna solución a problemas de falta de asistencia a las clases o prácticas, retrasos en la entrega de trabajos, o más peliagudos, de plagios o conflictos interpersonales o de aula. La tutoría, vista así, y siguiendo con el lenguaje comercial, se parece a una «ventanilla de reclamaciones» o a una «oficina de atención al cliente», y sobre todo, colabora en lo que Jaspers señalaba, ya hace años, cuando se refería a las intenciones de no pocos estudiantes para con la universidad: «...estudia para el examen y juzga todo en función de lo que tiene importancia para el examen; siente el tiempo de estudio como un penoso período de transición para la praxis, de la cual espera desde ese instante la salvación...» (Jaspers, 1959, p. 423). Así las cosas, las tutorías son efímeras, puntuales y optativas, es más, no es difícil encontrar recién graduados que manifiestan no haber asistido a una sola tutoría con ninguno de sus profesores.

A todo lo dicho hay que añadir la situación en la que se encuentra actualmente buena parte del profesorado universitario, muchas veces contra su voluntad y vocación. Prepara sus asignaturas de la mejor manera que sabe y puede, pero está centrado en investigar y publicar, acumular puntos para que su carrera académica se consolide o mejore (De Rond y Miller, 2005; Thoilliez y Valle, 2015). Desde este punto de vista, la tutoría pasa a ser una suerte de añadidura para atender a las demandas estudiantiles anteriormente comentadas; y aún estaría por ver en cuántas ocasiones se solventan con el cruce de un par de correos electrónicos (Wahab, 2020).

También cabe mencionar el obstáculo que puede identificarse como la satisfacción

del estudiante. Las universidades llevan años trabajando para que la experiencia universitaria sea satisfactoria en el sentido más profundo y amplio del término (Staddon y Standish, 2012), hecho que ha provocado que el número de acciones y también de interpretaciones sea abundante (Lyubomirsky, 2010). En relación con la tutoría, se trata de que el estudiante tenga la sensación de haber recibido informaciones y orientaciones oportunas y positivas, especialmente en asuntos relacionados con las asignaturas que está cursando (Retna et al., 2009). Como señalan algunos autores (Fulford, 2013), se trata de que la tutoría, y por lo tanto el profesor, cumpla con los objetivos SMART (*specific; measurable; attainable; relevant; timely* [específico; medible; alcanzable; pertinente; oportuno]). Algunos estudios presentados durante los últimos años⁷ demuestran que los estudiantes se encuentran más satisfechos que nunca por la atención tutorial recibida. Ahora bien, esos mismos estudios también revelan algo curioso: los estudiantes consideran que se les podría haber exigido más intelectualmente hablando. Quizá echen de menos haber participado en conversaciones tal y como las plantea Buber (1958): de *"I and Thou"*, en las que: «El orador se pone a sí mismo en el lugar del objeto de la conversación en juego y así se produce el abandono de cualquier seguridad confortable» (Vansieleghem y Masschelein, 2012, p. 85) (traducción de los autores). Pero con el argumento de la satisfacción estudiantil, muchas veces mal entendida, el terreno ha sido sembrado para que, como el mismo Buber afirma, se establezca una conversación: *"I-It"*, es decir un: «diálogo técnico, impulsado únicamente por la necesidad de comprensión objetiva» (Buber, 1961, p. 37)

(traducción de los autores). En definitiva, y por todo lo dicho, consideramos que el espíritu y pensamiento críticos no está contemplado en la tutoría que tiende a practicarse y extenderse en las universidades.

3.2. Oportunidades tras la Covid-19

Ahora bien, hay lugar para la esperanza. Junto a los obstáculos mencionados, u otros que ahora se nos escapan, pueden verse oportunidades que han aparecido tras la Covid-19, aunque también con otros acontecimientos que se están produciendo en la actualidad. Por un lado, están las posibilidades de forma o formato. Cuando a comienzos del año 2020 se decretó el confinamiento en la inmensa mayoría de países, las universidades presenciales, que son la mayoría, tuvieron que trasladar su actividad docente a la modalidad *online*. Es bien sabido que no fue nada fácil, pero más o menos se consiguió, o como algunos dirían, se salvaron los muebles (Lazar, 2022). Se pudo continuar con la actividad académica gracias a programas informáticos y plataformas digitales que facilitan la conexión sincrónica. Es verdad que muchas universidades ya disponían de esos recursos antes de la pandemia, pero no es menos cierto que su uso era puntual. El peso de la tradición de la docencia presencial, la poca formación de buena parte del profesorado en esos asuntos tecnológicos o la resistencia al cambio podrían ser algunos de sus motivos (Branch et al., 2020).

La transición a la llamada «nueva normalidad», en este caso de la educación universitaria, conlleva aprender de la experiencia vivida y, sobre todo, mantener y potenciar aquellos recursos y situaciones

novedosas que nos benefician, ni que solo sea por situar a la universidad a la altura de las circunstancias que corren (Arnové, 2020). La tutoría no puede quedar al margen, todo lo contrario. La ausencia de presencialidad no tiene por qué pervertir ni reducir su sentido y significado, o si se prefiere, en la virtualidad también pueden gestarse conversaciones profundas y de calado entre profesor y estudiante (Marín, 2022). Sí, a través de una pantalla también puede cultivarse el espíritu y pensamiento críticos. Además, las tutorías virtuales parecen encajar en las actuales condiciones de vida de los estudiantes de hoy en día: entre otras cosas porque son miembros de generaciones digitales, se mueven como pez en el agua en la virtualidad (Fuentes et al., 2015); y porque, cada vez más, tienen agendas complicadas, combinan estudios y trabajo, no pasa como antaño que estaban todo el día en el campus (Pusztai y Kocsis, 2019). Cabero (2004), señalaba que las funciones del tutor virtual son técnicas, académicas, organizativas, orientadoras y sociales. Estas últimas hacen referencia a cuando el estudiante se enfrenta a riesgos que el estudiante puede encontrar trabajando con un ordenador, tales como aislamiento, pérdida o la falta de motivación. Es justamente en el contexto generado por la Covid-19 cuando esta función ocupa un lugar todavía más relevante por parte del tutor universitario.

Ahora bien, las universidades en general y el profesorado en particular tendrán que calibrar bien esta situación. Se le haría un flaco favor a la tutoría, y aunque suene extraño también al estudiante, si se da a entender que el encuentro con el profesor puede darse en cualquier momento, desde

cualquier lugar y para cualquier cosa. Que las opciones aumenten, no debería reducir un ápice la ética y la estética que, *per se*, tiene la tutoría universitaria. La «sociedad del impulso» (Roberts, 2014) en la que vivimos y en la que también podría caer la tutoría debe ser contrarrestada con lógicas como las de la prudencia, el decoro, el respeto y la empatía. La tutoría, como todas las cosas de la universidad, tiene una forma de ser que no debería pervertirse por el hecho de plantearse virtualmente ni por cualquier otro tipo de acontecimiento (Bailey y Freedman, 2011).

Por otro lado, están las posibilidades de contenido. La Covid-19, pero también acontecimientos posteriores, como son la invasión de Ucrania y la consecuente crisis geopolítica y económica de índole mundial han vuelto a poner encima de la mesa asuntos que andaban soterrados y olvidados, pero que se miren por donde se miren tienen una relevancia considerable (Bizkarra et al., 2021). La dignidad, la mansedumbre y la vulnerabilidad humana, la ciencia y la cultura, la biodiversidad y la bioética, la interrelación entre países o las *fakenews* son algunos de ellos. Pues bien, costaría encontrar algún grado universitario en el que alguno de esos temas no pudiera incluirse; y se puede afirmar que la mayoría de los estudiantes se sienten interpelados a decir algo al respecto, eso es, a colaborar en el actual «pensamiento colectivo» (Simons y Masschelein, 2018).

El nuevo escenario puede ayudar a recuperar aquella idea humboldtiana (1959) según la cual la universidad es una comunidad de investigadores que encaran la realidad en la que se encuentran; puede

recordarnos que «el estudiante y el profesor son iguales en varios momentos clave en los que se quedan sin respuestas, y esto les obliga a pensar» (Marin, 2022, p. 92). Y no menos importante, también puede hacernos ver lo importante y necesario que es encaramarse a los gigantes de la cultura y la ciencia, a cualquier clásico del pensamiento que tiene la virtud de «relegar la actualidad a la categoría de ruido de fondo, pero al mismo tiempo no puede prescindir de ese ruido de fondo» (Calvino, 2015, p. 19). Parecen ser actuales las apreciaciones que pueden encontrarse en uno de los textos que más influencia han tenido en el análisis de la educación superior moderna:

Nuestros jóvenes pueden pensar o hacer casi todo lo que se les ocurre, pero para obrar de manera diferente hay que tener ideas y éstas son lo que ellos no tienen. Tienen acceso a todo el pensamiento del pasado y a todos los gloriosos ejemplos. Pero no se les ha enseñado a tomarlos seriamente como posibilidades vivas para sí mismos (Bloom, 1989, p. 345).

En definitiva, consideramos que el actual escenario pedagógico-tecnológico es una oportunidad para la tutoría, la virtualidad aumenta las opciones para impulsarla y darle vida. Y lo mismo sucede con el escenario social contemporáneo. Emergen temas que tienen cabida en cualquier plan de estudios y que pueden tratarse en conversaciones tutoriales en tanto que ocasiones para conocer mundo y no vivir de ideas peregrinas, para situarse en él y, al mismo tiempo, apartarse sin perderlo de vista; y quizá lo más importante, para encontrar la mejor versión de uno mismo y el camino de una vida lograda con el concurso del espíritu y pensamiento críticos (Llano, 2002).

4. Conclusiones y prospectiva para la tutoría universitaria

Tras todo lo dicho, presentamos unas conclusiones, concretamente cuatro, pensando en cómo dar salida a la tutoría universitaria por la que se viene apostando. La primera quizá sea la más evidente y el fundamento de todas las demás, a saber: la tutoría universitaria debe ser parte esencial de los planes de estudios universitarios. Consideramos que son tiempos propicios para que la tutoría universitaria no sea tratada como un recurso docente más y adopte un carácter de obligatoriedad. La tutoría virtual, que no tiene por qué anular a la presencial y siempre y cuando no pierda su ética y estética universitarias, puede ser vista como una oportunidad para conseguir tal cosa. La tutoría virtual facilita acordar momentos de encuentro entre profesor y estudiante y posibilita el cultivo del espíritu y pensamiento críticos, es decir, puede colaborar en la educación del carácter de profesionales y ciudadanos que se presentan en sociedad con un título universitario (Pérez-Díaz, 2010). Y esta conclusión nos conduce a la segunda. No es suficiente que la tutoría sea de obligado cumplimiento, eso no servirá de mucho si no lo enriquece e impulsa. Cualquier grado universitario, por muy cerrado que se presente, debe ser visto como algo de naturaleza abierta, dispuesto a lo inesperado e imprevisible. Y en este punto la tutoría adquiere un protagonismo fundamental. El encuentro personal entre profesor y estudiante no está para conversar sobre cualquier cosa, pero sí sobre cualquier cosa que ayude a profesar una profesión, cualquiera que sea universitaria, pero sobre todo y precisamente, la profesión de universitario (Derrida, 2002). No

hay un espíritu crítico de química, otro de arquitectura y uno diferente de filología, el espíritu crítico es universitario en general. La actual realidad está cargada de asuntos éticos que llaman la atención del estudiante o que pueden ser destapados por el profesor. La tutoría universitaria es una nueva ocasión para que el estudiante aprenda a ensimismarse con el árbol del conocimiento (Arana, 2004), enamorarse de la sabiduría, caminar tras la verdad de las cosas y perseguir el bien común. En este artículo se ha hecho alusión a la importancia que Sócrates dio al valor de pensar por uno mismo. En este sentido, la recuperación de la discusión socrática en la tutoría universitaria puede ser uno de los medios fundamentales para promover el espíritu crítico.

La tercera conclusión quizá sea la más farragosa y difícil de asumir. La tutoría universitaria no encaja en una filosofía de control y evaluación de la calidad, por lo menos, no en la que se viene implantando durante los últimos años (Palfreyman, 2008). ¿Cómo es posible establecer la rentabilidad de la tutoría que se viene defendiendo?, ¿en qué queda si se la obliga a justificarse en rúbricas, números y porcentajes, o incluso, de qué sirve comparar unas tutorías con otras? Quienes diseñan las políticas académicas deberían reconocer que la tutoría universitaria se encuentra en aquel terreno de la educación universitaria que es incalculable, intangible y trascendental. La tutoría universitaria requiere confianza, esperanza, un acto de fe, ese es caldo de cultivo del espíritu y pensamiento críticos y el proceso de desarrollo personal de quienes lo emprenden. Por supuesto, lo dicho no quita que puedan establecerse

criterios de evaluación que vayan más allá de la asistencia obligatoria y la participación en conversaciones más o menos universitarias. En este punto, nos parece muy oportuna la estrategia adoptada por *Oxbridge*. Nos referimos a la entrega de ensayos o evidencias similares que exigen un estudio previo y la preparación de una conversación intelectual con el profesor y quizá también con algún compañero.

La cuarta y última conclusión tiene que ver con el profesorado. Es necesario revalorizar la tutoría entre las tareas que debe realizar un profesor y sus méritos de dedicación a la universidad. Sin embargo, habrá que plantearse algunas cuestiones. ¿Todos los profesores que imparten docencia en unos estudios son aptos para ser tutores?, ¿será suficiente con demostrar cierto entusiasmo o aceptar de buen grado que la tutoría va incluida en el contrato?, ¿no es verdad que la tutoría puede ser la excusa perfecta para, por ejemplo, matar horas, adoctrinar o cualquier otro motivo que nada tenga que ver con el cultivo del espíritu y pensamiento críticos? Es lógico pensar que no todos los profesores e investigadores cumplen con las condiciones académicas y personales para ser tutores; y que habrá que seleccionar a los que manifiesten interés, hayan sido formados y demuestren estar preparados para la tarea de tutorizar. Consideramos que en un asunto tan importante como este, es preciso seguir la máxima aristotélica (2001) según la cual las flautas deben estar en manos de los mejores flautistas, sobre todo, para que produzcan la mejor música y que salgan ganando las propias flautas y los oyentes.

En definitiva, aunque haya obstáculos que superar, consideramos que vivimos tiempos propicios para poder darle una nueva oportunidad a la tutoría universitaria. La actual realidad ha traído nuevos formatos que facilitan su puesta en marcha y ha puesto encima de la mesa asuntos que fortalecen su *leitmotiv*: el cultivo del espíritu y pensamiento críticos. Pero con eso no bastará, las universidades deben creer en esa renovada oportunidad, eso es, situar a la tutoría en el lugar que le corresponde estar para que la educación universitaria sea lo más completa posible, o si se prefiere y siguiendo a Derrida, para que sus vistas sean bellas, amplias y profundas.

Notas

¹ 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.

² Por citar tres de los más importantes: QS World University Ranking; Times Higher Education World University (THE); y Ranking de Shangai (ARWU).

³ Diversas universidades se han inspirado en el modelo tutorial de Oxbridge, entre otras: University of Buckingham; New College of Florida; William College (Massachusetts); Sarah Lawrence College (New York); Ohio University; Maastricht University.

⁴ <http://www.magna-charta.org/magna-charta-universitatum>

⁵ <https://redue-alcue.org/>

⁶ Ver: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>

⁷ Ver, por ejemplo, The National Student Survey (NSS): <https://www.thestudentsurvey.com/>; o The MORI survey of student life: <https://bollag-stiftung.org/wp-content/uploads/formidable/5/ipsos-mori-learner-satisfaction-survey.pdf>

Referencias bibliográficas

- Arana, J. (2004). *El caos del conocimiento. Del árbol de las ciencias a la maraña del saber*. EUNSA.
- Aristóteles (2001). *Ética a Nicómaco*. Alianza Editorial.
- Aristóteles (2014). *Metafísica*. Gredos.
- Arnové, R. F. (2020). Imagining what education can be post-COVID-19. *Prospects*, 49, 43-46. <https://doi.org/10.1007/s11125-020-09474-1>
- Ashwin, P. (2005). Variation in students' experiences of the 'Oxford tutorial' [Variaciones en las experiencias de los estudiantes con la «tutoría Oxford»]. *High Education*, 50, 631-644. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-6369-6>
- Bailey, M. y Freedman, D. (2011). *The assault on universities. A manifesto for resistance*. Pluto Press.
- Balmes, J. (1964). *El criterio*. Espasa Calpe.
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business [La enseñanza superior: un negocio crítico]*. Open University Press.
- Barnett, R. y Standish, P. (2003). Higher education and the university [Enseñanza superior y universidad]. En N. Blake, P. Smeyers, R. Smith y P. Standish (Eds.), *The blackwell guide to the philosophy of education* (pp. 215-233). Blackwell Publishing.
- Bellamy, F-X. (2018). *Los desheredados*. Encuentro.
- Berkowitz, M. W. (15 de febrero de 2016). Navigating the semantic minefield of promoting moral development [Navegar por el campo minado semántico del fomento del desarrollo moral]. *Association for Moral Education*. <https://www.amenetwork.org/oped/2016/2/15/navigating-the-semantic-minefield-of-promoting-moral-development-by-marvin-w-berkowitz>
- Bernal, A. (1998). *Educación del carácter/Educación moral. Propuestas educativas de Aristóteles y Rousseau*. EUNSA.
- Biesta, G. (2022). *Redescubrir la enseñanza*. Morata.
- Bizkarra, K., Zaragoza, A., Martínez, M. J., Cowan, T., Fallon, S., Ander, J., Ortega, J., Manzano-Piedras, E., Oliva, A. M. y Payeras, B. (2021). *Covid20. Vol. I. Una radiografía del Covid-19 y una ventana hacia un nuevo paradigma*. CAUAC.
- Bloom, A. (1989). *El cierre de la mente moderna*. Plaza & Janes.
- Bonvecchio, C. (Ed.) (1991). *El mito de la universidad*. Siglo XXI Editores.
- Branch, J. W., Burgos, D., Arango, M. D. y Pérez, G. (2020). Digital Transformation in higher education institutions: Between myth and reality [Transformación digital en las instituciones de enseñanza superior: entre el mito y la realidad]. En D. Burgos (Ed.), *Radical solutions and eLearning. Lecture notes in educational technology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-15-4952-6_3
- Buber, M. (1958). *I and Thou [Yo y tú]*. T. & T. Clark.
- Buber, M. (1961). *Between man and man [Entre el hombre y el hombre]*. Collins.
- Cabero, J. (2004). La función tutorial en la teleformación. En F. Martínez y M. P. Prendes (Coords.), *Nuevas tecnologías y educación* (pp. 129-143). Pearson.
- Calvino, I. (2015). *Por qué leer los clásicos*. Siruela.
- Cannon, R. y Newble, D. (2000). *A guide to improving teaching methods. A handbook for teachers in university and college [Guía para mejorar los métodos de enseñanza. Manual para profesores universitarios y de escuelas superiores]*. Kogan Page.
- Chamorro-Premuriz, T. y Frankiewicz, B. (2019). Does higher education still prepare for jobs? [¿La enseñanza superior sigue preparando para el empleo?] *Harvard Business Review*. <https://hbr.org/2019/01/does-higher-education-still-prepare-people-for-jobs>
- Christoph, R. (1994). Estudiantes. En W. Rüegg (Ed.), *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media* (pp. 223-278). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Collini, S. (2012). *What are universities for? [¿Para qué sirven las universidades?]* Penguin Group.
- Cooke, S. y Carr, D. (2014). Virtue, practical wisdom and character in teaching. *British Journal of Educational Studies*, 62 (2), 91-110. <https://doi.org/10.1080/00071005.2014.929632>
- Curzon, L. (1909). *Principles and methods of university reform [Principios y métodos de la reforma universitaria]*. OUP.
- Davies, M. (2015). A model of critical thinking in higher education [Un modelo de pensamiento crítico en la enseñanza superior]. En M. Paulsen (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (pp. 41-92). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-12835-1_2
- Delgado-García, M., Conde Vélez, S. y Boza Carreño, Á. (2020). Perfiles y funciones del tutor universitario y sus efectos sobre las necesidades tutoriales del alumnado. **revista española de pedagogía**, 78 (275), 119-143. <https://doi.org/10.22550/REP78-1-2020-03>

- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente*. Rialp.
- Derrick, C. (1982). *Huid del escepticismo*. Encuentro.
- De Rond, M. y Miller, A. N. (2005). Publish or perish: Bane or boon of academic life? [Publicar o perecer: ¿maldición o bendición de la vida académica?]. *Journal of management inquiry*, 14 (4), 321-329. <https://doi.org/10.1177/1056492605276850>
- Derrida, J. (2002). *La universidad sin condición*. Mí-nima Trotta.
- Derrida, J. (2017). *Cómo no hablar y otros textos*. Anthropos.
- Esteban Bara, F. (2019). *La universidad light*. Paidós.
- Esteban Bara, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Evans, M. (2005). *Killing thinking: The death of the universities [Matar el pensamiento: La muerte de las universidades]*. Continuum.
- Fulford, A. (2013). Satisfaction, settlement and exposition: conversation and the university tutorial [Satisfacción, arreglo y exposición: la conversación y la tutoría universitaria]. *Ethics and Education*, 8 (2), 114-122. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.842752>
- Fuentes, J. L., Esteban, F. y Caro, C. (2015). *Vivir en Internet*. Síntesis.
- Fulford, A. (2022). La universidad como alborotadora. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 1-22. <https://doi.org/10.14201/teri.27819>
- Fulford, A. y Barnett, R. (2020). *Philosophers on the university. Reconsidering higher education [Filósofos sobre la universidad. Reconsiderar la enseñanza superior]*. Springer.
- Heffernan, T. y Bosetti, L. (2021). Incivility: The new type of bullying in higher education [Incivilidad: el nuevo tipo de acoso en la enseñanza superior.]. *Cambridge Journal of Education*, 51 (5), 641-652. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2021.1897524>
- Hernández, J., Delgado-Gal, A. y Pericay, X. (Eds.) (2013). *La universidad cercada. Testimonios de un naufragio*. Anagrama.
- Humboldt, W. (1959). Sobre la organización interna y externa de los establecimientos científicos superiores en Berlín. En Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber Scheler, & Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania* (pp. 210-219). Editorial Sudamericana.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- 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>
- Jaspers, K. (1959). La idea de la universidad. En Fichte, Schleiermacher, Humboldt, Nietzsche, De Lagarde, Max Weber Scheler, & Jaspers, *La idea de la universidad en Alemania* (pp. 391-524). Editorial Sudamericana.
- Kohlberg, L. (1981). *The philosophy of moral development: Moral stages and the idea of justice [La filosofía del desarrollo moral: los estadios morales y la idea de justicia]*. Harper & Row.
- Lazar, J. (2022). Managing digital accessibility at universities during the COVID-19 pandemic [Gestión de la accesibilidad digital en las universidades durante la pandemia de COVID-19]. *Universal Access in the Information Society*, 21, 749-765. <https://doi.org/10.1007/s10209-021-00792-5>
- Llano, A. (2002). *La vida lograda*. Ariel.
- Llano, A. (2016). *Otro modo de pensar*. EUNSA.
- Lluque, D. (2016). *La influencia de John Henry Newman en la reflexión educativa del último medio siglo [Tesis doctoral, Universidad Complutense de Madrid]*. E-Prints Complutense. <https://eprints.ucm.es/id/eprint/40547/>
- Lyubomirsky, S. (2010). *The how of happiness: A practical guide to getting the life you want [El cómo de la felicidad: una guía práctica para conseguir la vida que deseas]*. Piatkus.
- MacIntyre A. (1987). *Tras la virtud*. Editorial Crítica.
- Mallison, C. (1941). The Oxford tutorial [El tutorial de Oxford]. *Southwest Review*, 27 (1), 123-134. <https://www.jstor.org/stable/43462692>
- Marie Martin, J. (2010). Stigma and student mental health in higher education [Estigma y salud mental de los estudiantes de enseñanza superior]. *Higher Education Research & Development*, 29 (3), 259-274. <https://doi.org/10.1080/07294360903470969>
- Marin, L. (2021). *On the possibility of a digital university. Thinking and mediatic displacement at the university [Sobre la posibilidad de una universidad digital. Pensamiento y desplazamiento mediático en la universidad]*. Springer.

- Marin, L. (2022). Pedir más a la universidad en línea. ¿Podemos pensar juntos estando separados por una pantalla? *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 87-108. <https://doi.org/10.14201/teri.27848>
- Mills, D. y Alexander, P. (18 de Julio de 2015). Are Oxbridge tutorials still the best way to teach students how to think? [¿Siguen siendo las tutorías de Oxbridge la mejor manera de enseñar a pensar a los estudiantes?] *The Conversation*. <https://theconversation.com/are-oxbridge-tutorials-still-the-best-way-to-teach-students-how-to-think-44250>
- Molesworth, M., Scullion, R. y Nixon, E. (2011). *The marketisation of higher education and the student as a consumer [La mercantilización de la enseñanza superior y el estudiante como consumidor]*. Routledge.
- Moore, W. G. (1968). *The tutorial system and its future [El sistema tutorial y su future]*. Pergamon.
- Newman, J. H. (1986). *The idea of a university [La idea de una universidad]*. University of Notre Dame.
- Nicol, E. (1977). *La idea del hombre*. Fondo de Cultura Económica.
- Nussbaum, M. (2001). *El cultivo de la humanidad*. Editorial Andrés Bello.
- Obarrio, J. A. y Piquer, J. M. (2015). *Repensar la universidad. Reflexión histórica de un problema actual*. Dykinson.
- Ortega y Gasset, J. (1930). *Misión de la universidad*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (1937). *La rebelión de las masas*. Espasa Calpe.
- Ortega y Gasset, J. (1981). *Meditaciones del Quijote*. Alianza Editorial.
- Ortega y Gasset, J. (2005). En el centenario de una universidad. En J. Ortega y Gasset, *Ortega y Gasset. Obras Completas* (pp. 466-475). Tomo V. Alianza Editorial.
- Palfreyman, D. (Ed.). (2008). *The Oxford tutorial: 'Thanks, you taught me how to think' [La tutoría de Oxford: «Gracias, me has enseñado a pensar»]*. Oxford Centre for Higher Education Policy Studies. https://www.criticalthinking.org/files/OxCHEPS_OP1%20doc.pdf
- Pérez-Díaz, V. (2010). *Universidad, ciudadanos y nómadas*. Ediciones Nobel.
- Perry, W. (1999). *Forms of ethical and intellectual development in the college years: A scheme [Formas de desarrollo ético e intelectual en los años universitarios: un esquema]*. Jossey-Bass.
- Platón. (2014). *Apología de Sócrates*. Gredos.
- Pusztai, G. y Kocsis, Z. (2019). Combining and balancing work and study on the eastern border of Europe [Combinar y equilibrar trabajo y estudios en la frontera oriental de Europa]. *Social Sciences*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3390/socsci8060193>
- Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica de España.
- Retna, K., Chong, E. y Cavana, R. Y. (2009). Tutors and tutorials: Students' perceptions in a New Zealand university [Tutores y tutorías: percepción de los estudiantes de una universidad de Nueva Zelanda]. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31 (3), 251-260.
- Rivero, R. (2021). *El futuro de la universidad*. Ediciones Universidad de Salamanca.
- Roberts, P. (2014). *The impulse society. What is wrong with getting what we want [La sociedad del impulso. Qué hay de malo en conseguir lo que queremos]*. Bloomsbury.
- Rousseau, J. J. (1990). *Emilio, o De la educación*. Alianza Editorial.
- Rüegg, W. (1994) (Ed.). *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media*. Editorial de la Universidad del País Vasco.
- 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]*. Riverhead Books.
- Simons, M. y Masschelein, J. (2018). Educational spaces and places [Espacios y lugares educativos]. En Laboratory for Society and Education (Ed.), *Sketching a place for education in times of learning* (pp. 55-60). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-76920-2_4
- Spaemann, R. (1987). *Ética: cuestiones fundamentales*. EUNSA.
- Staddon, E. y Standish, P. (2012). Improving the student experience [Mejorar la experiencia de los Estudiantes]. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (4), 631-648. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00885.x>
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Paidós.
- Tejerina, F. (2010). *La universidad. Una historia ilustrada*. Turner.

- Thouilliez, B. y Valle, J. M. (2015). Ser profesor en la universidad hoy. En F. Gil y D. Reyer (Eds.), *Educación en la universidad hoy* (pp.82-97). Encuentro.
- Torralba, J. M.^a. (2022). *Una educación liberal. Elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- UNESCO (1998). *Declaración mundial sobre educación superior en el siglo XXI*. http://www.unesco.org/education/educprog/wche/declaration_spa.htm
- Vansieleghem, N. y Masschelein, J. (2012). Education as invitation to speak: On the teacher who does not speak [La educación como invitación a hablar: sobre el profesor que no habla]. *Journal of Philosophy of Education*, 46 (1), 85-99. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9752.2012.00840.x>
- Verge, J. (1994). Profesores. En W. Rüegg (Ed.), *Historia de la universidad en Europa. Las universidades en la Edad Media* (pp. 163-191). Editorial de la Universidad del País Vasco.
- Wahab, A. (2020). Online and remote learning in higher education institutes: A necessity in light of COVID-19 pandemic [Aprendizaje en línea y a distancia en los centros de enseñanza superior: una necesidad a la luz de la pandemia de COVID-19]. *Higher Education Studies*, 10 (3), 16-25. <https://doi.org/10.5539/hes.v10n3p16>
- Walton, A. J. (1972). *Lectures, tutorials and the like [Conferencias, tutoriales y similares]*. Medical and Technical Publishing Co.

Biografía de los autores

Francisco Esteban Bara es Profesor Agregado del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de la Universitat de Barcelona. Ha sido Profesor Visitante de diversas universidades de América Latina y Profesor Visitante del *Center for Character and Citizenship* de la University of Missouri-St. Louis-College of Education. Durante los últimos años ha sido Delegado del Rector del Observatorio del Estudiante de la Universitat de Barcelona y Vicerrec-

tor de Comunicación de dicha universidad. Sus últimos libros son: *La Universidad light* (Editorial Paidós) y *Ética del profesorado* (Editorial Herder). También tiene diversos artículos publicados en revistas internacionales indexadas. Sus líneas de investigación se centran en la filosofía de la educación universitaria y la formación del carácter universitario.



<https://orcid.org/0000-0002-8679-2090>

Carmen Caro Samada es Profesora Contratada Doctora en la Universidad Internacional de La Rioja. Licenciada en Humanidades por la Universidad Pablo de Olavide (Sevilla) con Premio extraordinario fin de carrera y Premio Nacional fin de carrera. Doctora por la Universidad de Navarra con Premio extraordinario de doctorado. Desde el 2012 forma parte del grupo de investigación de la Universidad Internacional de La Rioja titulado «El quehacer educativo como acción» (EDUCACCION). Desde el presente curso académico forma parte también del proyecto “Promoting character skills that support loving relationships and flourishing in schools” desarrollado juntamente con el Human Flourishing Program de la Universidad de Harvard. Es secretaria académica de la **revista española de pedagogía** y secretaria del Programa de Doctorado de Educación en Sociedad del Conocimiento y Acción en los Ámbitos de la Educación, la Comunicación, los Derechos y las Nuevas Tecnologías.



<https://orcid.org/0000-0002-9975-5694>

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles

Educational reforms for a crisis. On the education of character in Plato and Aristotle

Dr. David HERNÁNDEZ DE LA FUENTE. Catedrático. Universidad Complutense de Madrid (davidahe@ucm.es).

Resumen:

En el presente artículo se trata de relacionar la crisis actual en el mundo occidental provocada por la pandemia, la crisis energética y bélica, y otras turbulencias relacionadas, y sus posibles repercusiones en los modelos educativos actuales, en plena reforma en diversos países, con los precedentes históricos que se dieron en la antigüedad clásica de reacción ante la crisis de la democracia antigua a través de propuestas más o menos utópicas de reforma del sistema educativo tradicional por parte de los dos grandes pensadores del mundo antiguo, Platón y Aristóteles. El objetivo es intentar resumir la importancia para ambos pensadores de la educación del carácter individual a la hora de perseguir los bienes comunes de las diversas comunidades políticas aunando las voluntades ciudadanas. La metodología que se ha seguido ha sido la de releer los pasajes fundamentales de las fuentes clásicas acerca del carácter y la educación en los más jóvenes, comparándolas con los puntos de vista de la

mayor parte de la investigación, resumidos sumariamente en las valoraciones de los grandes manuales de historia de la educación. Pese a ser una temática muy conocida, no está de más volver a estos pasajes para una reflexión actualizada en nuestro mundo contemporáneo. Así, se puede constatar que, pese a las divergencias evidentes entre los sistemas filosóficos de los dos pensadores, Platón y Aristóteles, hay una curiosa coincidencia en el caso de la educación del carácter como clave de bóveda para resolver los problemas planteados para una sociedad en momentos de crisis.

Descriptor: historia de la educación, historia de la filosofía antigua, Platón, Aristóteles.

Abstract:

This work considers the current crisis in the Western world, caused by the pandemic, war, energy supply issues, and other related disturbances, and its potential impact on

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 09-12-2022.

Cómo citar este artículo: Hernández de la Fuente, D. (2023). Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles | *Educational reforms for a crisis: On character education in Plato and Aristotle*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 91-106. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-05>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

current educational models, which are being reformed in various countries and attempts to relate it with historical precedents from classical antiquity that were a reaction to crises of ancient democracy through more or less utopian proposals for the reform of the traditional educational system put forward by two great thinkers: Plato and Aristotle. Our aim is to try to summarize the importance for these two thinkers of the education of individual character in the pursuit of the common goods of various political communities by uniting the wills of the citizens. The methodology used is rereading the fundamental passages of the classical sources on character and education

in the young, comparing them with the points of view of most of the research, summarized in the assessments of the great manuals of the history of education. Despite being a well-known theme, it is worthwhile returning to these passages for an updated reflection in our contemporary world. Thus, it is apparent that, in spite of the obvious divergences between the philosophical systems of Plato and Aristotle, there is a curious similarity in the case of character education as the key to solve the problems posed for a society in times of crisis.

Keywords: history of education, history of ancient philosophy, Plato, Aristotle.

1. Introducción

En momentos de crisis, la comunidad política suele volver los ojos a la educación para comprobar si los métodos y la pedagogía, pero también los contenidos y el propio espíritu de las normas que rigen el *cursus* educativo, son apropiados. También, en segundo lugar, si han podido tener algo que ver con el origen de la crisis o, en tercer lugar, si tal vez pueden atajar de alguna manera su solución y prevenir una recaída en el futuro. Así me parece que se ha demostrado varias veces a lo largo de la historia, en momentos de honda turbación del pasado, y en concreto del mundo clásico, que es el objeto principal de mi reflexión. Huelga decir que estos momentos de crisis no son, por supuesto, patrimonio exclusivo de nuestro presente, conmovido por epidemias, guerras o invasiones y amenazas de aniquilación de diverso calado. Y dado que en Occidente solemos volver a

menudo la vista atrás hacia el mundo que consideramos clásico y original o, en todo caso, paradigmático para nuestra cultura, que son la Grecia y la Roma clásicas, me gustaría dirigir ahora una mirada sobre la cuestión de las reformas educativas y la educación del carácter individual como remedio para la ordalía colectiva en tiempos de turbación.

No es casualidad que los dos principales regímenes participativos de nuestra historia política se remonten precisamente a esta época clásica de Grecia y Roma —la democracia ateniense y la república romana—, como tampoco lo es que sean los más sonoros y quizá los más repetidos entre los nombres de los Estados actualmente representados en la ONU: desde la Atenas de Pericles a la Roma de Cicerón, los dos modelos de Estado tuvieron su cénit y ocaso en muy cercanas fechas y llevaron a

los teóricos de la política a especular desde antiguo sobre los ciclos de ida y vuelta en las libertades y las constituciones. Pienso en las ideas de la constitución mixta o de la anacíclisis, o cambio cíclico de las constituciones, desde Aristóteles y Polibio a Maquiavelo, Gibbon, Mommsen, Toynbee o Spengler. Pero ¿qué pinta la educación en todo esto?

2. El carácter modélico de las propuestas clásicas

Como respuesta al interrogante anterior, pienso en un paralelo clásico claro, la propuesta de reforma integral de la educación para el individuo y el colectivo en el caso de los filósofos Platón y su discípulo Aristóteles en el siglo IV a. C. La situación de Atenas tras la guerra del Peloponeso, que incluye la gran epidemia, es una crisis total del sistema que llevó a los teóricos a volver la vista hacia la educación. La comunidad política había experimentado un fracaso sistémico en el caso de la democracia ateniense, también el mundo de la *polis* se tambaleaba. Surgieron entonces nuevas consideraciones sobre la *paideia* griega tradicional que están precisamente basadas en la educación: el sistema educativo, como base de la ciudadanía, ocupará a estos pensadores en el tríptico político de Platón (*República*, *Político* y *Leyes*) y a Aristóteles en la *Política*. A esto se suma que sus dos grandes escuelas filosóficas se perpetuarán en la Academia y el Liceo, hasta llegar a la antigüedad tardía y, posteriormente, pasarán al medievo cristiano, islámico y hebreo dejando una huella indeleble en la historia de las ideas en lo que a la educación y la política se refiere: pién-

sese, solamente, a modo de ejemplo, en la figura casi legendaria de Aristóteles como el gran sabio en la tradición árabe, que se complace en retratarlo como maestro del no menos mítico Alejandro.

Pues bien, justamente al hilo de la crisis de los sistemas mencionados, en el mundo de la Grecia y la Roma clásicas, sus regímenes participativos y su educación liberal y privada, advino una profunda reflexión sobre los modelos educativos a la que sucedieron una serie de propuestas en diversos niveles, tanto metodológicos como lingüísticos y éticos. Pienso, haciendo un rápido recuerdo, en las escuelas de filosofía helenística, en la nueva sofística, en el énfasis en la retórica, en el aticismo y el asianismo (las grandes tendencias de esta en época romana) y, sobre todo, en las ideas de reforma, más o menos realistas, o intentos de cambio en la mente de diversos filósofos que, como en el caso griego, pueden contarse entre los padres fundadores del pensamiento occidental. Me refiero, obviamente, a Platón y Aristóteles. Después de la caída de Atenas en la guerra del Peloponeso, la crisis de su democracia y su sistema educativo basado en la sofística y en la formación privada de las élites en retórica, se conciben las primeras empresas utópicas de reforma que ponen en el centro del debate, precisamente, la educación. Para obtener la felicidad colectiva se requiere una educación que haga del ciudadano un miembro de un cuerpo político equilibrado que debe estar bien formado en las artes y las ciencias, pero también, como aparte, en las disciplinas técnicas, dotado de un indeleble tinte moral que lo haga valioso engranaje en la ciudad. La

concatenación armónica de la virtud individual y la felicidad colectiva de la comunidad política es una de las claras aspiraciones de estos reformistas, empezando por Platón. Huelga decir que esas son ideas de hondo calado que van a dejar una «semilla inmortal», imborrable, según la afortunada expresión platónica en el *Fedro*, en las almas de nuestros filósofos de la educación posteriores. No en vano cabe hablar también aquí de un comienzo de la filosofía de la educación.

Desde luego que la Grecia antigua procuró siempre la integración del individuo en la sociedad a través de mecanismos educativos y culturales, en la llamada *paideia*, que se concebía como proceso global y duradero en la vida de la persona y la comunidad. La educación del individuo se hace con vistas a la colectividad en varias fases: en el seno de la familia y el linaje (el *oikos* y el *genos*), en asociaciones fraternas o cultuales — el individuo se definía en relación con diversos grupos, como la *phylé* o tribu y la *phratría*, o hermandad—, en la educación, con sus diversas etapas desde el *paidagogos* al *sophistés* y, finalmente, en la vida como ciudadano en la escena política. Un aspecto clave de la *paideia* griega es la idea de la educación integral y duradera del individuo que, tras la época de crisis de Atenas con la Guerra del Peloponeso recupera, por ejemplo, el orador Isócrates, casi contemporáneo y rival de Platón, con el ideal de la educación circular o integral, la *enkyklios paideia*. Isócrates habla de la educación y la relaciona con la cultura griega, proponiendo un *curriculum* integral de gimnasia, gramática, poesía, matemáticas y filosofía. Pero el mayor énfasis

está en la educación retórica, medio para darle al ciudadano el control de sí mismo a través de la oratoria pública, política o judicial. En efecto, estos tres géneros de la retórica, analizados por los tratadistas como Anaxímenes de Lámpsaco o más tarde Aristóteles, apuntan en Isócrates a un humanismo cívico e integrador de una manera que luego heredará, en Roma, el gran Cicerón. Aquí, Atenas aún es, pese a su declive, la *escuela de Grecia*, como se afirma en el celeberrimo *logos epitaphios* (discurso fúnebre) de Pericles que recoge Tucídides en su *Historia de la Guerra del Peloponeso*. Y el ser *griego* no tiene que ver con la raza o la procedencia, sino más bien con participar de la *paideia*, la educación y la cultura, que son la verdadera patria del ser humano (Isócrates, *Panegírico* 50):

Nuestra ciudad aventajó tanto a los demás hombres en el pensamiento y oratoria que sus discípulos han llegado a ser maestros de otros, y ha conseguido que el nombre de griegos se aplique no a la raza, sino a la inteligencia, y que se llame griegos más a los partícipes de nuestra educación que a los de nuestra misma sangre (Isócrates, ca. 380 a. C./2007, p. 90-91).

3. La reforma platónica

Pero vayamos a Platón que, según la visión tradicional que suele transmitirse, prosiguió a su maestro Sócrates en el combate contra la educación privada y relativista de la *polis*, la representada por los sofistas. Es el primer tratamiento profundo, en el siglo IV a. C., de la necesidad de una honda reforma tras la crisis. Como Aristóteles más tarde, propondrá una suerte de educación renovada, bajo el control del Estado, que

convierta la *paideia* tradicional en una formación integral que se extienda a lo largo de toda la vida de las personas. Pero el énfasis deberá estar ahora no en la retórica, como en Isócrates y, anteriormente, en la sofística, que conformaba el ambiente intelectual base de la democracia, sino, en la superación de esta, en la filosofía y, concretamente, en la dialéctica. Ya en la *República* se postula esta nueva educación integral, pero que, en sus estadios superiores, solo podrá ser alcanzada por la cúpula dirigente de la sociedad. Interesa la combinación de tradición e innovación en la educación platónica: una primera etapa incide especialmente en gimnasia y música (entendida esta globalmente como «arte de las musas»), por centrarse en la dualidad *soma* y *psyché*, durante dos etapas iniciales, infancia y juventud, y dos clases de ciudadanos. Superada esta primera fase, aquellos que según su naturaleza o excelencia deban seguir el estudio para dirigirse a la etapa superior (y a la clase superior, por ende) continuarán a través de la dialéctica y las matemáticas, la geometría, la astronomía y la música en un ascenso gradual hacia el conocimiento metafísico de las ideas. Recordemos estas líneas que dedica Marrou al controvertido proyecto educativo planteado por Platón en la *República*:

En suma, el problema planteado al pensamiento pedagógico por la sociedad del siglo IV era éste: cómo educar los cuadros de esa sociedad. El plan de Platón, tan ambicioso como exigente, deja sin solución este problema concreto: no se propone otro objeto que seleccionar y formar un pequeño equipo de gobernantes-filósofos aptos para tomar las riendas del gobierno, en bien del propio Estado. Sin embargo, Platón no se

forjaba ilusiones sobre las posibilidades de la conquista efectiva del poder: ésta requería una conjunción de la autoridad y del espíritu, y él, el primero, la juzgaba tan improbable que llegaba a parecerle casi milagrosa. [...]

Platón ve ahora claro dentro de sí mismo: su enseñanza tiende a formar un hombre, a lo sumo un pequeño grupo de hombres reunidos en escuela, formando una secta cerrada, un islote cultural sano en medio de una sociedad podrida. El Sabio, puesto que el platonismo desemboca ya en una sabiduría de tipo personalista, consagrará su vida «a la atención de sus propios asuntos»... De esta manera, el pensamiento platónico, movido en un principio por el deseo de restaurar la ética totalitaria de la ciudad antigua, llega, en un último análisis, a trascender definitivamente los límites de ésta y a lanzar los fundamentos de lo que habrá de quedar como la cultura personal del filósofo clásico (Marrou, 1985, p. 108-109).

Pero más bien nos interesa el segundo proyecto de Platón, el de las *Leyes*, por ser más realista y menos utópico. Muy característica es la escenografía del diálogo: tres ancianos pasean en una peregrinación a la cueva de Zeus, discutiendo acerca de cuál podría ser una nueva constitución ideal, pero más realista, para la ciudad de Magnesia. El diálogo está protagonizado por un extranjero Ateniese anónimo, un Espartano, Megilo, y un Cretense, de nombre Clinias. Al centrarse en las propuestas maximalistas de la *República*, tal vez la historia de la educación, como vemos en Marrou, así como parte de la filosofía política, como en el caso de Popper, han sido injustas con el filósofo ateniense al simpli-

ficar sus ideas o tacharlas directamente de regresivas o incluso totalitarias¹. Hay que leer las *Leyes* como propuesta final y retrospectiva de Platón. Más cabal me parece en esto la propuesta más reciente de Altman (2012) sobre el orden de lectura pedagógica de los diálogos de Platón y la idea de que sus doctrinas a veces presentan argumentos falsos, contestables o paradójicos, como atajo que atrae al estudiante, para luego mostrar la «vía larga» y más compleja: como un maestro astuto, le gusta desafiar a su lector con diversas vías abiertas para la investigación pedagógica. Por eso ha de leerse su obra como una progresión, incluyendo las propuestas de su último texto, y no desdeñar los aspectos progresivos e integradores, las contradicciones conscientes entre los primeros diálogos y los últimos.

Especial atención merece a ese respecto esta última obra política de Platón, las *Leyes*, que cierra su ya citado tríptico político. No se olvide que, como dice Sócrates en la *República*, la Calípolis o *hermosa ciudad* que se presenta idealmente en este diálogo no es sino «un paradigma en el cielo». Pero las *Leyes* contienen un completo ordenamiento constitucional que comienza, precisamente, con una suerte de preámbulo basado muy de cerca en la música y en los coros que, bajo la advocación de diferentes divinidades tradicionales, como Apolo, las Musas y Dioniso, guiarán la formación de los ciudadanos en sus diversas edades, desde la infancia a la vejez. En la educación de las *Leyes* se hace especial hincapié en la formación moral desde la infancia de buenos ciudadanos, en la que lo ético y lo político se funden en la práctica continua de

la virtud. Lo característico de la reforma educativa aquí es el énfasis en una educación continua, desde la infancia a la vejez. Recordaremos la célebre definición preliminar de educación en el diálogo (643c-e):

ATENIENSE.—En resumen, decimos que la educación es la crianza correcta que conducirá en mayor medida el alma del que juega al amor de aquello en lo que, una vez hecho hombre, él mismo deberá ser perfecto en la especificidad de la cosa. Ved si lo que dije hasta aquí os satisface.

CL.—¿Cómo no lo iba a hacer?

AT.—Bien, que no quede tampoco sin definir lo que decimos que es educación. En efecto, cuando ahora criticamos o alabamos la crianza de cada uno, hablamos como si el que está educado fuera uno de nosotros y el carente de educación fuera, a veces, uno de aquellos hombres que están muy educados en el comercio minorista, en la construcción de barcos o en otras cosas semejantes, pues la definición que estamos usando no sería, así parece, de los que piensan que estas cosas sean educación, sino la educación desde niños para la virtud, la que lo hace deseoso y amante de convertirse en un ciudadano perfecto, que sabe gobernar y ser gobernado con justicia (Platón, ca. 360 a. C/1963, p. 39) (traducción del autor en colaboración con Jorge Cano y Federica Pezzoli)².

El meollo de lo que trata Platón al principio de las *Leyes* es la educación del alma en el autocontrol, en afrontar el dolor, pero también los placeres (el vino y el simposio se mencionan a menudo) y, por tanto, a la hora de ejercitarse en la virtud y el coraje. Por eso, se tratan con detalle los coros educativos, donde los ciudadanos cantarán

y se educarán de forma colectiva, desde la infancia a la vejez.

Recuerda este énfasis en la lírica coral —frente al drama, que impugnó siempre Platón por estar relacionado con la democracia— al mundo dorio de la educación social común. Era, la doria, la experiencia más popular de educación controlada por el Estado en el mundo griego, con su *sysitia*, o comida en común, y por ello puede que Platón se inspire en sus figuras míticas y literarias al comienzo de las *Leyes*. En cuanto al trasfondo lírico y musical del *symposion*, esta institución fundamental de la educación elitista helénica desde la edad arcaica parece releerse aquí en clave de reforma. Hay una amplia bibliografía sobre el simposio griego en general y el platónico en particular³ que muestra a las claras el papel clave de esta institución aristocrática como modelo.

Últimamente, Pfefferkorn (2021) ha releído la función de los tres coros de las *Leyes* como una transición fundamental para comprender cómo se articula el preámbulo del diálogo y, por tanto, la tradición anterior tanto educativa griega como platónica en particular con el resto del proyecto de esta última ciudad de Platón. El más importante, en lo que coincide con esta autora, es el coro de Dioniso, que está dedicado a los mayores y tiene una mayor carga política, mientras que el de Apolo y el de las Musas, para las dos edades anteriores, encarnan para la autora una educación *lifetime* sobre la base de la moderación o *sophrosyne*. Por eso es tan importante la regulación de las edades de bebida del vino en el libro II de las *Leyes*:

El extranjero ateniense —tal vez un trasunto del propio Platón en el único diálogo que no tiene a Sócrates como personaje— distingue tres categorías en la regulación del uso del vino. Hasta los 18 años hay una prohibición absoluta de probar el vino, a partir de los 30 comienza el disfrute moderado y a partir de los 40 se puede incurrir al fin en la embriaguez dionisiaca (*Leyes* 666a-c).

Es crucial vencer el placer, al igual que el dolor, para esta educación del carácter platónica, con la que pretende reformar la vieja *polis*, de forma a la vez novedosa y arcaica: como en toda reforma de calado, se cambia todo, pero con arraigo en la tradición mítica, religiosa, simposiaca, lírica y coral, para que parezca que no cambia nada. Pues «el vencerse a uno mismo es la mejor de las victorias» (cf. 626e). Así, a la hora de definir la educación fundamental, este pasaje memorable es muy ilustrativo (*Leyes* II 653a-c):

Por mi parte quería recordar de nuevo algo que decíamos antes sobre lo que es la correcta educación. Pues ahora se me antoja que su preservación reside precisamente en esta práctica, siempre que se lleve con rectitud.

Cl.—Creo que es mucho decir...

At.—Lo que digo es que el placer y el dolor son la primera percepción infantil que se da en los niños, y es en ellos donde, en primer lugar, se genera la virtud y la maldad del alma. Es decir, en lo que a la inteligencia y las opiniones verdaderas y firmes se refiere, es afortunado aquel al que se le añaden, aunque sea en la vejez. Y perfecto

es el hombre que adquiere estas cosas y todos los bienes que conllevan. Llamo educación a la virtud que se genera en los niños por primera vez. Y si el placer, la amistad, el dolor y el odio se producen correctamente en las almas de aquellos que aún no pueden comprenderlos por medio de la razón y si, cuando comprenden la razón, coinciden con ella en que han sido acostumbrados correctamente por las costumbres apropiadas, esta misma coincidencia plena es la virtud. Y la parte de aquella que está correctamente formada en lo que a los placeres y los dolores se refiere, de forma que odie lo que se debe odiar al punto y desde el principio hasta el final, y ame lo que se debe amar, si discernes por medio de la definición y la llamas educación, estarías denominándola, al menos en mi opinión, de forma correcta (Platón, ca. 360 a. C./1963, p. 49) (traducción del autor en colaboración con Jorge Cano y Federica Pezzoli).

La propuesta platónica de reforma es de enorme calado, como puede verse, porque precisamente versa sobre la educación del carácter. Lo principal es el discernimiento moral, el placer y el dolor han de hacer amar lo justo y odiar lo injusto desde la más tierna infancia. En otro lugar he tratado la formación de los placeres a través de las reglas del vino (Hernández de la Fuente, 2013), con especial énfasis en los coros de personas mayores. Hay que notar que la educación moral en el carácter se extiende, con suma relevancia, hasta la ancianidad: los ancianos, bajo el signo de Dioniso, seguirán cantando y aprendiendo en sus coros. Pero las bases de esta educación reglada para la reforma de la *polis*, mucho más verosímil que la de la *República*, se extienden por todas las edades. También por los dos sexos —es de notar la libertad e

igualdad de las mujeres en esta utopía platónica— y en todas las clases sociales. Hay un cierto igualitarismo en las *Leyes* que llama mucho la atención. Muchas veces los caracteres de los ricos y poderosos se arruinan desde la infancia por una mala educación llena de adulación. Veamos este esclarecedor pasaje al respecto, con el siempre socorrido recurso a la historia persa (*Leyes* III 695c–696a):

Darío no era hijo de rey y no había sido educado en el lujo. Cuando llegó al poder y lo tomó junto a los otros seis, lo dividió en siete partes de las que aún quedan huellas, aunque pocas: creyó que lo propio era gobernar estableciendo leyes e introduciendo una cierta igualdad común e hizo que el tributo que Ciro había prometido a los persas fuera vinculante por ley. Ello condujo a la amistad y la comunidad de todos los persas y se granjeó al pueblo con riquezas y regalos. A consecuencia de esto sus tropas consiguieron, por su benevolencia hacia él, no menos territorios de los que había dejado Ciro. Después de Darío, Jerjes, formado de nuevo en una educación regia y de lujos —“Darío”, igual podría decirse con toda justicia, “no te diste cuenta del error de Ciro y criaste a Jerjes en las mismas prácticas en las que Ciro crió a Cambises”—; Jerjes, pues, precisamente por ser vástago de las mismas crianzas, pasó por cosas muy semejantes a las de Cambises. Además, al menos desde entonces, no ha habido jamás, cabría decir, ningún gran rey entre los persas, más que por el nombre. Mas la culpa no es de la suerte, según creo yo, sino de la mala vida que se dan, en muchos casos, los hijos de los que son ricos en exceso y de los tiranos: jamás, en ningún caso, habrá un joven, un adulto o un anciano que, tras una educación así, destaque por su virtud. Esto es, decimos, a lo que debe atender el legislador e incluso nosotros en el presente. Con

toda justicia, lacedemonios, hay, al menos, que conceder esto a vuestra ciudad: que ni al pobre ni al rico, ni a un particular ni a un rey, otorgáis honra o educación distinta que no sea la que a vosotros en el comienzo os reveló un ser divino por consejo de un dios (Platón, ca. 360 a. C/1963, p. 105-106) (traducción del autor en colaboración con Jorge Cano y Federica Pezzoli).

La referencia final a la legislación mítica de Licurgo y al igualitarismo marcial de Esparta, que Platón admira para su proyecto con sus debidos matices, es muy significativa. Hay aquí una educación que forma ciudadanos de una ciudad que ha de ser feliz. Así, la ciudad de Magnesia, en este diálogo en que no aparece Sócrates, es más cercana y pragmática: da normas y currículos concretos. Pero la falta de atención a este diálogo es una constante en la filosofía de la educación: véase, si no, el ambivalente pero algo injusto veredicto de Loshan (1998, p. 42-43), que se hace solo sobre la base de la *República* y sigue de cerca una tradición interpretativa algo anacrónica que se remonta a Popper: «¿Puede la educación platónica servir de modelo para la educación en cualquier ciudad? [...] En cierto modo puede; en otro, no. [...] Críticos y partidarios por igual lo han presentado como partidario de un control ideológico totalitario» (traducción del autor). Creo que una visión panorámica que incluyera las *Leyes* podría modificar algo la valoración de la educación platónica. Ha de leerse aún con atención para obtener claves de la reforma educativa y la formación del carácter del individuo como una receta para tiempos de crisis.

4. La reforma aristotélica del carácter

El discípulo de Platón, Aristóteles, tras décadas de formación y ejercicio filosófico junto a su maestro en la Academia, no podía ser inmune al debate de la educación en la crisis de la *polis*. Cuando remonta su vuelo propio en la historia de las ideas, hará una importante contribución a las teorías acerca de la educación integral en la ciudad ideal a partir del carácter individual de los ciudadanos hacia la virtud. Y lo hace en sus *Ética a Eudemo* y *Ética a Nicómaco*, y en su anejo natural, que es la *Política*. En sus libros VII y VIII, que versan sobre el sistema político de la ciudad ideal, es clave la relación con el colectivo, a través de la reforma del sistema de la educación, que impugna también, como no podría ser de otro modo, el modelo ateniense de la democracia de base sofística y retórica. La postura tradicional sobre su magisterio puede verse en esta cita de Bowen, que merece la pena recordar, donde se enfatiza su dedicación a la virtud ciudadana desde lo individual, desde el «hombre de bien» de la tradición (*kalós kai agathós*) con el «ocio de bien» (*scholé*) dedicado a la especulación científica y filosófica:

Aristóteles representó la encarnación de la figura del profesor por excelencia, del erudito intrínsecamente preocupado por la vida del intelecto y que enseña sus teorías a los estudiantes que le rodean. Con su ideal de la vida intelectual —ejemplificado en su propia biblioteca personal, sistemáticamente ordenada y catalogada, una de las primeras del género en toda la historia— y con su creencia de que el bien supremo radica en el cultivo de la *areté* intelectual, Aristóteles introduce en la historia

humana un concepto nuevo; si Platón había orientado su escuela hacia la meta práctica de la creación del estadista ilustrado, Aristóteles se propone como objetivo el conocimiento desinteresado. Aristóteles aplica a los datos sensibles y observables los métodos del razonamiento silogístico e inductivo a fin de producir un cuerpo establecido y ordenado de conocimientos. Este conocimiento había de permitir el cultivo de la virtud intelectual, así como la liberación del individuo con respecto a las ataduras de las modalidades vegetativa y apetitiva de existencia. De este modo se desarrolló durante la era helenística, por influencia de Aristóteles, el concepto de las artes liberales primitivamente introducido ya por Platón. Los pitagóricos y Platón habían dado forma a las matemáticas, en un conocimiento —aritmética, geometría, astronomía y armonía— que insistía sobre todo en el contenido. A los métodos de ordenación y sistematización, fundamentalmente la retórica y la dialéctica, Aristóteles añade la lógica y los inicios de la gramática, contribuyendo con ello a promover el nacimiento de las siete artes liberales, que durante los siguientes mil quinientos años habían de constituir la base de toda educación (Bowen, 1976, p. 186-187).

En común con su maestro, desde luego, tiene Aristóteles la certeza de que esta nueva educación será pública o no será, de que la *polis* debe hacerse cargo del sistema, frente a lo que ocurría en Atenas, estipulando los diversos niveles educativos (véase en general la monografía de Curren, 2000). En un primer momento, desde los cinco a siete años, parece que los niños asisten a las lecciones sin tomar parte en ellas. Progresivamente, se va avanzando en la educación que, en su etapa más importante, distingue la infancia, de los siete

años a los catorce, y la juventud, desde la pubertad a los veintiún años. El sistema educativo será público y se ocupará del cuerpo y del espíritu en igual medida: lectura y escritura, gimnástica y música son las partes principales, y sirven para formar al ciudadano que disfrutará del ocio necesario para elevar el espíritu hacia el conocimiento y la especulación científicas, que son sinónimo de libertad. Uno de los pasajes clásicos al respecto es este (*Política* VIII, 1, 1337a 10-35):

Así pues, que el legislador debe ocuparse sobre todo de la educación de los jóvenes, nadie lo discutiría. De hecho, en las ciudades donde no ocurre así, eso daña los regímenes, ya que la educación debe adaptarse a cada uno de ellos: pues el carácter particular de cada régimen suele no sólo preservarlo, sino también establecerlo en su origen; por ejemplo, el carácter democrático engendra la democracia, y el oligárquico la oligarquía, y siempre el carácter mejor es causante de un régimen mejor. Además, en todas las facultades y artes se requiere educar y habitar previamente con vistas al ejercicio de cada una de ellas, de modo que es evidente que también esto se requiere para la práctica de la virtud. Y puesto que hay un fin único para toda ciudad, es manifiesto también que la educación debe necesariamente ser única y la misma para todos, y que el cuidado de ella debe ser común y no privado, como lo es actualmente cuando cada uno se cuida privadamente de sus propios hijos, instruyéndolos en la enseñanza particular que le parece. [...] Está, pues, claro que la legislación debe regular la educación y que ésta debe ser obra de la ciudad (Aristóteles, ca. 350 a. C./1988, p. 455-456).

Según la lectura de Curren (2000, p. 80), la clave de este comienzo del libro VIII de

la *Política* es la ecuación entre el interés constitucional y el de la adquisición de la virtud: es decir, que los legisladores han de ocuparse por imponer hábitos correctos en los ciudadanos para que compartan un fin común, como miembros de una comunidad. Imposible, pues, concebir política, ética y educación por separado. El Estado está obligado a educar adecuadamente a sus ciudadanos si desea mantener el sistema constitucional y el cumplimiento voluntario de su ordenamiento.

Entre las ideas que propone Aristóteles para alcanzar la felicidad general de la comunidad se encuentra, como no podía ser de otro modo, la necesaria educación del ciudadano en el marco de su sistema político y como «animal de la *polis*», siguiendo los principios generales que podría suscribir también su maestro Platón de una educación virtuosa y estructurada en etapas. Obviamente, donde se pone mayor énfasis es en la educación de los más jóvenes, a la que se dedica en especial el libro octavo de la *Política*, con el análisis de las experiencias educativas existentes hasta el momento —siguiendo el *iter* investigador del Estagirita en otras muchas disciplinas, desde la constitucional a la zoológica— y proponiendo sobre la base del punto medio de la tradición una *paideia* renovada, que recoge lo anterior, lo sistematiza y lo estructura. Interés especial tiene la coincidencia del currículum básico con su maestro, al citar una división en gramática, gimnasia y música. Pero se aporta también el trabajo sobre la virtud y el *ethos* individual a través de la dedicación al ocio de bien, comienzo de toda formación. La insistencia en la educación musical, por ejemplo, em-

pareja la política aristotélica con los proyectos platónicos del final de su vida, en concreto las *Leyes*, y nos recuerda el doble significado de la palabra *nomos*, que alude tanto a la ley como a los modos musicales. Veamos un conocido pasaje sobre las materias de enseñanza en la ciudad propuesta (*Política* VIII, 3, 1337b 23-1338b 5)

Son cuatro las que suelen enseñarse: la lectura y escritura, la gimnasia, la música y en cuarto lugar, algunas veces el dibujo. La lectura y escritura y el dibujo por ser útiles para la vida y de muchas aplicaciones; la gimnasia porque contribuye a desarrollar la hombría; en cuanto a la música podría plantearse una dificultad. Actualmente, en efecto, la mayoría la cultiva por placer, pero los que en un principio la incluyeron en la educación lo hicieron, como muchas veces se ha dicho, porque la misma naturaleza busca no sólo el trabajar correctamente, sino también el poder servirse noblemente del ocio, ya que, por repetirlo una vez más, éste es el principio de todas las cosas. En efecto, si ambos son necesarios, pero el ocio es preferible al trabajo y a su fin, hemos de investigar a qué debemos dedicar nuestro ocio. No, ciertamente, a jugar, porque entonces el juego sería necesariamente para nosotros el fin de la vida. Pero si esto es imposible, y más bien hay que practicar los juegos en medio de los trabajos (pues el trabajo fatigoso necesita del descanso, y el juego es para descansar, mientras que el trabajo va acompañado de fatiga y esfuerzo), por eso hay que introducir juegos vigilando el momento oportuno de su uso, con la intención de aplicarlos como una medicina, ya que el movimiento anímico que producen es un relajamiento, y mediante este placer se produce el descanso. El ocio, en cambio, parece contener en sí mismo el placer, la felicidad y la vida dichosa. Pero

esto no pertenece a los que trabajan sino a los que disfrutan de ocio, ya que el que trabaja lo hace con vistas a un fin que no posee, mientras que la felicidad es un fin, la cual, a juicio de todos los hombres, no va acompañada de dolor, sino de placer (Aristóteles, ca. 350 a. C./1988, p. 458-459).

En el tratamiento del ocio aristotélico podemos recordar lo que hace Platón con el placer en las *Leyes*, que acabamos de comentar, así como la reivindicación del juego (*paidiá*) en el marco de la educación (*paideia*), también de hondas resonancias platónicas. Es sabido que nuestra palabra moderna «escuela» procede precisamente del ocio griego, es decir, la *scholé*. Y de hecho el trabajo o los negocios (*ta prágmata*) son precisamente la negación del ocio, *a-scholía*, con la alfa privativa. El concepto de tiempo libre es de suma importancia para el Estagirita pues, como dice, es «el principio de todo», de toda especulación científica, de la ocupación en las labores del gobierno y por supuesto de toda la reflexión filosófica. Al ocio conviene dedicar más atención por su importancia en el marco social y político que defiende el filósofo: en el ocio reside la esencia del ser griego y Aristóteles lo considera una de las características fundamentales del ciudadano libre (véase un tratamiento parcial en Hernández de la Fuente, 2012).

Otra cuestión importante es el papel de la música y la literatura en la educación integral en el sistema aristotélico. Como en el caso de los coros de las *Leyes* de Platón, también Aristóteles aboga por una educación continua en la edad adulta, que prolonga en cierto modo el control estatal sobre la formación moral del ciudadano.

Aristóteles menciona la música, pero aquí la gran diferencia con Platón es el drama y, concretamente, la tragedia, que sabemos que el Estagirita apreciaba sinceramente, a tenor de lo que teoriza en la *Poética*. Como comenta Reeve en su resumen de la filosofía pedagógica de Aristóteles (ca. 350 a. C./1988, p. 61):

La educación aristotélica continúa en cierta medida incluso en la edad adulta, tanto en los simposios, en el ejército, en la escuela de la experiencia, en las instituciones de enseñanza superior, como el Liceo, y en esa otra institución distintivamente ateniense en la que la música desempeñaba un papel fundamental. Me refiero al teatro) (traducción del autor).

Por supuesto que la cuestión del ocio y del placer, también del juego, la música y de los coros de jóvenes, adultos y ancianos, en ambas obras, las *Leyes* y la *Política*, se pueden relacionar con el ideal filosófico de la *theoría*, de la vida contemplativa, como remedio para la educación, convenientemente matizada y adaptada para la sociedad en general. Ahí, el ocio de bien cobra un protagonismo innegable que aparece ya en Platón, para quien es necesario en la comunidad ciudadana. Aunque es sin duda a Aristóteles a quien se debe un tratamiento más sistemático y una relevancia más notable del tema, al que confiere un indiscutido prestigio cuando postula el surgimiento de la filosofía y la ciencia como resultado del tiempo libre por parte de una clase dirigente con sus necesidades básicas cubiertas y que se da a las matemáticas y otras «ciencias no orientadas a lo necesario» (*Met.* I. 981 b). La idea es proporcionar a una clase, al menos, de ciudadanos, que

descuella ante los demás por los avances en el sistema educativo —o, aunque esta noción sea controvertida hoy, por su «liberación de las ciencias de lo necesario», es decir, una vez cubiertas sus necesidades para la subsistencia— un saber más puro, humanístico o de pura especulación científica, que mire a la vida contemplativa (*bios theoretikós*) separadamente de la vida práctica (*bios praktikós*). Es claro que, además de los matices educativos, en el trasfondo de la cuestión se encuentra el debate de cómo «vivir bien» (*eu zen*) de toda la filosofía moral griega, el de los llamados «géneros de vida».

En Platón, volviendo a unir a ambos pensadores, el gobierno del filósofo en la ciudad justa encuentra su fundamento precisamente en el hecho de que este está siempre lejos de los asuntos mundanos, los negocios ajenos a su *theoría*, pues debe estar con la mirada tendiendo al mundo de las ideas. En la ciudad perfecta tal vez no hará falta esa huida del filósofo de lo que le rodea, pues se podrá vivir filosóficamente al cumplir cada parte de la sociedad su función y estar la sociedad general educada en la virtud. Ambos filósofos ponen un especial énfasis en la función educativa del Estado y en el cultivo de la música y las artes para educar a los ciudadanos desde la infancia a la vejez, en una ambivalencia entre juego, ocio y educación. Solo que existen las obvias discrepancias entre ambos filósofos, por ejemplo, en cuanto a los gustos literarios y artísticos y el papel de los diversos géneros en las artes financiadas por el Estado. Es claro que a Aristóteles la tragedia le parecía útil, lo cual era un error para Platón, por su relación con

la malograda experiencia democrática ateniense, por lo que este acababa favoreciendo la lírica coral.

5. A modo de conclusión

En suma, como hemos visto, tanto Platón como Aristóteles se centran en la necesidad de educar a los jóvenes que habrán de ser ciudadanos en un sistema de valores que dé cohesión a toda la ciudad. Con ello enlazan con las pretensiones de los diversos sistemas políticos que vio la civilización griega, tanto desde las épocas arcaica y clásica, con los modelos contrapuestos de Atenas y Esparta, hasta las épocas helenística y romana, con sus ciudades que adoptan el modelo de la *polis* helénica, dotadas de gimnasios, escuelas y palestras a lo largo de todo el Oriente helenístico y, posteriormente, de los rincones más insospechados del Imperio Romano oriental. La *paideia* helénica trataba de inculcar unos valores al conjunto de la población, siempre desde la más tierna edad, en la convicción de que solo se logra la perfección de la comunidad política cuando hay una concordia (*homonoiá*) en el sentido etimológico, es decir, una manera de sentir y pensar similar, adquirida desde la infancia. Nos interesan los casos de Platón y Aristóteles por situarse después de una conmoción colectiva como la crisis de Atenas tras la guerra. Platón pone en boca de Sócrates todo un programa pedagógico que se desarrolla en la ciudad, en el marco de la sociedad, pues «los campos y los árboles no me van a enseñar nada: solo la gente de la ciudad lo hará» (*Fedro* 230c). Para Aristóteles, no hay felicidad en la vida humana fuera de la *polis*, en cuyo marco político y educativo se alcanza la

completa perfección y que tenemos que desarrollar desde las virtudes individuales hasta la mejor comunidad política posible.

Finalmente, cabría preguntarse cuáles son las grandes lecciones de los filósofos de la educación del pasado griego, después de la crisis tan sonada de la democracia ateniense y de un sistema educativo fragmentado y orientado a lo necesario. No hay que recordar aquí el énfasis de la educación sofística en todo el siglo de oro de Atenas por el triunfo rápido y fácil en la asamblea política y en la judicial. Las artes de la retórica, malentendidas, derivaron en la situación que tanto criticó Platón por boca de Sócrates en sus célebres debates con los sofistas Protágoras, Gorgias, Calicles y Polo en diálogos como *Protágoras*, *Gorgias* o la *República*, entre otros. El relativismo y el interés por el corto plazo, solamente por *lo necesario* y una educación centrada en los que tenían medios para proporcionársela, hizo a los filósofos de las escuelas del siglo IV a. C., en torno a la Academia y el Liceo, plantearse la perentoria necesidad de que el Estado se hiciera cargo de un sistema educativo común. Pero eso no significa que hubiera de ser un sistema uniforme. En las diversas etapas y disciplinas que plantean los autores que hemos tratado para la reforma educativa se ve una gradación clara. Hay clasificaciones de materias —no separación, por cierto, de letras y ciencias, como falsamente se hace hoy—, pero no hay una clasificación por razones de economía ni una segregación entre ricos y pobres. El mérito y las capacidades obran su propia selección en ellos.

¿Podemos aprovechar algo hoy de estas antiguas teorías? Quizá cogiendo lo mejor

de cada una podríamos encontrar una lectura actual para tiempos de crisis. De Isócrates podemos recordar la idea de que la verdadera patria es la cultura. De Aristóteles, la superación de la escisión entre pobreza y riqueza, el favorecer un término medio, que también es una clase media, y una educación uniforme como médula espinal o la columna vertebral de un Estado moderado y con un compromiso entre las clases sociales. De Platón acaso también la superación de la discriminación a la mujer y la idea de formación permanente en todas las edades del ser humano que necesitan etapas de desarrollo educativo. Hoy día, más allá de cuestiones de género, edad, clase social o económica y procedencia geográfica, una adecuada lectura de esos filósofos puede traer reflexiones muy de actualidad en momentos de crisis como el que vivimos. Por eso, la lectura de nuestros clásicos está siempre recomendada, huyendo ciertamente de los anacronismos que pretenden hacer una corrección desde parámetros actuales, que sería imposible encontrar en una ciudad-Estado como Atenas o cualquier otra del mundo griego. Y pienso en la esclavitud, la cuestión de la extranjería y la ciudadanía, o en la cuestión de la participación de la mujer en la vida pública. Pero si utilizamos estos textos emblemáticos como un primer laboratorio conceptual, sus obras nos abrirán un amplio panorama de estudio y debate para la pedagogía. Platón y Aristóteles son pioneros en tratamientos de las ciencias y las humanidades, como es evidente. Pero también, más allá de lo que dicen los manuales clásicos de historia de la educación que se han citado, pueden ser maestros de pedagogía para tiempos convulsos como los

presentes, pues son los pioneros en tratar la cuestión de una reforma educativa para toda la sociedad desde parámetros éticos y de formación de la *areté* individual. Así, por lo menos he querido apuntarlo en estas reflexiones sobre sus pasajes clásicos acerca de la educación del carácter.

Notas

¹ Como es sabido, la voluminosa obra de Popper (1945) está compuesta por dos grandes secciones: la primera centrada en Platón y su influjo —con una crítica aquejada de una literalidad excesiva y una carencia de contexto— y la segunda enfocada en la crítica a Hegel y Marx.

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.

³ En un rápido recuento, además de los trabajos de Oswyn Murray, que editó un simposio sobre el simposio (Murray, 1990), los últimos tratamientos de la institución en su contexto iconográfico y cultural, desde el arte sobre cerámica a la filosofía, son los de Lynch 2011, Hobden 2013 o Wecowski 2014.

Referencias bibliográficas

Altman, W. H. F. (2012). *Plato the Teacher: The crisis of the Republic [Platón el Maestro: la crisis de la República]*. Lexington Books.

Aristóteles. (1988). *Política* (M. García Valdés, Trad.). Gredos (Original escrito ca. 350 a. C.).

Bowen, J. (1976). *Historia de la educación occidental. El mundo antiguo. Oriente Próximo y Mediterráneo. 2000 a. C.- 1054 d. C.* Herder.

Curren, R. R. (2000). *Aristotle on the necessity of public education [Aristóteles sobre la necesidad de la educación pública]*. Rowman & Littlefield.

Hernández de la Fuente, D. (2012). La escuela del ocio: tiempo libre y filosofía antigua. *Cuadernos hispanoamericanos*, 747, 77-100.

Hernández de la Fuente, D. (2013). Der Chor des Dionysos: Religion und Erziehung in Platons Nomoi [El coro de Dioniso: religión y educación en los Nomoi de Platón]. *Zeitschrift für Religions- und Geistesgeschichte*, 65 (1), 1-17. <https://doi.org/10.1163/15700739-90000034>

Hobden, F. (2013). *The symposion in ancient Greek society and thought [El simposio en la sociedad y el pensamiento griego antiguo]*. Cambridge University Press.

Isócrates. (2007). *Discursos* (J. Signes, Trad.). Gredos. (Original escrito ca. 380 a. C.)

Loshan, Z. (1998). Plato's counsel on education [Los consejos de Platón sobre la educación]. En A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers on education: New historical perspectives* (pp. 30-48). Routledge.

Lynch, K. M. (2011). *The symposium in context: Pottery from a late archaic house near the Athenian agora [El simposio en su contexto: cerámica de una casa arcaica tardía cerca del ágora ateniense]*. American School of Classical Studies at Athens.

Marrou, H.-I. (1985). *Historia de la educación en la Antigüedad*. Ediciones Akal.

Murray, O. (1990). *Sympotica: A symposium on the symposion [Sympotica: un simposio sobre el simposio]*. Oxford University Press.

Pfefferkorn, J. (2021). The three choruses of Plato's Laws and their function in the dialogue: A new approach [Los tres coros de las Leyes de Platón y su función en el diálogo: un nuevo enfoque]. *Phronesis*, 66 (4), 335-365.

Platón. (1963). *Platonis Opera recognovit brevique adnotatione critica instruxit Ioannes Burnet. Tomus V. Tetrologiam IX Definitiones et Spuria Continens [Minos. Leges. Epinomis. Epistulae. Definitiones. De Iusto. De Virtute. Demodocus. Sisyphus. Eryxias. Axiochus]. Oxonii: E typographeo clarendoniano*. Clarendon. (Original escrito ca. 360 a. C.)

Platón. (1988). *Diálogos III*. Fedón. Banquete, Fedro (C. García Gual, M. Martínez Hernández, E. Lledó Ínigo, Trans.). Gredos. (Original escrito ca. 370 a. C.)

Platón. (1988). *Diálogos IV*. República (C. Eggers Lan, Trad.). Gredos. (Original escrito ca. 370 a. C.)

Popper, K. (1992). *La sociedad abierta y sus enemigos*. Paidós.

- Reeve, C. D. C. (1998). Aristotelian education [Educación aristotélica]. En A. O. Rorty (Ed.), *Philosophers on education: New historical perspectives* (pp. 49-63). Routledge.
- Wecowski, M. (2014). *The rise of the Greek aristocratic banquet [El auge del banquete aristocrático griego]*. Oxford University Press.

Biografía del autor

David Hernández de la Fuente es Catedrático de Filología Griega en la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido anteriormente docente e investigador en las universidades de Potsdam, Carlos III

de Madrid y UNED. Autor de diversos ensayos sobre literatura, filosofía y mitología clásica, entre los cuales destacan *El despertar del alma: Dioniso y Ariadna, mito y misterio* (2017) y *El hilo de oro: los clásicos en el laberinto actual* (2021), y de numerosos artículos y capítulos de libros de su especialidad. Ha recibido diversas distinciones a su trayectoria, como el Burgen Scholarship Award o el Premio Acción Cívica en defensa de las Humanidades.



<https://orcid.org/0000-0003-0960-7717>

El plural concepto del buen carácter

The plural concept of good character

Dr. José Antonio IBÁÑEZ-MARTÍN. Catedrático Emérito. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (jaimm@unir.net).

Resumen:

El movimiento educativo promotor de la educación del carácter ha ido adquiriendo mayor fuerza últimamente, siempre en el ámbito de la cultura inglesa. En el artículo, se muestran las diferencias entre *good character* y buen carácter, señalando las cualidades que identifican los dos sentidos que, especialmente en español, tiene el buen carácter. Para ello, se hace un análisis filológico, filosófico y psicopedagógico. Se diferencia entre temperamento y buen carácter y se subraya la importancia por alcanzar un buen carácter en su superior significado, para uno mismo y para las personas sobre quienes se tienen responsabilidades educativas. Se propone una lectura trascendida de *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*, estudiando las cualidades humanas centrales del buen carácter que allí se descubren, como expresión relevante de la cultura española.

Descriptor: Diferencia entre buen carácter y *good character*, diversos sentidos del buen carácter, cualidades básicas de los diversos sentidos, importancia de la lectura de el *Quijote* para la educación del buen carácter.

Abstract:

Support for character education has been gaining momentum in recent years, invariably in educational circles across the Anglosphere. This paper distinguishes between good character and *buen carácter* and highlights the distinctive features of the two meanings attributed to good character, particularly in Spanish. It undertakes a philological, philosophical and psycho-pedagogical analysis to this end. Moreover, it draws a distinction between temperament and good character and stresses the importance of developing a higher standard for good character, both for oneself and for those in whose hands educational responsibilities are placed. For this purpose, it considers the main human qualities at the heart of good character based on a transcended reading of one of the most prominent representations of Spanish culture, *The Ingenious Gentleman Don Quixote of La Mancha*.

Keywords: Difference between good character and *buen carácter*, various meanings of good character, fundamental features of the different meanings, importance of reading *Don Quixote* in the development of good character through education.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 20-12-2022.

Cómo citar este artículo: Ibáñez-Martín, J. A. (2023). El plural concepto del buen carácter | *The plural concept of good character*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 107-122. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-06>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

1. Introducción

Entre las discusiones más acerbadas que se han desarrollado estos últimos años en la universidad se encuentra la de la libertad de expresión, que se ha puesto en entredicho no pocas veces impidiendo el discurso de personas o asociaciones que otros pensaban que no podían realizarlo porque era un *hate speech*, un discurso de odio, al pretender argumentar contra sus creencias. Obviamente, la siembra del odio debe ser evitada. Pero no cabe olvidar que la universidad debe estar abierta al intercambio de razonamientos y que, en ocasiones, lo que ocurre es que hay personas que realmente temen oír la verdad y se empeñan en que solo tenga sitio en la plaza pública lo *políticamente correcto*, lo que dicta la ideología dominante, que pretende convertirse en el criterio de conducta de todos los ciudadanos.

La traducción de estas ideas al mundo de la educación ha sido lenta, pero inexorable. Primeramente, desaparece de la conversación el término *virtud*, hasta el extremo de que Paul Valéry, como director de la Academia Francesa, pronuncia un discurso, el 20 de diciembre de 1934, en un premio de la Academia, donde afirma: «*ce mot vertu est mort, ou du moins il se meurt*»¹ (esta palabra, *Virtud*, está muerta o, al menos, se está muriendo) (p. 2). Con los años, lo que desaparece es el *bien*, que va siendo sustituido por lo correcto, hasta terminar en lo *políticamente correcto*.

Ahora bien, cualquier persona que se dedique a la educación sabe que pretender cerrar el mundo educativo dentro de los saberes científicos y las competencias es imposible, por lo que en el último tercio

del siglo xx surgieron diversos movimientos sobre educación moral, como los de Kohlberg o Gilligan, que lograron una gran pujanza en su momento.

Entre estos movimientos ha ido adquiriendo mayor fuerza el de la educación del carácter, cuyos orígenes son muy antiguos, pero cuyas formas de presentarse han sido muy variadas a lo largo de estos años. Por ello, vamos a estudiar lo que consideramos que es el *buen carácter*, por lo que veremos primero los significados en español y en inglés del término *carácter* para pasar luego a ver su interpretación desde una perspectiva filosófica y desde un planteamiento psicopedagógico.

Por último, haremos unas reflexiones sobre el plural concepto del buen carácter para terminar con unas propuestas sobre su contenido, teniendo especialmente en cuenta la cultura española.

2. Los significados del término carácter en la lengua española y en la lengua inglesa

Carácter viene del griego *kharaktés*, que comenzó designando el hierro que se imprimía en el ganado propio para distinguirlo del ajeno. Si acudimos al *Diccionario de la Real Academia Española* (DRAE) y al *Oxford Dictionary of Current English* (ODCE) podemos comparar las semejanzas y diferencias que median entre *carácter* y *character*.

Llama la atención que el DRAE es más explícito en relación con los originarios significados del término *carácter*, pues de-

dica 5 números para hablar de la señal que se pone sobre una cosa, como la marca o el hierro ya citados, o los tipos de imprenta. Por el contrario, el ODCE solo dedica el número 5, hablando de «*printed or written letter, etc.*» (letra impresa o escrita, etc.). En el ODCE, la primera significación es «*collective qualities or characteristics that distinguish a person or thing*» (conjunto de cualidades y características que distinguen a una persona o cosa), más breve, pero similar al significado de la DRAE, que dice «conjunto de cualidades o circunstancias propias de una cosa, de una persona o de una colectividad, que las distingue, por su modo de ser u obrar, de las demás».

Es significativo observar que en el ODCE el sentido 2a es *moral strength* (fuerza moral) y el 2b *reputation, esp. good reputation* (reputación, especialmente buena reputación). El significado en español más cercano es el número 9 del DRAE: «fuerza y elevación de ánimo natural de alguien; firmeza, energía». La diferencia es interesante, pues muestra que en inglés hay una relación inmediata con la moral, no existente en español, ya que la firmeza puede estar también en quienes actúan de forma inmoral.

Hay otros sentidos de menor importancia, pero también cabe señalar que el DRAE distingue entre el *carácter heredado*, que sería «cada uno de los rasgos funcionales o anatómicos que se transmiten de una generación a otra, en los animales y plantas», y el *carácter adquirido*, referido a los rasgos «adquiridos por el animal durante la vida». Por tanto, observamos que, en español, se habla de lo *heredado*,

refiriéndose a animales o plantas, y de lo *adquirido*, referido animales. Hay, así, una referencia indirecta al ser humano, animal racional, con un carácter que hereda, al que se suma lo que adquiere, que no existe en las plantas, y que es escaso en los animales irracionales y abundante en los racionales.

3. El concepto de carácter desde una perspectiva filosófica

Vamos a limitarnos a un par de autores especialmente señalados, como son Richard Peters, que tuvo durante bastantes años una considerable relevancia en el mundo de la filosofía de la educación, y Kant.

Peters señala que hay tres formas de hablar de carácter: el modo no comprometido, el carácter como estilo distintivo dentro de las características que identifican a una persona, y el *tener carácter*, que señala una firme vinculación a ciertos principios.² La relación de estos modos con el *buen carácter* es significativa. Obviamente, carece de sentido preguntarse por el buen carácter cuando nos movemos en el ámbito no comprometido. Por su parte, si nos referimos al estilo distintivo que distingue de forma más bien dominante, no podemos olvidar que cabrá hablar allí de un *buen carácter*, pero que también podemos referirnos a quien tiene un carácter tornadizo o atrabiliario.

El asunto es diferente si hablamos de *tener carácter*, pues con esto señalamos una firme vinculación con ciertos principios. En este punto, Peters (1981) se refiere a Kant,

en un conocido texto, cuya importancia nos obliga a comentarlo brevemente.

En la *Antropología* de Kant, leemos:

Poder decir de un hombre simplemente: “tiene un carácter”, significa, no solo decir mucho de él, sino también honrarle mucho; pues se trata de algo muy raro que suscita el respeto y la admiración. Cuando por dicho nombre se entiende lo que con seguridad se puede esperar de la persona, sea bueno o malo, suele decirse que tiene este o aquel carácter, y entonces la expresión designa la índole sensible. Pero tener simplemente un carácter significa aquella propiedad de la voluntad por virtud de la cual el sujeto se vincula a sí mismo a determinados principios prácticos que se ha prescrito inmutablemente por medio de su propia razón. Aunque estos principios puedan ser a veces falsos y defectuosos, el aspecto formal de querer, en general, obrar según principios firmes (y no andar saltando de acá para allá como en un enjambre de mosquitos), tiene en sí algo de estimable e incluso digno de admiración; como quiera que es también cosa rara.

No se trata aquí de lo que la naturaleza hace del hombre, sino de lo que este hace de sí mismo; pues lo primero es cosa del temperamento (en que el sujeto es en gran parte pasivo), y únicamente lo último da a conocer que tiene un carácter.

Todas las demás buenas y útiles cualidades del hombre tienen un precio, por el que pueden trocarse por otras de igual utilidad; el talento tiene un PRECIO DE MERCADO, pues el señor del país o del suelo puede emplear a un hombre semejante de toda suerte de maneras —el temperamento tiene un PRECIO DE AFECCIÓN; cabe pasarlo bien con la persona, que es un

compañero agradable—, pero el carácter tiene un VALOR intrínseco y está por encima de todo precio (1991).³

La cita es larga y plantea ideas interesantes, además de exponer la diferencia entre *precio* y *valor*, tantas veces luego repetida. Ahora bien, acudiendo a su argumento central, puede levantar algunas dudas. Kant advierte que la firme vinculación a principios no es todavía un carácter determinado, sino una disposición favorable al carácter; pues el carácter exige máximas que procedan de la razón y principios prácticos morales. Pero, como esto también puede originar nuevas preguntas, Kant concluye poniendo los principios negativos que conciernen el carácter, que serían los cinco siguientes:

No decir mentira de propósito; de aquí también el hablar con circunspección, a fin de no atraer sobre sí la afrenta de la mala fama.

No adular apareciendo por delante bien intencionado y siendo por detrás malévolos.

No quebrantar las promesas (lícitas); lo que, a su vez, implica seguir honrando la memoria de una amistad ya rota y no usar mal posteriormente de la anterior confianza y franqueza del prójimo.

No dejarse arrastrar a la amistad y familiaridad con las personas de malos sentimientos y recordando el *noscitur ex socio*, etcétera, limitar el trato con ellas a los asuntos indispensables.

No adherirse a la murmuración nacida del juicio superficial y malvado de los demás; pues el hacerlo delata ya flaqueza; como también moderar el temor a chocar con la moda, que es una cosa fugaz y mudable, y si ha conseguido ya una influencia de alguna importancia, no extender, al menos, su imperio hasta la moralidad (Id.).⁴

Finalmente, Kant concluye afirmando:

En una palabra, la veracidad en el interior de lo que el hombre se confiesa a sí mismo y al par en el comportamiento con todos los demás, convertida en máxima suprema, es la única prueba de existir en un hombre la conciencia de tener un carácter; y como tener este es el mínimo de lo que se puede exigir de un hombre racional, mas al par el máximo del valor intrínseco (de la dignidad humana), el ser un varón de principios (el tener un carácter determinado) ha de ser posible a la más vulgar razón humana y, por ello, superior en dignidad al mayor de los talentos (Id.).

No podemos entrar en un análisis detenido de estas ideas. Efectivamente, Kant ofrece con su propuesta de una índole sensible del carácter, la base para que Peters exponga una segunda forma de entender al carácter. Ahora bien, ya hemos señalado que esta forma no necesariamente cabe calificarla como la descripción del *buen carácter*. Se tratará, por tanto, en este momento, de estudiar si quien *tiene carácter*, según Kant, puede decirse que tiene un *buen carácter*. Es indudable que la veracidad interior, aceptando máximas extraídas de la razón y principios prácticos morales, decidiéndose a aplicarlos en el comportamiento también con los demás hombres, es algo meritorio. Pero es discutible que la más vulgar de la razón humana sea capaz de descubrir tales máximas y principios, calificados como indudables e inmutables, y tampoco los ofrecidos principios negativos que conciernen al carácter nos mueven a pensar que nos movemos en el horizonte que solemos entender como un *buen carácter*.

Hemos de reconocer que lo que nos ofrecen estos dos autores son ideas intere-

santes sobre el carácter. Pero quizá abren una visión, que hemos de desarrollar, que es precisamente la dimensión plural del concepto del *buen carácter*, para lo cual es conveniente acudir también a las perspectivas psicopedagógicas sobre el carácter.

4. Algunos planteamientos psicopedagógicos sobre el concepto de carácter

La perspectiva psicopedagógica suele tener un claro objetivo práctico, es decir, realizar un análisis de la realidad unido a las ciencias experimentales, junto a la investigación de los medios que serán más eficaces para solucionar las cuestiones planteadas.

Si seguimos el orden que hemos encontrado en los significados del término carácter en el lenguaje ordinario, la primera cuestión se refiere al conjunto de cualidades que distingue a una persona o a una colectividad. Esto plantea varios problemas, como son:

- a) La determinación de las cualidades distintivas de los diversos caracteres.
- b) El modo como esas cualidades pasan a formar parte de la personalidad de los individuos o incluso de las colectividades.
- c) La influencia de lo que no es adquirido sino heredado y el lugar de la libertad humana en la forja del carácter.

Ninguno de estos problemas tiene hoy una respuesta completamente luminosa.

Comenzando por la primera cuestión, es obligado referirse a Gordon Allport, que fue director del departamento de psicología de la Universidad de Harvard, donde desarrolló una muy relevante actividad desde 1924 hasta su muerte en 1967, y presidente de la American Psychological Association, entre otros méritos. Su aportación más conocida comenzó en 1937 con su libro *Personality: a psychological interpretation*, donde realiza un importante estudio de lo que caracteriza a cada individuo, analizando varios miles de componentes humanamente relevantes, publicando numerosos trabajos a lo largo de los años. Más tarde, en 1990, Goldberg⁶ publica un artículo, que le consagra, donde, recordando la obra de Allport y la de Cattell (1943)⁷, termina consolidando los factores esenciales que denomina *The Big-Five*, los cinco grandes, que serán repetidos hasta la saciedad.

Ahora bien, su modelo basado en los rasgos —abreviado como OCEAN— de *openness*, *conscientiousness*, *extraversion*, *agreeableness* y *neuroticism* (apertura, conciencia, extraversión, amabilidad y neuroticismo), ha sido sagazmente criticado, entre otros, por Kristjánsson quien, aun reconociendo su utilidad para ciertas cuestiones, afirma «el modelo adolece de arbitrariedad en cuanto a los rasgos que nos hacen “quienes somos” en un sentido cotidiano» (2013)⁸, del mismo modo que rechaza sea redundante hablar de carácter o virtud, que serían mejor expresados por los *self-concepts* (*self-esteem*, *self-regulation* y *self-efficacy*) (autoconceptos [autoestima, autorregulación y autoeficacia]), pues eso llevaría a un considerable empobrecimien-

to de las concretas virtudes que pueden tener los seres humanos.

En última instancia, los rasgos de personalidad no son suficientes para expresar la personalidad de alguien, pues no son suficientes para justificar la concreta acción humana, ya que, como afirma Zubiri «el hombre determina su sustantividad psicofísica, y esa determinación por apropiación de posibilidades es lo que constituye su virtud y su vicio» (1986).⁹

La segunda cuestión en el fondo marca la diferencia entre los seres humanos y el resto de la naturaleza. En una conocida frase, Ortega y Gasset decía que mientras el tigre no puede dejar de ser tigre, no puede *destigrarse*, el hombre vive en riesgo permanente de deshumanizarse. Evidentemente, esto significa, por otra parte, que el ser humano necesita humanizarse, es decir, según afirmaba Kant en otra frase igualmente famosa, el hombre necesita del hombre para llegar a ser hombre, no como el pato que a nadie ha de acudir para aprender a nadar, mientras que, por otra parte, significa también que la persona mejor educada puede deshumanizarse: todos hemos visto películas donde un oficial nazi busca judíos escondidos en una casa y mientras es capaz de tocar en el piano, que aparece en una sala, una obra de Bach, no por ello impide que sus soldados disparen a los armarios o a las camas por si allí se escondiera alguien.

Naturalmente, ese proceso de humanización tiene fuentes muy diversas. Algunas serán aleatorias, y suelen recibirse informalmente desde el contexto social, o se

producen como consecuencia de iniciativas personales que han surgido más o menos repentinamente. Otras, por el contrario, serán consecuencia de la educación que se recibe o de la iniciativa de la persona ilusionada en labrarse una vida que valga la pena vivir.

Hay quienes piensan que todos los procesos han de ser aleatorios y que debe evitarse cualquier educación que no sea la mera enseñanza de cuestiones científicas indiscutibles para evitar adoctrinamientos, paternalismo u opresión. Es obvio que una acción realmente educativa ha de evitar cualquier asomo adoctrinante (vid. Ibáñez-Martín, 2021)¹⁰. Pero ver las características de la autonomía humana y el ejercicio de la libertad desde esas exigencias es olvidarse de la condición humana y de la realidad de la actividad docente, intentando recorrer caminos que no llevan a ninguna parte. Tampoco faltan quienes piensan que el ser humano sigue los dictados de su temperamento o actúa siguiendo los criterios de la presión social. A ellos Ortega y Gasset les decía que la vida «no nos es dada hecha, sino que necesitamos hacérsola nosotros, cada cual la suya» (1964, p. 13)¹¹, y no son las circunstancias las que nos obligan, pues estas son las posibilidades entre las que hemos de elegir, como se ha dicho antes.

Quizá podríamos continuar el análisis de esta segunda cuestión haciendo una breve reflexión sobre la existencia de una personalidad propia de ciertas colectividades y su fuerza en todos sus miembros. Esta es una cuestión antigua y contemporánea. Platón la trata en dos

momentos. En *La República* afirma que son los individuos los que imprimen el carácter a las ciudades, y así se refiere por ejemplo a «la avaricia que suele achacarse a los fenicios o a los habitantes de Egipto» (436 a)¹². Su posición, más adelante, es más compleja pues, en *Las Leyes*, reconoce que en ciertos pueblos —vuelven a aparecer los fenicios y los egipcios—, reina la mezquindad por los hábitos pecuniarios de sus miembros, pero igualmente pide no

se os pase inadvertida una cosa en relación con los lugares, y es que los hay que aventajan a otros en cuanto a engendrar hombres mejores o peores, y que no se puede legislar prescindiendo de este hecho. En efecto, hay algunos de ellos que por los cambios de vientos, creo yo, o por los calores resultan desfavorables o bien favorables, y a otros les ocurre lo propio de las aguas, y a otros por la alimentación misma producida por la tierra, que no solamente puede influir sobre los cuerpos en bueno o en mal sentido, sino que también es no menos capaz de causar en las almas todos los mismos efectos; y entre todos estos tipos de territorios se distinguen especialmente aquellos que, bien sea por inspiración divina o por haberles correspondido en suerte a unos genios cualesquiera, acogen favorablemente, o al contrario, a todos aquellos que se van estableciendo en ellos.¹³

Pero esa personalidad de las colectividades no es exclusiva de los antiguos, pues continúa vigente en nuestros días, como cabe contemplar en unos versos de Miguel Hernández (1938), escritos en unos trágicos momentos, en los que describe a los pueblos de España diciendo:

Asturianos de braveza, / vascos de piedra blindada, / valencianos de alegría / y castellanos de alma, / labrados como la tierra / y airosos como las alas; / andaluces de relámpagos, / nacidos entre guitarras / y forjados en los yunques / torrenciales de las lágrimas; / extremeños de centeno, / gallegos de lluvia y calma, / catalanes de firmeza, / aragoneses de casta, / murcianos de dinamita / frutalmente propagada, / leoneses, navarros, dueños / del hambre, el sudor y el hacha, / reyes de minería, / señores de la labranza.¹⁴

Indudablemente, este conjunto de posiciones está muy relacionado con el tercer asunto que nos proponíamos analizar, que es la influencia de lo heredado y el lugar de la libertad en la configuración del ser de la persona. Efectivamente, la experiencia muestra el hecho misterioso de una comunidad originaria de características sobre los miembros de una colectividad, pero, a la vez, también observamos que incluso entre hermanos gemelos que han crecido en el mismo ambiente, se da una clara diversidad, lo que nos lleva a pensar que estos modos de ser y de pensar son la suma de herencias diversas, pues hay inclinaciones genéticas específicas que se unen a las que tienen una mayor generalidad. Esta herencia se llama temperamento, y se diferencia del carácter, principalmente, por sus orígenes y por su arraigo. En efecto, la experiencia muestra que la libertad humana, si es bien educada, puede modificar, con mayor o menor esfuerzo, el temperamento y el carácter que nos distinguen. Decía Zubiri:

la personalidad es algo que se va modificando en el curso de la existencia, en virtud de la cual el hombre es siempre el mismo como persona, pero nunca es lo mismo, por

que en todo instante el hombre va modulando y matizando su personalidad (1986).¹⁵

Una vez que hemos presentado una visión general sobre el carácter, es el momento de pasar al punto básico, ya que es obvio que una educación del carácter, lo primero que tiene que saber es cuándo estamos buscando un *buen carácter*.

5. Diversas aproximaciones a la idea del buen carácter

Quizá lo primero es preguntarnos por qué hablamos de *buen carácter*, pues en español el adjetivo suele usarse para modificar un sustantivo o dar más información de ellos, de modo que generalmente se coloca después del sustantivo, al contrario que en inglés, excepto en el lenguaje poético en el que es más normal poner primero el adjetivo, como cuando Machado dice: «y el irrisorio casco / del buen manchego» (1951)¹⁶. Pero esto tiene no pocas excepciones, especialmente si el orden cambia el significado (no es lo mismo *una vida buena* que *una buena vida*, ni *un pobre hombre* que *un hombre pobre*) o si se pretende enfatizar una cualidad, como cuando decimos: esta es una *buena pintura*.

En el caso del *buen carácter*, no se trata de un cambio de significado según el orden en el que se encuentra el adjetivo. No es posible tampoco pensar que hablar del buen carácter manifiesta una ironía en la intención del hablante, como cuando decimos *qué documentada argumentación*, una vez escuchado un discurso lleno de vaciedades. Quizá se ha convertido en una combinación fija de adjetivo y sustantivo, como cuando

hablamos del *libre albedrío*, pues hablar del *carácter bueno* es algo que se da pocas veces, también porque la educación del carácter ha crecido en el área cultural inglesa y es fácil pasar del *good character* al *buen carácter*.

Pero me parece que la conversación sobre el *buen carácter* nos puede llevar a una reflexión sobre el plural concepto del buen carácter y los distintos niveles del buen carácter que se dan en español, que tienen una cierta diferencia con los usos en inglés.

En efecto, recordemos que en inglés la segunda significación de carácter es *moral strength*, mientras que la palabra *moral* no aparece en ningún significado español del término carácter.

Esto quizá es la base de por qué los ingleses dicen que *character education* es un *subset of moral education* (la educación del carácter es un subconjunto de la educación moral) (Arthur et al., 2017)¹⁷, de modo que las presentaciones más nuevas de la educación del carácter la unen con la presencia de las virtudes en el quehacer docente. Me parece indudable tal presencia, pero un análisis de los usos en español del *buen carácter* me lleva a pensar que hay un plural concepto del *buen carácter*, que incluye tanto a elementos donde las virtudes morales tienen presencia como a otros elementos más relacionados con el tercer significado en el DRAE de la palabra *bueno*, que significa «gracioso, apetecible, agradable, divertido», elementos que no están necesariamente unidos a la moral.

Como muestra de la diferencia entre buen carácter y moral, cabe poner un

ejemplo que se ha publicado recientemente en la prensa:

JRBM fue el alcalde más votado de su comarca. Ahora rinde cuentas ante la justicia por su red de contrabando de tabaco, que se extendía por EE. UU. o China. Todo el mundo en su pueblo lo ha conocido siempre como Nené, un hombre que se ganaba las simpatías de los votantes por haberse hecho a sí mismo —empezó como emigrante en Alemania y Holanda y, al regresar, montó distintos negocios— y por su generosidad con todo aquel que pasaba por un mal momento. No le dolía el dinero a la hora de ayudar a un vecino a reparar una vivienda o a curar una dolencia. Llegó a alcanzar tantas cotas de poder que fueron 18 años como alcalde en los que ningún rival le hizo sombra. Pocos viajes hay como el de Nené. Fue un señor alcalde, el más votado de su comarca gallega, tristemente famosa por su relación con el contrabando y el narcotráfico, y ahora tiene que afrontar un gran juicio por su red de contrabando de tabaco, que se extendía por Portugal, Holanda, Suiza, Croacia, Estados Unidos, Reino Unido... (Puga, 2022).¹⁸

Todo el mundo dijo que Nené tenía un *buen carácter*: se ganaba las simpatías, era generoso, ayudaba a los necesitados y, viendo sus fotografías, ofrece una impresión de buenos modales, sencillez y serenidad. Pero no era un ejemplo moral, pues no solo maltrataba al bien común dedicándose al contrabando de tabaco, sino que también trabajó en el lucrativo negocio del contrabando de drogas, sin importarle la vida desgraciada a la que inducía a muchos.

Este conjunto de las cualidades positivas citadas me parece una descripción del primer nivel del buen carácter y no se aleja

mucho de la descripción que se hace en el final de sus días, de don Quijote de la Mancha, de quien dice el narrador que «fue siempre de apacible condición y de agradable trato y por esto no solo era bien querido de los de su casa, sino de todos cuantos le conocían» (Cervantes, 1959, libro II, cap. 74, p. 1128)¹⁹. Apacible, según el DRAE, se refiere a la condición tranquila y de buen temple, es decir, con fortaleza, energía y valentía serena para enfrentarse a las dificultades y los riesgos.

Pero, evidentemente, el concepto de buen carácter es plural, pues hay un nivel superior al que hemos descrito, que aparece cuando se promueve una educación madura del buen carácter, donde surgen, armoniosamente, todos los hábitos consolidados y estables que configuran la excelencia humana. No es un tema nuevo: es muy interesante leer a Marco Aurelio que, a lo largo de su libro *Meditaciones*, hace una exposición de numerosas cualidades del carácter, iniciando el Libro I con la afirmación de que aprendió «de mi abuelo Vero: el buen carácter y la serenidad» (2020).²⁰

Este nivel superior lo expresa Lickona diciendo:

El buen carácter consiste en conocer el bien, desear el bien y hacer el bien: hábitos de la mente, hábitos del corazón y hábitos de acción. Los tres son necesarios para llevar una vida moral; los tres conforman la madurez moral (2001).²¹

Estas palabras nos pueden desalentar. ¿Estamos en condiciones de saber dónde está lo bueno *incondicional* que habremos de llevar a la práctica, aunque nos cueste la vida?

Es indudable que las respuestas filosóficas que se han dado a esta cuestión han sido muy variadas, y creer que todo el mundo tiene capacidad para analizar las diversas teorías de los grandes pensadores carece de sentido. Por ello, son muy interesantes las siguientes palabras de MacIntyre:

En las historias, en contraste con las teorías, encontramos lo universal solo en y a través de lo particular. Lo que necesitamos son historias que impelan a trascenderlas —aunque entonces retorne todo sobre la dirección que nuestro movimiento ha de tomar—. Pueden encontrarse en muchos lugares que apunten más allá de sí mismas hacia las teorías que de hecho necesitamos: en cuentos populares, en los dramas de Sófocles y de Shakespeare, y sobre todo en la *Commedia* de Dante, que nos dirige más allá de sí misma hacia la clase de comprensión teórica proporcionada por los comentarios de Santo Tomás a la *Ética* y a la *Política*.

Una de las cosas que más urge aprender, primero de la narración y luego de la teoría, es que aquel que desarrolla mal su carácter es cada vez menos capaz de entender qué ha aprendido mal y cómo ha caído en tal error: parte de la maldad del carácter malo es la ceguera intelectual en cuestiones morales (1993, pp. 69-70).²²

MacIntyre no cita a Cervantes, aunque cita a Shakespeare, que es coetáneo de Cervantes, pero de otra cultura, tan merecedora como la nuestra de subrayar, como las mejores, ciertas cualidades humanas. Pero como yo he crecido en la cultura española es lógico que al pensar en el nivel superior del buen carácter piense en don Quijote de la Mancha, aunque no olvide que, en ocasiones, fallaba en esa virtud fundamental

que es la prudencia, como reconoce cuando está cerca de la muerte afirmando: «Yo tengo juicio ya, libre y claro, sin las sombras caliginosas de la ignorancia, que sobre él me pusieron mi amarga y continua leyenda de los detestables libros de las caballerías» Cervantes, 1959).²³

Por tanto, una lectura trascendida del *Quijote* me lleva a proponer las siguientes cualidades, como las que configuran el nivel superior del *buen carácter*. Así nos fijaremos en siete grupos con las cualidades más relevantes, sin pretender citar todas las que aparecen en el conjunto de los 116 capítulos que tienen las dos partes de *El Ingenioso Hidalgo don Quijote de la Mancha*:

1. Valentía y magnanimidad

Ya al principio, don Quijote está dispuesto a enfrentarse con un labrador «de buen talle», provisto de caballo y lanza, que estaba azotando a un muchacho desnudo de medio cuerpo arriba. Nadie le mandaba meterse con ese labrador, probablemente más fuerte que él, y que quizá tuviera sus razones para azotar al muchacho. Pero, «con voz airada» le emplaza a luchar «que yo os daré a conocer ser de cobardes lo que estáis haciendo» (Cervantes, 1959).

Pero, después, tenemos el episodio de los molinos de viento, en el que se mezcla la valentía con la ilusión. El muchacho anterior era real. Ahora bien, confundir grandes molinos con gigantes, y lanzarse contra ellos, es la suma de la valentía —a Sancho dice «si tienes miedo, quítate de ahí, y ponte en oración» (I, cap. 8, p. 69)— con la ilusión de sacar adelante una aventura honrosa.

A veces nos olvidamos de las aventuras y de la magnanimidad, quedando en las calas tibias del egoísmo. No es eso lo que hizo Lindbergh realizando en 1927 el primer vuelo de Nueva York a París, ni lo que consiguió Hernán Cortés enfrentándose al Imperio Azteca, ni lo que vivió la pakistaní Malala Yousefzai, que comenzó a los 11 años defendiendo la educación de las niñas y terminó recibiendo, en el 2014, el Premio Nóbel de la Paz, a los 17 años. Nada de esto se encuentra tampoco en don Quijote, quien considera su obligación no dejar de hacer lo que le compete, contándole a don Diego que

los leones que acometé derechamente me tocaba, puesto que conocí ser temeridad exorbitante, porque bien sé lo que es valentía, que es una virtud que está puesta entre dos extremos viciosos, como son la cobardía y la temeridad; pero menos mal será que el que es valiente toque y suba al punto de temerario que no que baje y toque en el punto de cobarde; que así como es más fácil venir el pródigo a ser liberal que el avaro, así es más fácil dar el temerario en verdadero valiente que no el cobarde subir a la verdadera valentía (II, cap. 17, p. 691).

2. Serenidad y buen temple

Vemos en don Quijote un ejemplo de fortaleza y energía para enfrentarse a dificultades y problemas, siempre al servicio de la justicia, por lo que aconseja a Sancho, al ser nombrado gobernador de una ínsula, que la justicia debe descubrir la verdad, y que «si acaso doblan la vara de la justicia, no sea con el peso de la dádiva, sino con el de la misericordia» (II, cap. 42, p. 867).

Ahora bien, no cabe olvidar que la serenidad está muy unida a la paciencia, pues es preciso en la vida sufrir numerosas adversidades y hemos de saber recibirlas con buen temple, sin olvidar que la obsesión por conseguir inmediatamente los deseos es muy infantil, también porque hay cuestiones que exigen desarrollarse con el tiempo. Decía el bachiller Sansón Carrasco a don Quijote

solo vuestra merced lleva la palma a todos los caballeros andantes porque (todos) tuvieron cuidado de pintaros muy al vivo la gallardía de vuestra merced, el ánimo grande para acometer los peligros, la paciencia en las adversidades y el sufrimiento, así en las desgracias como en las heridas (II, cap. 3, p. 588).

3. Benevolencia y empatía

Dice el narrador de *El ingenioso hidalgo* que don Quijote era «tan amigo de dar gusto a todos», y, poco después, nuestro hidalgo afirma que quiso resucitar la ya muerta andante caballería, habiendo «cumplido gran parte de mi deseo, socorriendo viudas, amparando doncellas y favoreciendo casadas, huérfanas y pupilos» (II, cap. 16, p. 674). El buen carácter está unido al deseo de buscar el bien de los demás, de estar cerca de sus problemas y saber mostrar comprensión e interés por las personas.

4. Humildad y sencillez

Males muy extendidos son la envidia, enojo o tristeza ante el bien ajeno, y la soberbia, la vanagloria y el menosprecio de los demás. Oímos, por el contrario, a don Quijote decirle a Sancho «quien se humilla, Dios le ensalza» (I, cap. 11, p. 88),

del mismo modo que al cura le manifiesta «donde reina la envidia no puede vivir la virtud» (I, cap. 47, p. 505).

Facilita la humildad seguir el viejo principio de conocerse a sí mismo, que don Quijote recuerda a Sancho diciéndole «que es el más difícil conocimiento que puede imaginarse. Del conocerse saldrá el no hincharse como la rana, que quiso igualarse con el buey» (II, cap. 42, p. 885). También es expresión de la humildad la sencillez, el evitar escucharse a sí mismo o la ostentación.

5. Delicadeza y cortesía

Estas cualidades expresan el miramiento que se tiene con las personas, tanto en el modo afable con que se las habla como en el cuidado de la propia presentación, teniendo en cuenta las exigencias del cargo o las específicas de la situación a la que se acude.

Don Quijote pide al caballero pobre que sea «afable, bien criado, cortés y comedido, y oficioso; no soberbio, no arrogante, no murmurador, y, sobre todo, caritativo» (II, cap. 6, p. 604). Por otra parte, a Sancho le señala «no andes, Sancho, desceñido y flojo, que el vestido descompuesto da indicios de ánimo desmalazado (*ant.* de flojo, caído, dejado)» (II, cap. 43, p. 888). Y le concreta «que te adornes con el hábito que tu oficio requiere, con tal que sea limpio y bien compuesto» (II, cap. 51, p. 962).

6. Gratitud y relación con Dios

No se puede decir que tenga buen carácter quien considera que todos los demás

deben estar a su servicio, sin ser capaces ni de agradecer que en una tienda se nos reciba con una sonrisa. Por el contrario, leemos que don Quijote dice a la ventera: «tendré eternamente escrito en mi memoria el servicio que me habedes fecho, para agradecéroslo mientras la vida me durare» (I, cap. 16, p. 132).

Ahora bien, además, don Quijote afirma

la ingratitud es hija de la soberbia, y uno de los mayores pecados que se sabe, y la persona que es agradecida a los que bien le han hecho, da indicios de que también lo será a Dios, que tantos bienes le hizo y de continuo le hace (II, cap. 51, p. 962).

A lo largo del libro, Cervantes deja claro que la virtud tiene una recompensa infinita, pues

sé que la senda de la virtud es muy estrecha y el camino del vicio, ancho y espacioso; y sé que sus fines y paraderos son muy diferentes: porque el del vicio, dilatado y espacioso, acaba en muerte, y el de la virtud, angosto y trabajoso, acaba en vida, y no en vida que se acaba, sino en la que no tendrá fin (II, cap. 6, p. 604).

7. *Templanza*

En unos tiempos de desenfrenado consumismo, especialmente penoso cuando es conocida la gran pobreza de tantos pueblos más o menos lejanos e incluso de personas cercanas, puede llamar la atención leer a un emperador romano declarar que consideraba

un gran favor divino [...] haber conservado la flor de mi juventud y el no haber demostrado antes de tiempo mi virilidad, sino incluso haberla demorado por algún tiempo;

el haber estado sometido a las órdenes de un gobernante, mi padre, que debía arrancar de mí todo orgullo y llevarme a comprender que es posible vivir en palacio, sin tener necesidad de guardia personal, de vestidos suntuosos, de candelabros, de estatuas y otras cosas semejantes y de un lujo parecido; sino que es posible ceñirse a un régimen de vida muy próximo al de un simple particular, y no por ello ser más desgraciado o más negligente en el cumplimiento de los deberes que soberanamente nos exige la comunidad (Marco Aurelio, o. c., libro I, n.º 17).²⁴

La templanza modera los apetitos humanos sujetándolos a la razón, pero, además, pone un elemento de sobriedad y continencia en nuestro actuar que facilita una felicidad que no encontrará el obsesionado por placeres efímeros, que dejan a la persona siempre insatisfecha.

Don Quijote, como Marco Aurelio, hace una llamada a la templanza. Pide a Sancho que

sea moderado en el sueño; que el que no madruga con el sol no goza del día; y advierte, ¡oh, Sancho!, que la diligencia es madre de la buena ventura; y la pereza, su contraria, jamás llegó al término que pide un buen deseo (II, cap. 43, p. 890),

así como le muestra la importancia de comer poco y cenar «más poco; que la salud de todo el cuerpo se fragua en el estómago. Sé templado en el beber, considerando que el vino demasiado ni guarda secreto ni cumple palabra» (II, cap. 43, p. 889), y del mismo modo le insiste en

no te muestres, aunque por ventura lo seas (lo cual yo no lo creo), codicioso, mujeriego,

ni glotón; porque en sabiendo el pueblo y los que te tratan tu inclinación determinada, por allí te darán batería, hasta derribarte en el profundo de la perdición (II, cap. 51, p. 962).

La relación de las cualidades que configuran un buen carácter maduro es más amplia de la que hemos ofrecido, pero lo que se ha señalado quizá conforma el núcleo básico de la segunda acepción del buen carácter, en la que se dan, armoniosamente, los hábitos consolidados y estables que configuran la excelencia humana y que son especialmente importantes para alcanzar la felicidad.

Naturalmente, como hemos oído a don Quijote, sabemos que cualquier cualidad humana debe estar medida por la prudencia, que fija lo que suele definirse como «la recta razón de las cosas agibles».

6. Conclusiones

El objetivo de este artículo era señalar el plural concepto de *buen carácter*, que es, quizá, más variado en español que en inglés, determinando los distintos niveles que se pueden encontrar en el uso de estos términos y exponiendo los elementos básicos de cada uno de ellos, tras un análisis filológico, filosófico y psicopedagógico.

Por último, considero oportuno concluir con tres advertencias fundamentales:

a) Es cierto que *tener carácter* implica la vinculación a unos principios, mientras que el temperamento se refiere a realidades heredadas por la persona, que también tienen fuerza. Pero hemos de tener presente que, si nos empeñamos,

podemos influir y cambiar esas realidades, del mismo modo que hemos de preocuparnos de la educación del buen carácter de las personas que, de algún modo, dependen de nosotros. A veces, nos amparamos en que no podemos cambiar, pues son *cosas de mi forma de ser*; olvidando que, en estos casos, *habrá que estudiar cómo trabajar más la forma de ser*. Nunca olvidemos que la amargura ante esa forma de ser es un veneno, y que es una ingenuidad buscar vías de escape rápido, que destruyen, en vez de ir labrando, aunque sea de modo lento y costoso, las mejoras que necesitamos.

- b) La gasolina que da fuerza a nuestro motor interior es el amor, es sentirse queridos. Tener un amor que aguante el tiempo y los desencuentros requiere un notable esfuerzo, siendo una poderosa ayuda si hemos sabido encontrar respuesta a las preguntas últimas de nuestra existencia, lo que nos ayudará a superar cualquier vacío existencial y nos llenará de alegría.
- c) Si nos dedicamos a la acción educativa, pronto descubriremos que lo más importante es ayudar a los demás a no fracasar en la propia existencia, sino a conseguir desarrollar una vida que valga la pena vivir.

Notas

¹ Valery, P. (20 diciembre 1934). *Rapport sur les prix de vertu [Informe sobre el premio de la virtud]*, p. 2. www.academie-francaise.fr/rapport-sur-les-prix-de-vertu-1934.

² Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education [Desarrollo moral y educación moral]*. Allen & Unwin.

- ³ Kant, I. (1991). Del carácter como índole moral. En *Antropología* (pp. 238-239). Alianza.
- ⁴ [d., pp. 240-241.
- ⁵ [d., p. 242.
- ⁶ Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality. The Big-Five factor structure [Una descripción alternativa de la personalidad. La estructura factorial de los Cinco Grandes]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1216-1229.
- ⁷ Cattell, R. B. (1943). The description of personality: Basic traits resolved into clusters [La descripción de la personalidad: rasgos básicos resueltos en clusters]. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38 (4), 476-506.
- ⁸ Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education. Plus Three well-founded misgivings [Diez mitos sobre el carácter, la virtud y la educación en la virtud. Más tres dudas bien fundadas]. *British Journal of Education Studies*, 61 (3), 273-274.
- ⁹ Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza, p. 440.
- ¹⁰ Vid. sobre este tema: 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.
- ¹¹ Ortega y Gasset, J. (1964). Historia como sistema. En *Obras Completas*, vol. VI, 6ª ed. Revista de Occidente, p. 13.
- ¹² Platón. *La República*, 436 a.
- ¹³ Platón. *Las Leyes*, 747 d-e.
- ¹⁴ Hernández, M. (1938). *Vientos del pueblo nos llevan*. <https://www.poemas-del-alma.com/miguel-hernandez-vientos-del-pueblo-me-llevan-htm>.
- ¹⁵ Blázquez, N. (2014). Conferencia de Xavier Zubiri para la historia. *Stadium*, 54 (3), 433.
- ¹⁶ Machado, A. (1951). A don Miguel de Unamuno. En Manuel y Antonio Machado, *Obras completas*, Plenitud, p. 853.
- ¹⁷ Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. y Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools [Enseñar carácter y virtud en la escuela]*. Routledge, pp. 18-33.
- ¹⁸ *El Mundo*, 7 de octubre de 2022. Nené, el contrabandista de tabaco que movía un negocio de 72 millones desde el sillón de alcalde. <https://www.elmundo.es/cronica/2022/10/07/63376175e4d4d8ae288b45a2.html>
- ¹⁹ Cervantes, M. de (1959). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Aguilar, libro II, cap. 74, p. 1128.
- ²⁰ Marco Aurelio (1983). *Meditaciones*. Gredos, libro I, nº 1. El trabajo más interesante realizado sobre Marco Aurelio es el de Hadot, P. (1992). *La citadelle intérieure [La ciudad interior]*. Fayard.
- ²¹ Lickona, T. (2001). What is good character? And how can we develop it in our children [¿Qué es el buen carácter? Y cómo podemos desarrollarlo en nuestros hijos]. *Reclaiming Children and Youth*, 9 (4), 240.
- ²² MacIntyre, A. (1993). Persona corriente y filosofía moral. Reglas, virtudes y bienes. *Convivium*, 5, 69-70. En relación con la importancia de la buena lectura para la buena educación del carácter tienen especial interés: Carr, D. (2003). Spiritual, moral and heroic virtue: Aristotelian character in the Arthurian and Grail narratives [Virtud espiritual, moral y heroica: el carácter aristotélico en las narraciones artúricas y del Grial]. *Journal of Beliefs and Values*, 24 (1), 15-26; Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating character through stories [Educar el carácter a través de las historias]*. Imprint Academic; y Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K., Davison, I., Hayes, D., Higgins, J. y Davison, J. (2014). *Knightly virtues. Enhancing virtue literacy through stories. Research Report [Virtudes caballerescas. Potenciar la alfabetización en virtudes a través de los cuentos. Informe de investigación]*. The Jubilee Centre for Character & Virtue.
- ²³ Cervantes, o.c. II, 74, p. 1126.
- ²⁴ Marco Aurelio o. c., libro I, nº 17.

Referencias bibliográficas

- Allport, G. (1937). *Personality: a psychological interpretation [Personalidad: una interpretación psicológica]*. Holt.
- Arthur, J., Harrison, T., Carr, D., Kristjánsson, K., Davison, I., Hayes, D., Higgins, J. y Davison, J. (2014). *Knightly virtues. Enhancing virtue literacy through stories. Research Report [Virtudes caballerescas. Potenciar la alfabetización en virtudes a través de los cuentos. Informe de investigación]*. The Jubilee Centre for Character & Virtue.
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrison, T., Sanderse, W. y Wright, D. (2017). *Teaching character and virtue in schools [Enseñar carácter y virtud en la escuela]*. Routledge.
- Blázquez, N. (2014). Conferencia de Xavier Zubiri para la historia. *Stadium*, 54 (3), 425-454.
- Carr, D. (2003). Spiritual, moral and heroic virtue: Aristotelian character in the Arthurian and Grail narratives [Virtud espiritual, moral y heroica: el carácter aristotélico en las narraciones artúricas y del Grial]. *Journal of Beliefs and Values*, 24 (1), 15-26.

- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating character through stories [Educar el carácter a través de las historias]*. Imprint Academic.
- Cattell, R. B. (1943). The description of personality: basic traits resolved into clusters [La descripción de la personalidad: rasgos básicos resueltos en clusters]. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 38 (4), 476-506.
- Cervantes, M. de (1959). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Aguilar.
- Goldberg, L. R. (1990). An alternative description of personality. The Big-Five factor structure [Una descripción alternativa de la personalidad. La estructura factorial de los Cinco Grandes]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 59 (6), 1216-1229.
- Hadot, P. (1992). *La citadelle intérieure [La ciudad interior]*. Fayard.
- Hernández, M. (1938). *Vientos del pueblo me llevan*. <https://www.poemas-del-alma.com/miguel-hernandez-vientos-del-pueblo-me-llevan.htm>
- 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>
- Kant, I. (1991). Del carácter como índole moral. En *Antropología* (pp. 238-239). Alianza.
- Kristjánsson, K. (2013). Ten myths about character, virtue and virtue education. Plus Three well-founded misgivings [Diez mitos sobre el carácter, la virtud y la educación en la virtud. Más tres dudas bien fundadas]. *British Journal of Education Studies*, 61 (3), 269-287.
- Lickona, T. (2001). What is good character? And how can we develop it in our children [¿Qué es el buen carácter? Y cómo podemos desarrollarlo en nuestros hijos]. *Reclaiming Children and Youth*, 9 (4), 239-251.
- Machado, A. (1951). A don Miguel de Unamuno. En M. Machado y A. Machado, *Obras completas* (p. 853). Plenitud.
- MacIntyre, A. (1993). Persona corriente y filosofía moral. Reglas, virtudes y bienes. *Convivium*, 5, 63-80.
- Marco Aurelio (1983). *Meditaciones*. Gredos.
- Ortega y Gasset, J. (1964). Historia como sistema. En *Obras Completas. Vol. VI* (p. 13). Revista de Occidente.
- Peters, R. S. (1981). *Moral development and moral education [Desarrollo moral y educación moral]*. Allen & Unwin.
- Platón (1988). *La República*. Alianza.
- Platón (1960). *Las Leyes*. Instituto Estudios Políticos.
- Puga, N. (7 de octubre de 2022). Nené, el contrabandista de tabaco que movía un negocio de 72 millones desde el sillón de alcalde. *El Mundo*. <https://www.elmundo.es/cronica/2022/10/07/63376175e-4d4d8ae288b45a2.html>
- Valery, P. (1934). Rapport sur les prix de vertu [Informe sobre el premio de la virtud]. *Académie française*. www.academie-francaise.fr/rapport-sur-les-prix-de-vertu-1934
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza.

Biografía del autor

José Antonio Ibáñez-Martín es Doctor en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Catedrático de Filosofía de la Educación de la misma universidad, donde fue Vicedecano y Director de Departamento, entre otros cargos. Profesor Emérito de la Universidad Complutense de Madrid, que le concedió la Medalla al Mérito Docente, tras su jubilación. Es Catedrático Emérito de la Universidad Internacional de La Rioja, donde ha sido Vice-Rector de Doctorado y donde ha creado y dirigido el Máster de Educación del carácter y Educación emocional. Sus líneas de investigación se centran en el estudio de las bases antropológicas, los supuestos crítico-filosóficos de los procesos educativos, la formación moral y cívica dentro de los sistemas democráticos, y la educación del carácter. Tiene numerosas publicaciones y diversos premios. Gran Cruz de Alfonso X el Sabio.

 <https://orcid.org/0000-0002-1171-7117>

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 (jlfuentes@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 *inforxicación*, 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” (CritiRed). 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.

Descriptor: 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 fundamentalmente 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 difundándose 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 (Doddington, 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 neoplatónica 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.

- Gozálvéz, 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.
- Gozálvéz, 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>
- Gozálvéz, 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>

Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática

Friendship and character education: A systematic review

Dra. Zaida ESPINOSA ZÁRATE. Profesora Contrada Doctora. Universidad Loyola Andalucía (zespinosa@uloyola.es).

Dr. Josu AHEDO RUIZ. Profesor Contratado Doctor. Universidad Internacional de La Rioja (josu.ahedo@unir.net)

Dr. Miguel RUMAYOR. Profesor Titular. Universidad Panamericana (mrumayor@up.edu.mx).

Resumen:

Este trabajo presenta una revisión sistemática de artículos científicos publicados entre 2007 y 2021 sobre la amistad en relación con la educación del carácter (EC) con el objetivo de identificar cuáles son las *perspectivas teóricas* predominantes desde las que se aborda esta cuestión, cómo se comprende en los trabajos la *amistad* y cuál es la *relación* concreta que se establece entre esta y el carácter, es decir, en qué medida se entiende que la amistad puede servir para desarrollar virtudes. Los resultados apuntan a un predominio del enfoque psicológico en la manera de abordar la EC, ligado a una perspectiva instrumentalista de la amistad que la asocia a determinados beneficios, pero no alejado de otro enfoque, filosófico-moral, que comprende la amistad como un bien en sí mismo para la vida y, en consecuencia, pone de relieve su potencial humanizador. Dentro de este enfoque sobresale el recurso al marco de comprensión aristotélico. La relación en-

tre amistad-carácter en los artículos seleccionados se explora a través de 5 categorías que emergieron en el análisis: 1) el carácter para la amistad; 2) la amistad para el carácter; 3) amistad y transgresiones; 4) percepciones del profesorado/alumnado sobre la influencia de la amistad, y 5) análisis de programas en los que la amistad aparece como contenido educativo.

Descriptor: amistad, educación del carácter, revisión sistemática, educación moral, virtud, fortalezas del carácter.

Abstract:

This paper presents a systematic review of scientific articles on friendship and character education (CE) published between 2007 and 2021. It seeks to identify the dominant theories from which CE is approached, how friendship is understood in the studies, and what specific relationship is built between friendship and

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 22-11-2022.

Cómo citar este artículo: Espinosa Zárate, Z., Ahedo Ruiz, J. y Rumayor, M. (2023). Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática | *Friendship and character education: a systematic review*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 143-169. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-08>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

character; in other words, the extent to which it is posited that friendship can be harnessed to acquire virtues. Results indicate a prevalence of a psychological approach to CE, linked to an instrumentalist perspective on friendship, which associates it with certain benefits. However, this approach is closely followed by a philosophical–moral view that understands friendship as a good in itself and, consequently, highlights its humanizing potential. The Aristotelian framework for understanding friendship and character stands out within this approach. The rela-

tionship between friendship and character in the selected articles is explored through 5 categories that emerged in the analysis: 1) friendship for character; 2) character for friendship; 3) friendship and transgressions; 4) teachers' and students' perceptions of the influence of friendship; and 5) analysis of programmes that include friendship in the curriculum.

Keywords: friendship, character education, systematic review, moral education, virtue, character strengths.

1. Introducción

Arraigado en el ámbito de la intimidad personal, el carácter se forma en compañía, en la relación con otros y, especialmente, con los otros *significativos*. Como afirma Taylor (2016), la génesis de la mente no es un proceso monológico, sino que la identidad —y, en consecuencia, el modo de ser— «queda definida siempre en diálogo» (p. 69). En el diálogo, que a veces incluye la lucha, los caracteres de los cercanos se moldean mutuamente. En ese diálogo se hallan los amigos, como dos intimidades abiertas a saturarse, usando la visión de Ortega y Gasset, donde cada uno comparece con sus circunstancias y su Yo propio (Rumayor, 2015).

Desde el *cuidado* en las relaciones de apego —un derroche de amor que es donado, sin el que el hombre no podría llegar a sí mismo (Cabada, 1994)—, hasta las relaciones de *amistad*, que hacen la vida soportable y digna de ser vivida (Aristóteles, ca. 350 a. C./1985), *el paso por los otros es*

condición de posibilidad del ser de uno mismo. Así pues, la singularidad u originalidad de la intimidad personal, capaz de aportar novedad e iniciativas personales, se expresa en relación con los otros, pues la propia voz solo tiene sentido en comunicación con ellos, y se forma precisamente a partir de su compañía. Sin el andamiaje que estos aportan, la capacidad de manifestación de la persona es muy limitada. Por ello, singularidad y sociabilidad no son elementos contrapuestos, sino que constituyen momentos indisociables del acontecer humano.

Por tanto, frente a la autonomía de un sujeto autosuficiente, se impone, de hecho, una radical heteronomía por la que no solo «estamos cosidos de responsabilidades» (Ortega, 2013, p. 413) hacia los otros, sino que las propias posibilidades personales de entender, de amar o hacer, están, si bien no limitadas, sí afectadas por las de aquellos con los que la persona se relaciona, que configuran una parte de su particular origen

(Arendt, 2013). Esta naturaleza abierta o porosa es precisamente la que, como un instrumento musical, le hace capaz de resonar (Rosa, 2019) desde su singularidad personal, frente al blindamiento empobrecedor de un *buffered self* (yo blindado). Con los otros —en su compañía— y por los otros —mediante ellos— se desarrolla el carácter, e incluso también, en ocasiones, esto sucede *para* ellos. Por esto, «*the longing for relation is primary*» (Buber, 1970, p. 78).

Esta apertura de la intimidad hacia el otro no manifiesta únicamente una dimensión deficitaria, expresiva de la insuficiencia humana por la que el sujeto «requiere» de los demás para hacer viable su propia supervivencia, como una explicación biologicista pudiera señalar (Carr, 2018), sino que la capacidad para «superar la separatividad» (Fromm, 2014, p. 27) y generar relaciones humanizadoras revela la riqueza que aporta la posibilidad de perfeccionarse creativamente desde los otros, engendrando proyectos comunes que no están ni en uno ni en el otro de los individuos que los promueven, sino precisamente «entre» ellos (Buber, 2018), y que se articulan con los respectivos proyectos individuales de un modo que no solo se limitan a respetarlos, sino que los fomentan, llevándolos más allá de sí mismos.

Platón (2015) expresa esta dualidad de las relaciones humanas —su dimensión meramente instrumental o utilitaria, y su dimensión finalística, cuando son entendidas como bienes en sí mismas— en su representación del amor en el *Banquete*, en donde el amor se expresa paradójicamente

al mismo tiempo como riqueza personal y carencia en cada ser humano, y a algo semejante apunta Aristóteles (ca. 350 a. C./1985) al distinguir varias clases de amistad (por placer, por utilidad y de carácter), en función de qué dimensión, instrumental o moral, se priorice en ellas y, por tanto, de la finalidad para la que se conciben. Para el Estagirita solo podemos llamar verdadera amistad a aquella que se construye a partir de la virtud.

Desde esto, un buen criterio para medir el vigor de las sociedades y, en consecuencia, también sus malestares, radica en analizar la *calidad* de las relaciones que los individuos son capaces de generar; en términos de Buber: «la esfera del entre», que es precisamente lo que distingue al ser humano de otras realidades.

Este trabajo se enfoca en las relaciones de amistad desde el marco teórico del humanismo, que las entiende como un tipo de relaciones interpersonales que contribuyen a realizar la esencia humana *dialógica*. En tanto que relación que busca ser auténtica —basada en la búsqueda del bien del otro por sí mismo—, la amistad representa una vía para perfeccionar el carácter de los individuos y, con él, avanzar en el florecimiento de las sociedades, superando el fracaso de los proyectos políticos y sociales del liberalismo individualista y los colectivismos modernos.

Si bien puede hablarse de un sentido *cívico* de la amistad (*philia politiké*), por la que todos los seres humanos pueden reconocerse como semejantes en tanto que pertenecientes a una misma familia

(Nussbaum, 2014), lográndose así una base sólida para la convivencia ciudadana que vaya más allá del paradigma de la *sospecha*; este trabajo se concentra en las relaciones de amistad en el terreno de las relaciones interpersonales *privadas*. El foco se pone en ellas por la importancia que tienen para la vida —a causa de: (a) la frecuencia de la interacción que se genera entre los amigos; (b) la intimidad de los vínculos que establecen y, en consecuencia, su intensa carga emocional, y (c) la prevalencia de estas a lo largo de la vida—, lo cual las vuelve un terreno especialmente fértil para la EC, en línea con investigaciones recientes (Kristjánsson, 2022).

A través de la revisión de la literatura sobre la amistad que se plantea, se pretende indagar cómo puede contribuir al perfeccionamiento humano y, por tanto, qué dinanismos hay que activar para aumentar la *cantidad* de relaciones de amistad humanizadoras y su *vigor/calidad/profundidad*, medida en términos de su potencial educativo.

Por tanto, el objetivo de este estudio es realizar una revisión sistemática (RS) de artículos científicos publicados entre 2007-2021 sobre la amistad en su relación con la EC. La selección de los últimos 15 años responde al interés de investigar cómo ha sido la recuperación de la educación del carácter después de haber transcurrido 20 años desde la muerte de Lawrence Kohlberg, quién anuló la educación del carácter al no creer en la virtud como fin de la educación moral. Esto es, se pretende investigar en qué

medida se entiende en los artículos seleccionados si la amistad tiene potencial educativo sobre las distintas dimensiones del carácter, con el fin de examinar sus hallazgos y revelar similitudes y discrepancias entre ellos. Los objetivos específicos son:

1. Identificar documentos científicos sobre la amistad como elemento educativo y, en concreto, como contribuidora a la EC, entendiendo la amistad como una relación interpersonal y no en sentido cívico o político, y la educación del carácter como el enfoque de la formación moral que tiene como objetivo promover educativamente todas las capacidades de la persona necesarias para actuar como seres humanos, es decir, para actuar libremente, y que pueden ser clasificadas en cuatro dimensiones del carácter (intelectual, performativa, moral y cívica) (Shields, 2011).

2. Hacer una descripción general de estos documentos y de sus enfoques metodológicos, en concreto, de su fecha de publicación, las universidades o centros de investigación de procedencia, el método que emplean (teórico, cuantitativo, cualitativo, mixto o si se trata de una propuesta de intervención no implementada), así como los niveles educativos de las poblaciones estudiadas.

3. Analizar críticamente sus resultados, las perspectivas teóricas desde las que se plantean y sus limitaciones, apuntando con ello a líneas de investigación futuras. Esto incluye recoger los hallazgos más significativos de los estudios acerca de las maneras en que la amistad puede

contribuir a la formación de la persona, los marcos teóricos desde los que se comprende el carácter y la amistad, y el análisis de sus posibles limitaciones.

2. Método

Una RS es un medio riguroso de analizar críticamente los resultados de estudios primarios previamente seleccionados, independientemente de sus métodos, para integrar sus conclusiones con el propósito de revelar similitudes y divergencias y que estas puedan informar la toma de decisiones (Higgins y Thomas, 2021). En concreto, esta contribución indaga la orientación teórica y las conclusiones alcanzadas en cada trabajo como terreno desde el que avanzar en la práctica de la EC. El análisis de los documentos incluye el estudio de cómo las perspectivas teóricas de cada investigación pueden haber influido en los hallazgos que se generan, es decir, cuál es la teoría y los supuestos desde los que estos se alcanzan, que permiten —y limitan— la comprensión del tema. La síntesis de sus resultados permite revelar lagunas y líneas de investigación futuras.

2.1. Fases del estudio

Fase 1. Pregunta PICO: las preguntas de investigación que guiaron la RS se estructuraron siguiendo la metodología PICO (*Patient-Intervention-Comparison-Outcome*):

1. ¿Cuáles son las *perspectivas teóricas* desde las que se aborda la EC y, como vía para ella, la amistad? Como consecuencia de ello, (i) ¿cómo se

comprende el carácter?, y (ii) ¿qué dimensión de este es especialmente enfocada?

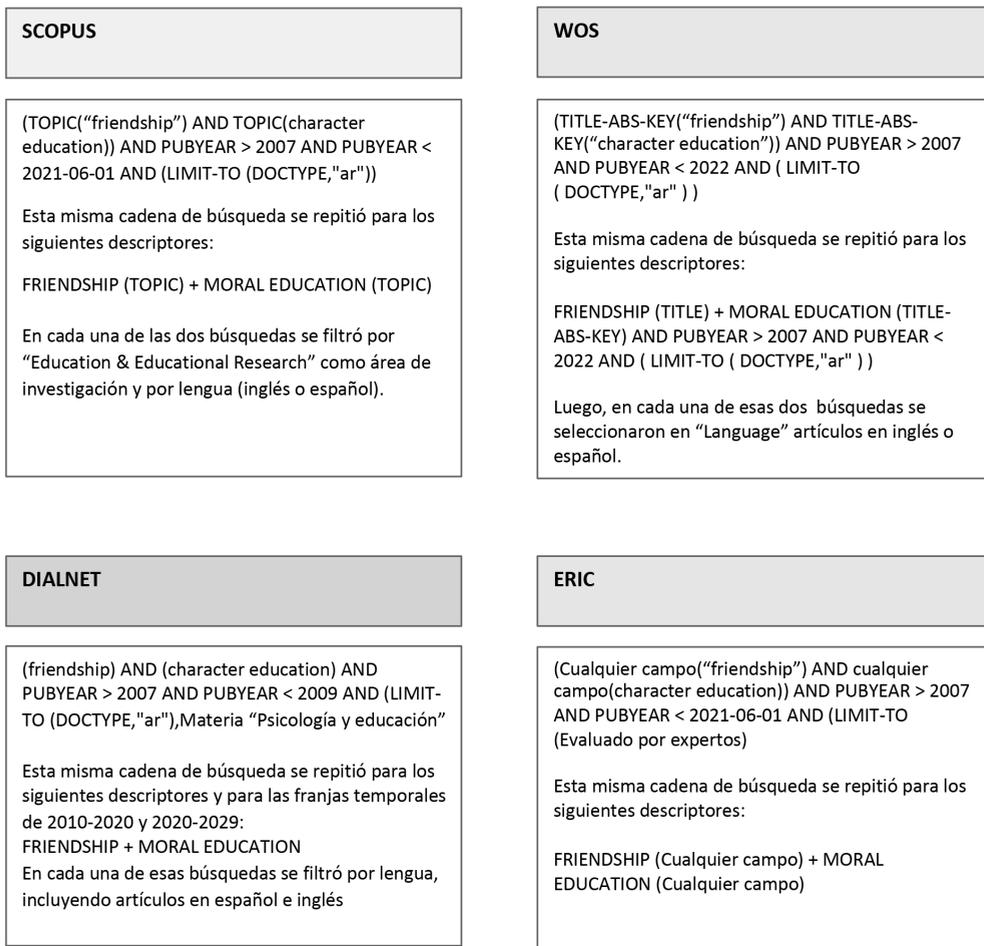
2. ¿Cómo se comprende la *amistad*?, ¿hay una clasificación o distinción cualitativa de varios tipos de ella?
3. ¿Cuál es la *relación* concreta que se establece entre amistad-carácter?, ¿en qué medida se entiende que aquella puede servir para desarrollar virtudes?

Fase 2. Criterios de inclusión/exclusión: los requisitos para seleccionar los trabajos fueron: (a) artículos de carácter empírico o teórico, (b) escritos en español/inglés, (c) publicados en revistas científicas indexadas en las bases de datos de Scopus, Web of Science, ERIC o Dialnet, (d) entre 2007-2021, (e) que aborden la cuestión de la amistad, y (f) la refieran a la EC.

Los criterios de exclusión dejaron fuera: (a) estudios fuera del campo de la educación, (b) sin un foco explícito en la mejora del carácter, y (c) que no traten explícitamente de la amistad como *medio* para educar alguna facultad humana, aunque se refieran a la amistad en otros sentidos.

Fase 3. Revisión de la literatura: los descriptores empleados para la búsqueda de documentos fueron «*friendship*» combinado con «*character education*» y «*moral education*». Se consultaron cuatro bases de datos: SCOPUS, Web of Science, ERIC y Dialnet (Gráfico 1).

GRÁFICO 1. Cadenas de búsquedas.



Fuente: Elaboración propia.

Fase 4. Proceso de revisión: fases y diagrama de flujo. Para el proceso de revisión de la literatura se elaboró un manual de codificación de los estudios (título de la publicación, objetivos, teoría de la EC desde la que se plantea, dimensión del carácter enfocada, definición de amistad y tipología, conclusiones alcanzadas sobre la relación amistad-carácter, diseño metodológico y población estudiada), lo que facilitó un criterio común para su análisis. Durante el proceso, se prestó especial atención a justificar en de-

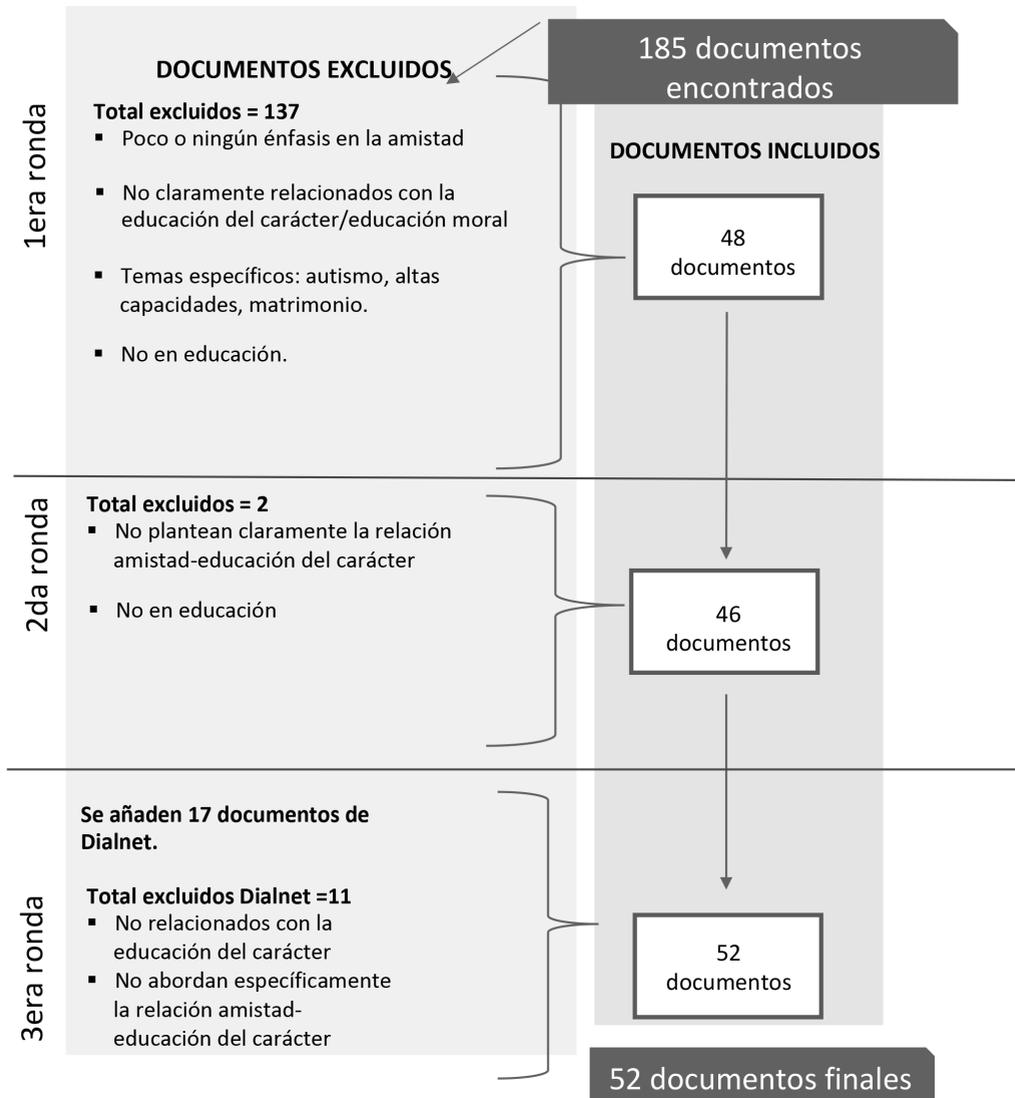
talle por qué los estudios deberían incluirse o no dentro de la investigación, lo cual se llevó a revisión y consulta dentro del grupo.

En el Gráfico 2 se observa el proceso de revisión y sus fases, cumpliendo así con los criterios PRISMA (Page et al., 2021). De un total de 185 documentos encontrados en una primera ronda, que no incluía la base de datos Dialnet, se excluyeron 137, quedando 48 documentos para su lectura. En una segunda ronda, se excluyeron otros

2, por lo que se revisaron 46 manuscritos y, en la tercera y última ronda, se añadieron los documentos relevantes de Dialnet.

De los 17 documentos encontrados en esta base de datos, se descartaron 11, por lo que 52 conformaron la muestra final.

GRÁFICO 2. Diagrama de flujo.



Fuente: Elaboración propia.

Fase 5. Sistema de codificación y síntesis de resultados: los 52 documentos fueron analizados a través de un sistema de codificación conformado por (1) variables ex-

trínsecas referidas al año de publicación y universidades de procedencia; (2) variables metodológicas relativas a los métodos de investigación y poblaciones objeto de estudio,

y (3) variables sustantivas referidas a la conceptualización de la amistad, los marcos teóricos empleados y conclusiones relativas al potencial educativo de la amistad.

Las variables extrínsecas y metodológicas se analizaron cuantitativamente de manera descriptiva (frecuencias y porcentajes), mientras que las variables sustantivas se analizaron cualitativamente siguiendo a Flick (2018) y Gibbs (2018). El proceso implicó identificar «unidades de significado», es decir, patrones de ideas o temas similares para agrupar aquellos estudios que compartían significados semejantes, dando lugar a una lista de categorías emergentes. A través de la triangulación entre los investigadores, estas fueron ajustadas mediante comparaciones repetitivas y la reflexión a lo largo del proceso.

3. Resultados

Los resultados se presentan en tres bloques. (1) Tras una *descripción general y metodológica* de los estudios, se abordan (2) sus *perspectivas teóricas* y, en consecuencia, (2.1) cómo se comprende en ellos el carácter, qué dimensión de él se pone en el foco de la atención y desde qué intereses se plantea su cultivo, así como (2.2) la conceptualización de la amistad que está operativa en ellos. Este análisis permite alcanzar cierta metateoría de la cuestión analizada. (3) En tercer lugar, se abordan los *hallazgos* de las investigaciones acerca de la *relación amistad-carácter*, esto es, de qué maneras se dice que aquella puede contribuir a la formación de este. Este último punto se presenta en función de unas categorías emergentes que resultaron del análisis.

3.1. Descripción general y metodológica de los estudios

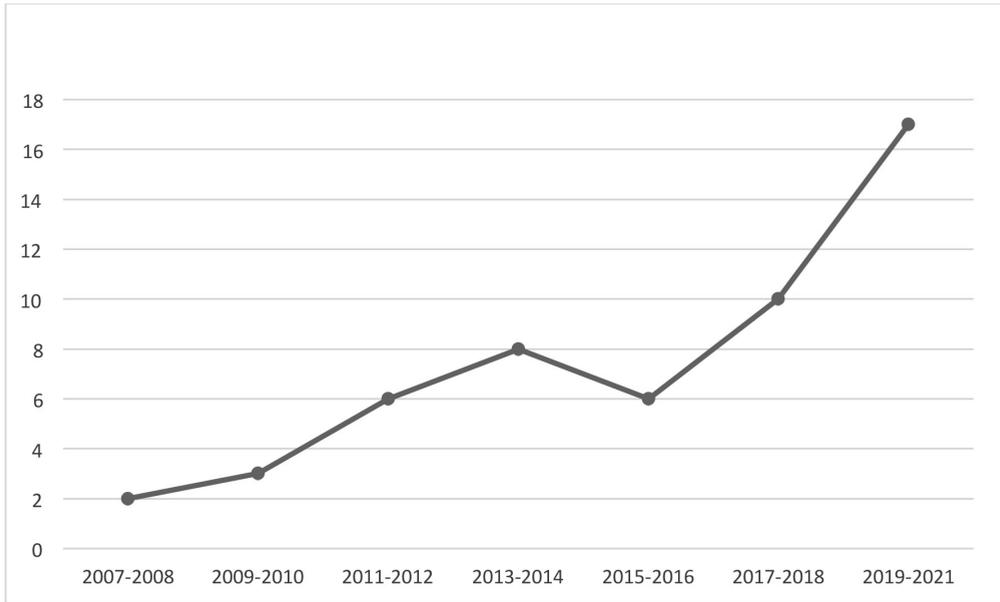
Entre 2017-2021 se acumula el 51.92 % de los trabajos, siendo 2020 el año con mayor número de publicaciones. En 2007 no aparece ninguno que cumpla los criterios de inclusión y en 2008 solamente dos (Gráfico 3).

En los estudios han participado universidades de EE. UU. (30.776 %), Reino Unido (21.15 %), Turquía (17.31 %) y España (9.61 %). Con menor cantidad de trabajos se encuentran Suiza (5.77 %) y Alemania (3.85 %). Países Bajos, Suecia, Irlanda, Italia, Croacia y, fuera de Europa, Canadá, Australia, India, Filipinas y Japón contribuyen cada uno un solo trabajo (1.92 %).

Respecto a los diseños metodológicos, de las 52 investigaciones, 17 son teóricas (3, 4, 10, 21, 23, 25, 26, 27, 30, 31, 35, 37, 38, 39, 44, 51, 52), 14 emplean metodología cuantitativa (1, 2, 9, 11, 12, 13, 14, 22, 24, 28, 29, 32, 36, 46); otras 14, cualitativa (5, 6, 7, 16, 17, 18, 19, 20, 40, 42, 45, 47, 48, 49) y 4 mixta (33, 34, 41, 43). Hay una revisión bibliográfica (8) y dos propuestas de intervención (15, 50) (Gráfico 4).

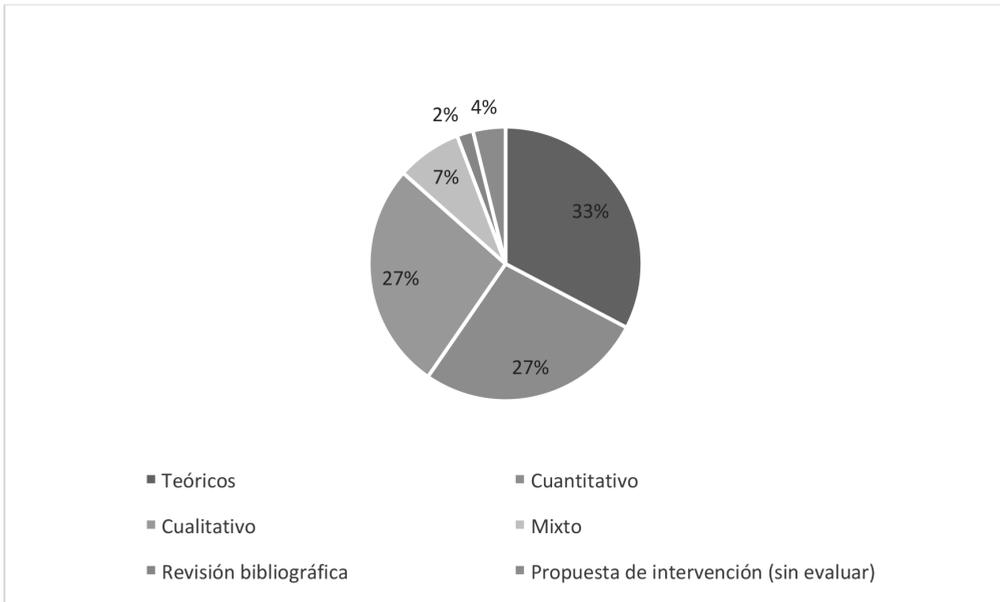
En relación con las poblaciones estudiadas, 17.31 % de los estudios se refiere al alumnado de *infantil*, 30.77 % considera la etapa primaria; 32.69 %, la secundaria y solo el 5.77 % analiza la amistad en estudiantes universitarios, aunque un 32.69 % no se enfoca en una etapa específica. Algunos trabajos se refieren a dos etapas simultáneamente (v.g., primaria y secundaria: 11, 13, 14, 17, 33, 36), con el propósito de comparar el efecto de la amistad en diferentes edades.

GRÁFICO 3. Años de publicación



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 4. Diseños metodológicos.



Fuente: Elaboración propia.

3.2. Perspectivas teóricas de los estudios

Un 50 % de los trabajos presenta un enfoque psicológico, el 36.54 % adopta un enfoque moral y un 13.46 % recoge ambas perspectivas.

Dentro del enfoque *psicológico* se observan diferentes referencias teóricas: un 42.31 % (1, 14, 17, 18, 19, 23, 31, 36, 45, 47, 50) parte del marco teórico del *aprendizaje socioemocional*; un 19.23 % (2, 6, 9, 12, 43) se apoya en la *psicología positiva* al analizar el efecto de la posesión de ciertas fortalezas del carácter en la aceptación por los iguales, el número y calidad de las amistades. 6, 33, 40, 46 toman como referencia las *comunidades de cuidado* (Noddings, 2010) y 13 se apoya en la conceptualización de la moralidad de *Piaget* como algo que el niño aprende en las interacciones cotidianas con los iguales. 13, 16, 20, 27, 29, 42, 50 se relacionan con la *teoría del aprendizaje social*, por la que las personas aprenden unas de otras (aprendizaje por observación, imitación y modelado). 50 aplica esto, desde la perspectiva de la educación social, a las actitudes ante la discapacidad, que «se aprenden, se expresan y se modifican en los contextos sociales» (p. 43), de modo que cultivar la amistad entre los que son diferentes aparece como grado máximo de su integración.

Dentro del enfoque *filosófico-moral*, presente en el 36.54 % de los estudios, se advierte un gran número de investigaciones que hacen referencia explícita a Aristóteles (3, 4, 10, 26, 37, 38, 39, 44, 49, 51, 52). El resto (5, 15, 16, 48, 21, 22, 30, 32), aunque desde otros plantea-

mientos, tienen también un interés en la cuestión del bien moral que supone un alcance normativo y no meramente descriptivo.

La dimensión del carácter más atendida es la *moral* (23 trabajos se ocupan de ella: 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 13, 15, 16, 26, 29, 30, 35, 37, 38, 39, 41, 45, 49, 51, 52), si bien la *cívica* también está presente en 15 estudios que se refieren a distintos tipos de transgresiones (*bullying* —1, 11, 36, 45, 47, 17, 18—; exclusión —13, 42, 50—; falta de honestidad académica —16, 41—, e intrapersonales —7—). Algunos se interesan por la dimensión *emocional* (2, 9, 14, 33, 34, 36, 43, 46), pero solo tres hacen alguna referencia al carácter *intelectual* (4, 9, 10).

Se percibe en los trabajos una noción de carácter que se comprende como mediador en el comportamiento, formado por un conjunto de rasgos que disponen de manera estable a actuar de un modo, y se entiende que estos pueden ser cultivados para mejorar el comportamiento. No obstante, 7 mantiene una visión *situacionista*, en la que la manera de actuar está determinada por la circunstancia en que el sujeto se encuentre. Frente a esta visión, los resultados de 1 muestran, respecto al *bullying*, cómo el carácter permanece a través de los contextos, y se da una asociación entre *bullying* tradicional y *cyberbullying*. Esto es, las personas arrastran su papel de *bully/ayudante/defensor* del entorno real al virtual.

Respecto a la conceptualización de la amistad, cabe decir que solo en el 48.08 %

de las investigaciones la amistad constituye en sí misma el tema central de interés (3, 4, 9, 11, 13, 16, 19, 20, 21, 22, 23, 26, 28, 29, 33, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 44, 49, 51, 52), mientras que en el 51.92 % restante aparece de manera derivada o emerge como variable que contribuye a ciertos comportamientos. En muchos estudios se da por supuesta su definición y se toma el término en su significado cotidiano o intuitivo. En la mayoría de los trabajos (67.31 %) no se diferencian, tampoco, distintos tipos de amistad —frente al 32.69 % que sí lo hacen (1, 3, 4, 9, 16, 21, 22, 26, 35, 38, 39, 42, 43, 45, 49, 51, 52)—, aunque a raíz de sus conclusiones se pueda inferir que hay diferencias cualitativas relevantes para su propósito educativo.

Cabe distinguir dos perspectivas de la amistad: una *instrumentalista*, mayoritaria, relacionada con el enfoque psicológico, en el 61.54 % de los trabajos, que entiende la amistad como factor de *protección* frente a determinadas conductas y promotor de la integración o, por el contrario, como factor de *riesgo* que puede llevar al individuo a perderse a sí mismo, a sentirse «*out of character*» (7, p. 133); y una perspectiva *finalística* (32.69 %) que, más allá de la utilidad que reporta la amistad (para el bienestar, la no-violencia, etc.), la comprende como un bien en sí misma, y es más frecuente en el enfoque ético (3, 4, 5, 8, 10, 16, 21, 26, 33, 35, 38, 39, 44, 46, 49, 51, 52). Ningún artículo manifiesta una comprensión *estética* orientada al autodescubrimiento y autorreconocimiento de la propia autenticidad a través del amigo como *alter ego*, que se traduce en cierta semejanza de

estilos, si bien tres artículos la mencionan (3, 37, 49).

Además de los artículos que siguen la perspectiva aristotélica de la amistad caracterizada por la buena voluntad recíproca (p. ej., 3, 4, 49), destacan especialmente los que detallan las *seis funciones* que puede cumplir la amistad. (9): intimidad, compañía estimulante, ayuda, alianza de confianza, auto-validación y seguridad emocional; y la vinculación de esta a cinco rasgos de carácter (15): «*Seeks goodness for themselves, seeks goodness in the other, does a good deed for the other, chooses companions of good character, and helps the other to do the right thing* (busca la bondad para ellos mismos, busca la bondad en el otro, hace una buena acción por el otro, elige compañeros de buen carácter y ayuda al otro a hacer lo correcto)» (15, p. 62) (traducción de los autores)¹. 21 menciona tres condiciones necesarias para la amistad: «*Shared activities, the passions of friendship, and acknowledgement of the fulfilment of the first two conditions, constituting an acknowledgement of and consent to the special relationship* (Las actividades compartidas, las pasiones de la amistad y el reconocimiento del cumplimiento de las dos primeras condiciones, que constituyen un reconocimiento y consentimiento de la relación especial)» (p. 3) (traducción de los autores).

3.3. La relación amistad-carácter: categorías emergentes

Los resultados del análisis de esta relación se estructuran en torno a cinco categorías emergentes. En la Tabla 1 se presentan las categorías, subcategorías y codificación inductiva.

TABLA 1. Categorías y subcategorías de codificación inductiva.

Categorías	Subcategorías	Códigos
El carácter para la amistad (carácter→amistad)	Carácter conveniente para hacer amistades	Aceptación por iguales
		Fortalezas del carácter relevantes para la amistad
	Cantidad de las amistades	Número de amigos
		Funciones de amistad cumplidas
		Satisfacción con la relación
Calidad de las amistades	Intimididad de la amistad	
	Profundidad de la amistad	
	Finalidad de la amistad	
La amistad para el carácter (amistad→carácter)	Naturaleza/esencia de la amistad	Sentido de la amistad
		Motivos de la amistad
		Adquisición de virtudes
	Mejora del carácter	Perfeccionamiento
		Humanización
Transgresiones y amistad	<i>Bullying</i>	La amistad como factor de protección frente a la victimización
		Factores de riesgo de <i>bullying</i> vinculados a la amistad
	Discriminación por motivos de raza/discapacidad	La amistad intergrupal como factor de protección
		Rasgos del carácter reductores de la exclusión
		Transgresiones intrapersonales
Deshonestidad académica	La amistad y la falta de integridad académica	
Percepciones del profesorado y alumnado sobre la influencia de la amistad en el carácter	Percepciones del profesorado	La influencia de la amistad en el bienestar del alumnado
		La amistad para el desarrollo moral del alumnado
		La influencia de la amistad en las fortalezas del carácter de alumnado y profesorado
	Percepciones del alumnado	Valoración positiva
Relación con el comportamiento social		
Análisis de programas	La literatura para la educación del carácter	Amistad entre personajes
		Identificación de <i>character profiles</i> (perfiles de caracteres)
	La competencia socioemocional a través del cultivo de la amistad	Reducción de problemas emocionales y de comportamiento
		Rendimiento académico
	<i>Homeschooling</i> (educación en casa)	Las amistades de los <i>homeschooled children</i> (niños educados en casa)

Fuente: Elaboración propia.

1. El carácter para la amistad (9, 12, 19, 25, 32, 37, 39, 46, 49): aquí se incluyen los trabajos que analizan *la influencia del carácter que se posee en las relaciones de amistad*. Es decir, muestran *cómo poseer determinados rasgos del carácter es necesario/conveniente para tener (más y mejores) relaciones de amistad*.

El estudio 9 presenta cómo las fortalezas del carácter influyen en la *aceptación* en el grupo de iguales, la *cantidad* de amigos y la *calidad* de las amistades (medida en términos de funciones de amistad cumplidas y satisfacción con la relación). 49 da cuenta de que aquello que un grupo de niños de infantil y primaria alemanes más valoró en sus amigos es que sean virtuosos, al operacionalizar la definición de la amistad en el juego: amigo es aquel «con el que pueden jugar mejor» (p. 354) (no hace trampas, no es mal perdedor, no da falsas expectativas de jugar cuando no lo va a hacer, no deja ganar falsamente...). Entonces, la amistad se pone en peligro cuando falta virtud, cuando «uno de los dos compañeros no ha logrado un plano moral que permitiría un intercambio ético simétrico» (pp. 358-359). Es decir, «*friendship only thrives within an ethical framework* (la amistad solo prospera en un marco ético)» (p. 361), de modo que la amistad es virtud o exige virtud, en correspondencia con la explicación aristotélica del sentido más perfecto de ella.

2. La amistad para el carácter (3, 4, 10, 21, 22, 23, 26, 27, 33, 34, 35, 38, 43, 44, 48, 51, 52): los 16 trabajos clasificados en esta categoría abordan la influencia de las amistades en la mejora del carácter y, por

tanto, indagan en la naturaleza *primaria o fundamentalmente* educativa de la amistad, esto es, educativa *de iure*, si bien *de facto* se presenta también asociada a otros motivos. Por tanto, se analiza su sentido o finalidad para el perfeccionamiento de la persona.

Para 3 y 4, en una línea neoaristotélica, si bien pueden distinguirse varias clases de amistad, el tipo más perfecto de ella se da en sus instancias educativas, esto es, entre aquellos individuos que, a través de ella, se vuelven mejores, más capaces de entender y actuar: la amistad perfecta es «*knowledge-enhancing, virtue-enhancing, and life-enhancing in general terms* (mejorar el conocimiento, la virtud y la vida en términos generales)» (3, p. 135). Por ello, se determina que en esta capacidad educativa radica su naturaleza o esencia, que se erige en criterio para valorar la pertinencia de seguir con ciertas amistades o terminarlas.

Desde intereses diferentes, pero con la misma idea de fondo, 21 aborda la amistad académica, esto es, entre el profesorado universitario como fuente de humanización en el entorno laboral, que permite conectar y no disociar lo personal y lo profesional al dirigirse al florecimiento humano.

3. Transgresiones y amistad: bajo esta categoría se recogen los 15 estudios que analizan la influencia de las amistades en comportamientos transgresores de distinto tipo. Entre ellos destaca el *bullying* (1, 11, 17, 18, 36, 45, 47) y la exclusión del diferente por motivos de raza (13, 42) o discapacidad (50). Dos estudios (16,41) tratan

de la relación entre amistad-deshonestidad académica, y la influencia de la amistad en transgresiones intrapersonales (7).

4. Percepciones del profesorado/alumnado sobre la influencia de la amistad (2, 5, 6, 20, 28): Aquí se agrupan las investigaciones que examinan las percepciones del profesorado sobre la influencia de la amistad en distintas facetas del carácter: en concreto, en el bienestar del alumnado (1), en la dimensión moral del carácter (5) y en algunas fortalezas de carácter (amor, amabilidad y perdón) (6). 20 y 28 recogen las percepciones del alumnado.

5. Análisis de programas: recoge los trabajos que analizan la efectividad de programas, propuestas didácticas u opciones educativas en los que se aborda la amistad.

15, 50 y 30 tienen en común que recurren a la literatura para la mejora del carácter. Para ello, identifican la amistad entre personajes: 15, a través del programa *Able Minds* en el contexto penitenciario, con *El señor de los anillos*; 50 ofrece una propuesta de intervención basada en la literatura para la inclusión de alumnos con discapacidad.

14 aporta la primera evaluación empírica del programa KooLKids de SEL, aplicado a 854 niños australianos, que, entre sus contenidos, aborda la amistad. 8 evalúa la socialización de los *homeschooled children* y, entre otras cosas, su capacidad de amistad, para determinar si las distintas dimensiones del carácter resultan bien cultivadas mediante esta opción educativa.

4. Discusión

Las fechas de publicación de los trabajos muestran un interés visiblemente creciente por el sentido educativo de la amistad, que se concentra de manera notoria en el ámbito anglosajón, con EE. UU. y Reino Unido a la cabeza en número de publicaciones. En tercera posición se encuentra Turquía y, tras ella, España. Esta concentración de estudios en países de habla inglesa no es necesariamente indicativa de una preocupación especial por esta cuestión en esa zona geográfica, sino que puede deberse a la mayor producción bibliográfica que se realiza en este contexto. No obstante, conviene notar que la renovación de la EC desde los años 90 del siglo pasado ha venido de la mano de centros establecidos en EE. UU., así como que los centros con más trayectoria en este campo se encuentran en esa zona, cuyo modelo se está propagando y está siendo imitado en otras regiones.

Respecto a las metodologías empleadas, no se detecta una preferencia clara por métodos cuantitativos o cualitativos, pero destaca el hecho de que el 32.69 % de los trabajos son teóricos, lo cual muestra un interés por explorar los fundamentos de la amistad como vía para educar el carácter. Desde esta labor de fundamentación, cabe esperar que crezca el número de trabajos empíricos en próximos años. Las muestras empleadas hacen ver que secundaria es la etapa que más atención acapara, lo cual es coherente con la importancia especial de la amistad en este momento del desarrollo.

Respecto a las *perspectivas teóricas*, a pesar de que el enfoque psicológico es predominante, la distancia respecto al

filosófico-moral no es grande, lo cual indica un interés por un modelo humanístico del aprendizaje (Regmi, 2015), así como por cuestiones normativas que aportan los fundamentos y presupuestos de la mirada psicológica.

La noción de carácter como mediador en el comportamiento está en línea con la comprensión aristotélica del carácter como una segunda naturaleza que, aunque susceptible de transformación, es estable y dispone a actuar de cierta manera. Solamente un estudio (7) manifiesta una visión *situacionista* un tanto escéptica del carácter, en la que la manera de actuar está determinada por los distintos contextos.

El énfasis en la dimensión moral del carácter que se percibe en los trabajos está en consonancia con el giro moral al que se asiste en el campo educativo (Ibáñez-Martín, 2015), que se observa en el compromiso explícito con unos *core values* de carácter transcultural (6; Brooks et al., 2019; Bernal et al., 2015; McGrath, 2015) que, lejos de cultivarse a través del adoctrinamiento y la habituación mecánica, rutinaria o acrítica (4) como vía de conformación a los valores de la tradición para perpetuar sus estructuras (Hurtado, 2013), se debaten con el educando como rasgos de carácter necesarios para conformar una sociedad deseable.

Cuando estos valores se fundamentan en su valor intrínseco, y no solamente en base a los beneficios que traen para la convivencia en una sociedad liberal —cosa que no ocurre en muchos estudios, como abajo se comenta—, la educación del carácter moral es ambiciosa porque discute los

*fin*es por los que vale la pena vivir y, por ello, tiene que ver con la *sabiduría* en sentido aristotélico: es una *wisdom-centered education*, como indica 10, que «nace del amor» (p. 96). Esto es, tiene al amor como principio en los dos sentidos del término: como causa material y como causa final, y también consiste *formalmente* en un cultivo de la interioridad u ordenación de los amores que fundan el carácter.

En efecto, desde la guía amorosa y el cuidado que aporta el maestro (causa material), que naturalmente se da en la amistad y que es esencial para el éxito de la EC, la acción educativa consiste en ordenar los afectos al amor que tienen de base, que es amor al bien (causa formal) y, para ello, como la psicología positiva aporta, todo ser humano tiene (causa eficiente) activos internos o rasgos del carácter positivos en los que puede apoyarse para desarrollar su potencial. Esta educación, que aspira a la sabiduría, es amorosa en un último sentido, como causa *final*, porque es unitiva: pretende la coordinación de los que son distintos, frente a la división que trae la soberbia. Pero, como la amistad, «no comporta uniformidad de opiniones, sino... armonía de corazones despiertos» (Panikkar, 1993, p. 325). En este sentido, se puede decir que la educación, como la amistad y el amor en cualquiera de sus formas, extasía: hace estar fuera de uno mismo y se manifiesta como práctica de apertura vital.

El hecho de que el cariño y el cuidado son componentes específicos de las relaciones de amistad, es decir, se dan en ellas por descontado (como 6 señala, la amistad se traduce en comportamientos que evidencian

las fortalezas del carácter del amor y la amabilidad), hace a estas un terreno especialmente fértil para la EC, pues, como Berkovitz y Bier indican (2017), las personas aprenden más efectivamente de aquellos con los que se sienten correspondidos y emocionalmente vinculados. Si, por este motivo, se recomienda a la escuela ser extensión de la familia, en base a la gran capacidad de influencia moral de esta (2; Berkowitz, 2005), con más razón se puede deducir la potencia moldeadora del carácter de las amistades, cuya cercanía al individuo es mayor que la de la escuela.

A pesar de la atención que recibe la dimensión moral del carácter, la referencia al carácter «bueno» en muchos estudios muestra una limitación importante, pues, más que referirse a contenidos propiamente morales, lo hace al bienestar y a la capacidad de mostrar un comportamiento funcional en la sociedad. Por ejemplo, 14 persigue a través de un programa de SEL el desarrollo de competencias «esenciales para ser un *buen* estudiante, *buen* ciudadano y *buen* trabajador» (14, p. 2). Pero aquí, aquello que hace supuestamente «bueno» al estudiante/ciudadano/trabajador no se explicita, es decir, su contenido permanece velado. Además, tampoco se justifica, sino que se da por supuesto como la capacidad de desenvolverse de manera funcional en la sociedad, con salud, bienestar y sin violencia.

Si bien incluso los estudios más enfocados en el bienestar subjetivo del individuo, como 2, reconocen que este resulta incompleto si no se añaden a él elementos objetivos (eudaimónicos) relacionados con la realización de cierto tipo de actos, el foco

en el bienestar, la salud mental y la no violencia acapara el interés de un gran número de los trabajos, que ligan estos, de manera instrumentalista, con determinados efectos (mayor rendimiento académico, esperanza de vida, productividad, menores problemas de comportamiento, etc.).

También en 9 se entiende que ser un «buen» amigo implica tener ciertas fortalezas del carácter, pero aquí «bueno» no tiene un sentido moral, sino que, *respecto a los otros*, se relaciona con aportarles bienestar o satisfacción y, *respecto a uno mismo*, con obtener resultados convenientes o útiles para la vida (gustar/ser aceptado y tener bienestar). Por tanto, la bondad de la amistad aparece limitada a sus beneficios.

Esto no solo ocurre respecto al carácter considerado como bueno, sino también respecto a la noción de amistad empleada: son menos los estudios que abordan el valor intrínseco, o el bien propio o interno de la amistad en relación con su contribución al crecimiento de la persona, más allá de los bienes externos con los que esta se asocia (3).

Esta perspectiva por la que el inicio y el fin de la amistad tiene lugar siguiendo la lógica del *homo oeconomicus* aparece de manera explícita en el estudio 11, que presenta una comprensión de ella basada en coste-beneficio —«los participantes eligen sus lazos de amistad y comportamientos basándose en cálculos de coste-beneficio» (p. 2097)—, y también en 16, al referirse a los amigos por beneficios académicos, o en 50 y 13, al referirse a sus beneficios para la integración del diferente. Sin embargo, este enfoque utilitarista entra en

contradicción con los resultados que estos mismos estudios alcanzan, que ponen de manifiesto el sentido humanizador y, por tanto, valioso por sí mismo, de la amistad, poniendo así en evidencia la limitación del marco teórico explícitamente asumido.

Según 10, el potencial educativo de la amistad se da en base a la *acción* en la que confluyen los amigos. Es decir, la raíz de la amistad está en algo que se *hace*, y no en algo que se *tiene* (sentimientos, compañía...) y, por ello, es necesario que, en un sentido fundamental, los amigos busquen lo mismo. Así, la amistad vincula a las personas en la acción, y aquí se percibe su carácter *dinámico*, que algunas investigaciones destacan (3, 11).

Respecto a su tipología, solamente un tercio de los trabajos explicitan que *no todas las amistades son iguales*, si bien de muchos que no lo hacen se puede deducir también una distinción cualitativa al referirse a una variedad de funciones que cumplen los amigos, que en algunos casos se refieren a beneficios concretos que pueden obtenerse de ellos. Por ejemplo, 1 relaciona las cualidades del amigo con su capacidad de prevenir la victimización; 13 y 50 relacionan determinados rasgos de la amistad con la reducción de la exclusión.

En cuanto a las categorías emergentes, puede destacarse lo siguiente:

Respecto a la primera sobre el aporte del «carácter para la amistad», algunos estudios (v.g., 9, 49) investigan cómo es el amigo ideal, qué se valora en él, y cuál es la relación de ciertos rasgos de carácter con

la satisfacción de la amistad y las funciones que cumple el amigo (para determinar cómo determinados rasgos del carácter «sirven» mejor para cumplir ciertas funciones propias del amigo —compañía entretenida, intimidad, confianza...— que otras).

Sin embargo, el centro de interés de estos trabajos no está en «cuál es el papel que [...] las amistades pueden jugar en el desarrollo y co-desarrollo de fortalezas del carácter» (9, p. 35), es decir, cómo se mejora el carácter propio *con* los amigos y *gracias* a ellos, es decir, *entre* ellos, a pesar de que es aquí precisamente donde se pone en juego la EC de la que es capaz la amistad («la amistad para el carácter»).

Por tanto, en los estudios agrupados en la primera categoría solo se dan pistas de cuáles son las *condiciones para la amistad*, es decir, qué rasgos del carácter conviene tener para ser aceptado, tener un elevado número de amigos y de calidad, pero no hay indicaciones acerca de cómo *en* ella —en la relación dinámica de los amigos— se desarrolla mutuamente el carácter en la «zona de desarrollo próximo» (3, p. 136) en la que cada uno puede crecer precisamente gracias a la compañía y acción del otro, es decir, por medio del andamiaje que este proporciona.

Si bien hay una referencia a esto en los estudios 3, 4, 8, 9, y 49, ninguno se detiene en el análisis de *cómo esto acontece y qué estrategias pueden adoptarse para favorecer el crecimiento personal entre amigos*, al igual que —desde la otra cara de la moneda— solo 8 y 6 dan alguna pista de cómo promover la relación mientras los individuos se desarrollan personalmente y para que lo hagan.

En términos de Buber (2018), cómo se cultiva la «esfera del entre» una vez que esta se ha generado. Kristjánsson en 4 da pistas de que el componente central para ello es el *diálogo*, y a lo mismo apunta el propio título de 49 («*Often the lack of conversation has ended a friendship* [Muchas veces la falta de conversación ha acabado con una amistad]») (traducción de los autores). Es decir, lo que ocurre en las relaciones de amistad que sirve para que sus sujetos mejoren su carácter es un *proceso de discernimiento, de indagación intelectual acompañado* por el que los amigos «*become partners in the ongoing task of talking their own half-formed evaluative commitments into a full-fledged and determinate stance in the world* (se convierten en socios en la tarea continua de transformar sus propios compromisos valorativos a medio formar en una postura completa y determinada en el mundo)» (4, p. 345) (traducción de los autores), al haber reajustado sus perspectivas desde los aportes del otro para volverlas más adecuadas, más verdaderas. En este proceso dialógico se da el paso del mero hábito o rutina acrítica de la virtud, a la virtud plena, esto es, razonada, al enjuiciar ahora los comportamientos en que la persona ha sido iniciada en su crianza (4). Esta toma de distancia de la educación recibida ocurre de manera natural en el contexto de la amistad, al salir de la casa y confrontarse con maneras de vivir distintas a las propias, esto es, en la relación con los que son *otros*, pero que, por la amistad, se vuelven otros-como-yo, llegándose a reconocer mutuamente.

Desde este marco, hay que indagar cómo se puede promover y acompañar ese diálogo entre los amigos para desarrollar su carácter

y, por tanto, qué estrategias educativas pueden emplearse con este objetivo. Por ejemplo, al confirmar 13 y 50 que ciertas amistades —las intergrupales— contribuyen a mejorar la sensibilidad moral, se preguntan *cómo ocurre esto, qué dinámicas concretas de la relación interpersonal lo favorecen* y señalan la necesidad de más investigaciones que exploren estos mecanismos.

Como 4, también 8 y 6 ofrecen algunas indicaciones acerca de cómo se generan las condiciones adecuadas para establecer relaciones positivas de amistad. Señalan que la calidad/profundidad de la amistad se promueve cuando se ofrece un contexto de apoyo, amor, seguridad y cuidado caracterizado por la personalización, como ocurre en la familia. Respecto a los niños educados en casa (*homeschooled*), 8 nota que la competencia social es mayor («*tienen relaciones de mejor calidad tanto con mejores amigos como con padres y otros adultos*» (pp. 8-9) y «*obtuvieron puntuaciones significativamente más altas que los niños educados en escuelas públicas respecto a sus sentimientos de cercanía con sus mejores amigos*» (p. 7)) porque los padres adaptan las experiencias de socialización a las personalidades y necesidades individuales de un modo que no es posible en los colegios convencionales, y son estas condiciones de personalización y apoyo las que favorecen la capacidad de entablar amistades de calidad. Por ello, hay que potenciar en el profesorado las fortalezas del amor y la amabilidad (6) para que, al modelarlas, generen una cultura escolar de cuidado y relaciones de apego seguro que posibiliten que los niños también desarrollen estas fortalezas y, en consecuencia, la amistad.

En los artículos agrupados bajo la categoría de «amistad y transgresiones» se presenta la amistad de distinta manera: por una parte, al tratar sobre *bullying* o discriminación, la amistad aparece como un *factor de protección* frente a la victimización. Por el contrario, «sentirse solo, impopular y sin amigos apareció como un factor de riesgo» (1, p. 347). Además, el influjo de las amistades en el carácter es positivo cuando estas presentan determinadas características: si son intergrupales (13, 50), se mejora el carácter moral (se logra un sentido más elevado de la percepción de la maldad de la exclusión y un uso más destacado del razonamiento moral) y su dimensión socio-cognitiva (reducción del prejuicio, mayor seguridad personal y más satisfacción social) (50); cuando muestran determinados rasgos de carácter (capacidad y voluntad de defender al otro, reciprocidad en una relación de confianza, y popularidad), disminuye la exclusión por razón de discapacidad. En cambio, en otros artículos la amistad se presenta como motivo que puede contribuir a la transgresión (intrapersonal —7—; o a comportamientos académicos deshonestos —16—).

En cualquier caso, se parte de una idea común: la de que *los amigos tienen una potente capacidad de influencia*, que se agudiza en la temprana adolescencia. Esta se da tanto en sentido positivo como negativo: tienen un potencial transformador de la capacidad de actuar, pues socializan y promueven determinadas acciones, por lo que desempeñan un papel fundamental en el desarrollo del carácter.

Sin embargo, *esta influencia está modulada* por: (a) ciertas características

morales de la persona (a más desconexión moral, mayor es la influencia de las amistades); (b) la edad (es más aguda en la temprana adolescencia que en la niñez, por la presión externa para conformarse a las normas del grupo, basada en la necesidad de aceptación y pertenencia —1, 11—), y (c) las cualidades del amigo (50, 13, 26).

Por tanto, los beneficios que puede aportar la amistad a la EC *no se dan siempre*: la edad importa y, evidentemente, también los rasgos del amigo, que hay que aprender a discriminar. Como Aristóteles apunta, el carácter humanizador de la amistad depende de qué tipo de amigos se tenga, por lo que hay que enseñar a cultivar la amistad con este sentido, especialmente en la etapa adolescente, cosa que se echa de menos en la formación moral del alumnado de secundaria, actualmente limitada a la prevención de comportamientos de riesgo.

La capacidad de influencia que tienen los amigos explica que, con el tiempo, estos *se connaturalizan* (11, 13), al animarse mutuamente a ciertas conductas, pensamientos y maneras de sentir, que acaban siendo reforzados. 11 corrobora esta hipótesis —de la mutua asimilación de los amigos en su estudio longitudinal de un año—, y esto ocurre sobre todo entre adolescentes jóvenes (11-14 años), frente a niños (9-10 años).

Pero no solo nos asemejamos en el tiempo a nuestros amigos, sino que, además, inicialmente *elegimos aquellos que muestran cierta « semejanza de valores, estilos cognitivos y destrezas sociales »* (13, p. 64). Es decir, *los semejantes se asocian con los semejantes*

y, después, se refuerzan mutuamente. En el caso del *bullying*, «*young adolescents were more likely to form new friendships with peers who were similar in bullying* (los jóvenes adolescentes eran más propensos a entablar nuevas amistades con compañeros similares en acoso escolar)» (11, p. 2099). Y, respecto a actitudes racistas, «*excluding students associate with other excluding students* (los alumnos que excluyen se asocian con otros alumnos que excluyen)» (13, p. 55) (traducciones de los autores). Esto concuerda con la visión aristotélica (ca. 350 B.C.E./1985), según la que la amistad se da entre los que son iguales en virtud.

Si se toma en cuenta esto, los programas de intervención no solo deben dirigirse al individuo, sino que deben considerar las *redes de amistad, los grupos y sus dinámicas* (13, 11) para examinar qué comportamientos se socializan, son aprobados por el grupo y se vuelven normativos, y afectar las normas de este. 16 se refiere a la importancia de la cultura (*ethos*) de las comunidades y la necesidad de modificarla como una de las claves para educar el carácter, en línea con la propuesta de Berkowitz y Bier (2005, p. 10) de una «*caring community*» o «comunidad de aprendizaje ético» (Davidson et al., 2008, p. 382).

Respecto a la cuarta categoría sobre las percepciones del profesorado/alumnado sobre la importancia de la amistad, se encuentran discrepancias entre los artículos. Por una parte, 10 y el profesorado de 5 la propone como valor en riesgo que hay que revitalizar frente al ambiente de desconfianza del otro, que genera violencia como sistema de defensa, así como frente

al individualismo que, según los autores, se fomenta desde la familia.

Sin embargo, 2 pone de manifiesto que ni el profesorado ni las familias valoraron alto la importancia de la amistad para el bienestar de los niños, frente a la propia perspectiva de estos. Esta disparidad entre la perspectiva de niños y adultos, y entre la del propio profesorado en distintos estudios, muestra que se ha minusvalorado la capacidad educativa de los iguales.

El análisis de los programas agrupados en la quinta categoría permite concluir, primero, que la representación de relaciones de amistad a través de narraciones tiene un gran potencial inspirador (15, 50), incluso en un contexto como el penitenciario. Además, la identificación de «*character profiles*» ayuda a detectar los mecanismos de pensamiento empleados para tomar buenas/malas decisiones.

Segundo, que no resulta fácil promover la amistad, pues tras la implementación del programa de SEL KoolKids no se encontró diferencia en los comportamientos prosociales detectados, a pesar de que aquel tenía un módulo enfocado en la amistad (14). Las pistas que 8 aporta apuntan a la necesidad de personalizar las experiencias de socialización para adaptarlas a las necesidades individuales desde un contexto de apoyo y cuidado.

5. Conclusiones

La revisión bibliográfica llevada a cabo muestra que, de los 52 documentos recuperados que analizan la relación

amistad-carácter, solo el 48.08 % se enfoca en la amistad como tema central, frente al resto de artículos que la consideran de manera derivada. Esta escasez de artículos resulta especialmente llamativa en el contexto de la investigación en educación, dado el reconocido impacto de la amistad en la adolescencia en especial, pero también el valor considerable que se le atribuye en cualquier etapa del desarrollo.

Dentro de los documentos analizados, se observa que el enfoque psicológico-instrumentalista de la amistad predomina. Sin embargo, no está alejado de la perspectiva filosófica-moral, que aparece en gran número de trabajos articulada a través del

marco aristotélico. Los resultados alcanzados muestran que, si bien se reconoce la influencia de la amistad en el carácter dadas ciertas condiciones —a las que se presta especial atención en relación con distintos tipos de transgresiones—, se desconocen los mecanismos concretos a través de los que esta influencia opera y, en consecuencia, las dinámicas educativas que habría que generar para multiplicar sus efectos positivos. Por tanto, esta RS apunta a una línea de investigación futura sobre estrategias educativas dirigidas a fortalecer las relaciones de amistad en tanto en cuanto estas aparecen como ocasión, como oportunidad —como don— para volverse mejor persona.

ANEXO 1. Listado de los 52 documentos primarios.

N.º documento	Referencia
1	Wachs, S. (2012). Moral disengagement and emotional and social difficulties in bullying and cyberbullying: differences by participant role [Desconexión moral y dificultades emocionales y sociales en el <i>bullying</i> y <i>cyberbullying</i> : diferencias según el rol del participante]. <i>Emotional and Behavioural Difficulties</i> , 17 (3-4), 347-360. https://doi.org/10.1080/13632752.2012.704318
2	Robson, S., Brogaard-Clausen, S. y Hargreaves, D. (2019). Loved or listened to? Parent and practitioner perspectives on young children’s well-being [¿Amados o escuchados? Perspectivas de padres y profesionales sobre el bienestar de los niños pequeños]. <i>Early Child Development and Care</i> , 189 (7), 1147-1161. https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1369976
3	Kristjánsson, K. (2020). Learning from friends and terminating friendships: Retrieving friendship as a moral educational concept [Aprender de los amigos y acabar con las amistades: hacia una recuperación de la amistad como concepto educativo moral]. <i>Educational Theory</i> , 70 (2), 129-149. https://doi.org/10.1111/edth.v70.2
4	Kristjánsson, K. (2014). On the old saw that dialogue is a Socratic but not an Aristotelian method of moral education [Sobre el viejo dicho de que el diálogo es un método socrático, pero no aristotélico, de educación moral]. <i>Educational Theory</i> , 64 (4), 333-348. https://doi.org/10.1111/edth.12065
5	Temli-Durmus, Y. (2019). Early childhood education teachers’ experiences on moral dilemmas and suggestions for morality and ethics in education course [Experiencias de docentes de educación infantil sobre dilemas morales y sugerencias para la moralidad y ética en educación]. <i>International Journal of Progressive Education</i> , 15 (5), 301-314. https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.212.20

6	Haslip, M. J., Allen-Handy, A. y Donaldson, L. (2019). How do children and teachers demonstrate love, kindness and forgiveness? Findings from an early childhood strength-spotting intervention [¿Cómo demuestran los niños y los maestros amor, bondad y perdón? Hallazgos de una intervención de detección de fortalezas en la primera infancia]. <i>Early Childhood Education Journal</i> , 47 (5), 531-547. http://dx.doi.org/10.1007/s10643-019-00951-7
7	Carlos Chavez, F. L., Wolford, S. N., Kimmes, J. G., May, R. W. y Fincham, F. D. (2019). "I had let everyone, including myself, down": Illuminating the self-forgiveness process among female college students ["Había defraudado a todos, incluyéndome a mí misma": aclaración del proceso de autoperdón entre estudiantes universitarias]. <i>Journal of College and Character</i> , 20 (2), 123-143. https://doi.org/10.1080/2194587X.2019.1591286
8	Medlin, R. G. (2013). Homeschooling and the question of socialization revisited [El Homeschooling y la cuestión de la socialización revisados]. <i>Peabody Journal of Education</i> , 3, 284-297. https://doi.org/10.1080/0161956x.2013.796825
9	Wagner, L. (2019). Good character is what we look for in a friend: Character strengths are positively related to peer acceptance and friendship quality in early adolescents [El buen carácter es lo que buscamos en un amigo: las fortalezas del carácter están positivamente relacionadas con la aceptación por los iguales y la calidad de la amistad en la primera adolescencia]. <i>The Journal of Early Adolescence</i> , 39 (6), 864-903. https://doi.org/10.1177/0272431618791286
10	Davis, D. H. y Wadell, P. J. (2016). Educating lives for Christian wisdom [Educando vidas para la sabiduría cristiana]. <i>International Journal of Christianity & Education</i> , 20 (2), 90-105. https://doi.org/10.1177/2056997116639317
11	Sijtsema, J. J., Rambaran, J. A., Caravita, S. C. y Gini, G. (2014). Friendship selection and influence in bullying and defending: effects of moral disengagement [Selección de amistades e influencia en el acoso y la defensa: efectos de la desvinculación moral]. <i>Developmental psychology</i> , 50 (8), 2093-2104. https://doi.org/10.1037/a0037145
12	Martínez Patiño, M. J., Pena-Pérez, X. y Mateos Padormo. C. (2016). Percepciones en adolescentes de los valores olímpicos asociados a la práctica del fútbol frente a otros valores. <i>Retos</i> , 30, 226-232. https://doi.org/10.47197/retos.v0i30.50548
13	Crystal, D. S., Killen, M. y Ruck, M. (2008). It is who you know that counts: Intergroup contact and judgments about race-based exclusion [A quién conoces es lo que cuenta: contacto intergrupar y juicios sobre la exclusión por motivos de raza]. <i>The British Journal of Developmental Psychology</i> , 26 (1), 51-70. https://doi.org/10.1348/026151007X198910
14	Carroll, A., McCarthy, M., Houghton, S. y Sanders O'Connor, E. (2020). Evaluating the effectiveness of KooLKIDS: An interactive social emotional learning program for Australian primary school children [Evaluación de la eficacia de KooLKIDS: un programa interactivo de aprendizaje socioemocional para niños de primaria australianos]. <i>Psychology in the Schools</i> , 57, 851- 867. https://doi.org/10.1002/pits.22352
15	Mongelli, W. (2015). Hobbits in the hoosegow: Teaching tolkienian morality behind the walls [Hobbits en la cárcel: enseñando moralidad tolkieniana tras los muros]. <i>Journal of Correctional Education</i> , 66 (2), 57-74. http://www.jstor.org/stable/26507657

16	Diego, L. A. B. (2017). Friends with benefits: Causes and effects of learners' cheating practices during examination [Amigos con beneficios: causas y efectos de las prácticas estudiantiles de copia en exámenes]. <i>IAFOR Journal of Education</i> , 5 (2). https://doi.org/10.22492/ije.5.2.06
17	Fosberg, C., Thornberg, R. y Samuelsson, M. (2014). Bystanders to bullying: Fourth- to seventh-grade students' perspectives on their reactions [Espectadores ante el <i>bullying</i> : las perspectivas de estudiantes de cuarto a séptimo grado sobre sus reacciones]. <i>Research Papers in Education</i> , 29 (5), 557-576. http://doi.org/10.1080/02671522.2013.878375
18	Jones, E. F., Tobias, M., Pauley, D., Thomson, N. R. y Johnson S. L. (2009). Character disposition and behavior type: Influences of valence on preschool children's social judgments [Disposición de carácter y tipo de comportamiento: influencias de la valencia en los juicios sociales de niños en edad preescolar]. <i>The Journal of Genetic Psychology</i> , 170 (4), 310-325. https://doi.org/10.1080/00221320903218349
19	Falcón, L. y Díaz-Aguado, M. J. (2014). Relatos audiovisuales de ficción sobre la identidad adolescente en contextos escolares. <i>Comunicar</i> , 42, 147-156. https://doi.org/10.3916/C42-2014-14
20	KurtoğluA, F. S. (2019). Study of student perceptions related to friendship value in Turkish language and literature course program with metaphors [Estudio de las percepciones de los estudiantes relacionadas con el valor de la amistad en un curso de lengua y literatura turcas con metáforas]. <i>Universal Journal of Educational Research</i> , 7 (2), 463-471. 10.13189/ujer.2019.070219
21	Enslin, P. y Hedge, N. (2019). Academic friendship in dark times [La Amistad académica en tiempos oscuros]. <i>Ethics and Education</i> , 14 (4), 383-398. https://doi.org/10.1080/17449642.2019.1660457
22	Walker, D. I., Thoma, S. J., Jones, Ch. y Kristjánsson, K. (2017). Adolescent moral judgement: A study of UK secondary school pupils [Juicios morales en adolescentes: un estudio con alumnos de secundaria de Reino Unido]. <i>British Educational Research Journal</i> , 43 (3), 588-607. https://doi.org/10.1002/berj.3274
23	Healy, M. (2017). After friendship [Tras la amistad]. <i>Journal of Philosophy of Education</i> , 51 (1), 161-176. https://doi.org/10.1111/1467-9752.12191
24	Dilmaç, B., Kulaksizoglu, A. y Halil, E. (2007). An examination of the humane values education program on a group of science high school students [Examen del programa de educación en valores humanos en un grupo de estudiantes de Bachillerato de ciencias]. <i>Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri; Istanbul</i> , 7 (3), 1241-1261.
25	Gallagher, S. (2014). An education in narratives [Una educación en narrativas]. <i>Educational Philosophy and Theory</i> , 46 (6), 600-609. https://doi.org/10.1080/00131857.2013.779213
26	Kristjánsson, K. (2020). Aristotelian character friendship as a 'method' of moral education [La Amistad aristotélica del carácter como 'método' de educación moral]. <i>Studies in Philosophy and Education</i> , 39, 349-364. https://doi.org/10.1007/s11217-020-09717-w
27	Lamb, M., Taylor-Collins, E. y Silverglate, C. (2019). Character education for social action: A conceptual analysis of the #iwill campaign [La educación del carácter para la acción social: un análisis conceptual de la campaña #iwill]. <i>National Holidays and other Socio-Political Rituals in Schools</i> , 18 (1), 125-152. https://doi.org/10.4119/jsse-918

28	Gasser, L. y Malti, T. (2012). Children's and their friends' moral reasoning: Relations with aggressive behavior [Los niños y su razonamiento moral: relaciones con el comportamiento agresivo]. <i>International Journal of Behavioral Development</i> , 36 (5), 358-366. https://doi.org/10.1177/0165025412448353
29	Sahin, H. (2020). Comparison of value acquisitions of children of divorced and non-divorced parents [Comparación de las captaciones de valores de niños de padres divorciados y no divorciados]. <i>Educational Research and Reviews</i> , 15 (9), 587-596. https://doi.org/10.5897/ERR2020.4032
30	Kara-Soteriou, J. (2008). A bat, a snake, a cockroach, and a fuzzhead: Using children's literature to teach about positive character traits [Un murciélago, una serpiente, una cucaracha y un peluche: el recurso a la literatura infantil para enseñar rasgos de carácter positivos]. <i>YC Young Children</i> , 63 (4), 30-36.
31	Pignatelli, F. (2011). Being accountable. Why friendship, vulnerability, and forgiveness matter [Ser responsable. Por qué la amistad, la vulnerabilidad y el perdón importan]. <i>Schools: Studies in Education</i> , 8 (2), 215-230.
32	Akengin, H., Tuncel, G., Sirin, A. y Sargin, S. (2009). A comparative study on value ranking of the Turkish teaching department students in two universities [Un estudio comparativo del ranking de valores de los estudiantes del departamento de enseñanza de turco en dos universidades]. <i>College Student Journal</i> , 43 (4), 1191-1203.
33	Aleksandra K. G. y Kolak, A. (2018). Peer relations in inclusive classes [Las relaciones entre iguales en clases inclusivas]. <i>Research in Pedagogy</i> , 8 (1), 17-35. 10.17810/2015.68
34	Manubey, J., Batlolona, J. R. y Leasa, M. (2021). Peer tutoring analysis in inclusive classes using character education approach [Análisis de la tutoría entre pares en clases inclusivas utilizando el enfoque de educación del carácter]. <i>Journal of Education and Learning</i> , 15 (2), 303-311. https://doi.org/10.11591/edulearn.v15i2.19190
35	Ruitenbergh, C. W. (2019). Plus ça Change: The persistence of 'skill talk' in competency discourse [Además eso cambia: la persistencia del 'lenguaje de habilidades' en el discurso sobre las competencias]. <i>Philosophical Inquiry in Education</i> , 26 (2), 124-136. https://doi.org/10.7202/1071435ar
36	D'Urso, G., Symonds, J. y Pace, U. (2020). Positive youth development and being bullied in early adolescence. A sociocultural analysis of national cohort data [Desarrollo positivo de la juventud y acoso en la temprana adolescencia. Un análisis sociocultural de datos de cohortes nacionales]. <i>The Journal of early Adolescence</i> , 1-30. https://doi.org/10.1177/0272431620931199
37	Biesta, G. (2016). Reconciling ourselves to reality: Arendt, education and the challenge of being at home in the world [Reconciliándonos con la realidad: Arendt, la educación y el reto de estar en el mundo como en casa]. <i>Journal of Educational Administration and History</i> , 48 (2), 183-192. https://doi.org/10.1080/00220620.2016.1144580
38	Healy, M. (2011). Should we take the friendship of children seriously? [¿Debemos tomar las amistades de los niños en serio?]. <i>Journal of Moral Education</i> , 40 (4), 441-456. https://doi.org/10.1080/03057240.2011.618774
39	Shushok, F. (2011). Spiritual and moral friendships: How campuses can encourage a search for meaning and purpose [Amistad espiritual y moral: cómo se puede animar a la búsqueda del sentido y del propósito en los campus]. <i>Journal of College and Character</i> , 12 (4). https://doi.org/10.2202/1940-1639.1822

40	McCarty, S.M., Mullins, T. G., Scott Geller, E. y Shushok, F. (2013). The actively caring for people movement at Virginia tech and beyond: Cultivating compassion and relationships in residence halls [El movimiento de cuidado activo de personas en Virginia Tech y más allá: el cultivo de la compasión y las relaciones en las residencias universitarias]. <i>Journal of College and Character</i> , 14 (4), 373-380. https://doi.org/10.1515/jcc-2013-0047
41	Pulfrey, C., Durussel, K. y Butera, F. (2018). The good cheat: Benevolence and the justification of collective cheating [Un copiar bueno: benevolencia y justificación de la copia colectiva en exámenes]. <i>Journal of Educational Psychology</i> , 10 (6), 768-784. https://doi.org/10.1037/edu0000247
42	Koc, K., Koc, Y. y Ozdemir, S. (2010). The portrayals of individuals with physical and sensory impairments in picture books [Las representaciones de personas con discapacidades físicas y sensoriales en libros ilustrados]. <i>International Journal of Special Education</i> , 25 (1), 145-161.
43	Dereli, E. y Aypay, A. (2012). The prediction of empathetic tendency and characteristic trait of collaboration on humane values in secondary education students and the examining to those characteristics [Predicción de la tendencia empática y de su rasgo característico de colaboración en valores humanos en estudiantes de educación secundaria y examen de esas características]. <i>Educational Sciences: Theory and Practice</i> , 12 (2), 1262-1270.
44	Berghaus, P. T. (2016). The problems of authority and the want of apprenticeship in soldiers' character development [Los problemas de la autoridad y la falta de aprendizaje en el desarrollo del carácter de los soldados]. <i>Journal of Moral Education</i> , 45 (3), 324-337. DOI: https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1204272
45	Fitzpatrick, S. y Bussey, K. (2018). The role of moral disengagement on social bullying in dyadic very best friendships [El papel de la desconexión moral en el acoso social de díadas de mejores amigos]. <i>Journal of School Violence</i> , 17 (4), 417-429. https://doi.org/10.1080/15388220.2017.1355810
46	Yakupogullari, A. y Yagan Guder, S. (2020). The role of parents' empathic tendencies in children value acquisition [El papel de las tendencias empáticas de los padres en la adquisición de valores de los niños]. <i>Eurasian Journal of Educational Research</i> , 86, 223-248. 10.14689/ejer.2020.86.11
47	Wang, C. y Goldberg, T.S. (2017). Using children's literature to decrease moral disengagement and victimization among elementary school students [El uso de la literatura infantil para disminuir la desconexión moral y la victimización entre los estudiantes de primaria]. <i>Psychology in the Schools</i> , 54 (3). https://doi.org/10.1002/pits.22042
48	Bilgiç, G. y Demirgüneş, S. (2020). Values education using historical-literary works: Turkish language and literature course curriculum (grades 9-12) and the work of Sifâyî entitled "Serh-i Sebistân-i Hayâl" [Educación en valores mediante obras histórico-literarias: plan de estudios del curso de lengua y literatura turcas (grados 9-12) y la obra de Sifâyî titulada "Serh-i Sebistân-i Hayâl"]. <i>International Education Studies</i> , 13 (9), 96-103. https://doi.org/10.5539/ies.v13n9p96
49	Marshal, E. y Dobashi, T. (2009). "Often the lack of conversation has ended a friendship". Aristotle's concept of friendship in the mirror of p4c ["Muchas veces la falta de conversación ha acabado con una amistad". El concepto de amistad de Aristóteles a la luz de p4c]. <i>Childhood and Philosophy</i> , 5 (10), 339-365.
50	Sánchez-Aponte, A. (2015). Lee, conoce y empatiza: itinerario de lectura para la sensibilización hacia la discapacidad. <i>Educación social: Revista de intervención socioeducativa</i> , 59, 39-53.

51	Sánchez, A. y Ahedo, J. (2020). Amistad, hiperconexión y educación: un análisis conceptual a partir de Aristóteles. <i>Educação e Pesquisa</i> , 46, e217630. https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046217630
52	Guerrero, J. (2020). La influencia pedagógica de la amistad en la educación del interés. <i>Estudios sobre educación</i> , 39, 297-315. https://doi.org/10.15581/004.39.297-315

Nota

¹ 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

- Arendt, H. (2013). *Sobre la revolución*. Alianza.
- Aristóteles. (1985). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos (Original escrito ca. 350 a. C.).
- Berkowitz, M. W. (1995). Educar la persona moral en su totalidad. *Revista Iberoamericana de Educación*, 8, 73-102.
- Berkowitz, M. W. y Bier M. C. (2005). *What works in character education [Qué funciona en educación del carácter]*. Character Education Partnership.
- Berkowitz, M. W. y Bier, M. C. (2017). Toward a science of character education [Hacia una ciencia de la educación del carácter]. *Journal of Character Education*, 13 (1), 33-51.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La EC. Perspectivas Internacionales. *Participación educativa*, 4 (6), 35-45.
- 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 de carácter? Perspectivas de un programa de desarrollo del liderazgo y el carácter en la Universidad de Oxford]. *International Journal of Ethics Education*, 4 (5). <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Buber, M. (1970). *I and Thou [Yo y tú]*. Charles Scribners.
- Buber, M. (2018). *¿Qué es el hombre?* FCE.
- Cabada, M. (1994). *La vigencia del amor*. San Pablo.
- Carr, D. (2018). Spirituality, spiritual sensibility and human growth [Espiritualidad, sensibilidad espiritual y crecimiento humano]. *International Journal for Philosophy of Religion*, 83, 245-260. <https://doi.org/10.1007/s11153-017-9638-x>
- Davidson, M., Lickona, T. y Khmelkov, V. (2008). Smart & good schools: A new paradigm for high school character education [Escuelas inteligentes y buenas: un nuevo paradigma para la educación del carácter en Bachillerato]. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 370-390). Routledge.
- Flick, U. (2018). *An introduction to qualitative research [Introducción a la investigación cualitativa]*. Sage.
- Fromm, E. (2014). *El arte de amar*. Paidós.
- Gibbs, G. R. (2018). *Analyzing qualitative data [Analizando datos cualitativos]*. Sage.
- Higgins, J. y Thomas, J. (2021). *Cochrane handbook for systematic reviews of interventions [Manual Cochrane de revisiones sistemáticas de intervenciones]*. <https://training.cochrane.org/handbook>
- Hurtado, A. (2013). La educación del carácter moral. *Franciscanum*, 55 (159), 155-197.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). La acción educativa como compromiso ético. *Participación educativa*, 6, 18-27.
- Kristjánsson, K. (2022). *Friendship for virtue [La amistad para la virtud]*. Oxford University Press.
- McGrath, R. E. (2015). Character strengths in 75 nations [Fortalezas del carácter en 75 naciones]. *The Journal of Positive Psychology*, 10 (1), 41-52.
- Noddings, N. (2010). Moral education in an age of globalization [La educación moral en la era de la globalización]. *Educational Philosophy and Theory*, 42 (4), 390-396.

- Nussbaum, M. (2014). *El cultivo de la humanidad*. Paidós.
- Ortega, P. (2013). La pedagogía de la alteridad como paradigma de la educación intercultural. *revista española de pedagogía*, 71 (256), 401-421.
- Page, M. J., McKenzie J. E., Bossuyt P. M., Boutron I., Hoffmann T. C., Mulrow C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hróbjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., McGuinness L. A., ... Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372 (71), 1-9. <http://dx.doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Verbo Divino.
- Platón (2015). *Banquete. Obras completas, vol.V*. Gredos.
- Regmi, K. D. (2015). Lifelong learning: Foundational models, underlying assumptions and critiques [Aprendizaje durante toda la vida: modelos fundamentales, supuestos subyacentes y críticas]. *International Review of Education*, 61 (2), 133-151. <https://doi.org/10.1007/s11159-015-9480-2>
- Rosa, H. (2019). *Resonance: A sociology of our relationship to the world* [Resonancia: una sociología de nuestra relación con el mundo]. Polity Press.
- Rumayor, M. (2015). El Yo y la intimidad en Ortega y Gasset. *Anales del Seminario de Historia de la Filosofía*, 32 (1), 161-182. https://doi.org/10.5209/rev_ASHF.2015.v32.n1.48684
- Shields, D. L. (2011). Character as the aim of education [El carácter como objetivo de la educación]. *Phi Delta Kappan*, 92, 8-53.
- Taylor, Ch. (2016). *La ética de la autenticidad*. Paidós.

Biografía de los autores

Zaida Espinosa Zárte es Doctora en Filosofía por la Universidad Complutense de Madrid. Ha sido Profesora Visitante en la Universidad de Oxford (2022). Es autora del libro *Percepción, pensamiento y lenguaje. El realismo radical de Reinhardt Grossman y el realismo moderado de Fernando*

Inciarte. Entre sus últimos artículos se encuentra «Problem-Based Service Learning (PB-SL): Constructing a pedagogy of poverty based on Ignacio Ellacuría (Aprendizaje Servicio Basado en Problemas (AP-BS): construyendo una pedagogía de la pobreza basada en Ignacio Ellacuría)» (*Educational Philosophy and Theory*, 2022). Sus líneas de investigación se sitúan en el campo de la ética y la educación del carácter.



<https://orcid.org/0000-0002-5217-2731>

Josu Ahedo es Licenciado en Filosofía, Ciencias Políticas y Derecho. Licenciado en Comunicación. Doctor en Filosofía. Fue Profesor de Educación Secundaria y Bachillerato durante 16 años. Desde 2011 es Profesor y Director del Máster en Métodos de Enseñanza en Educación Personalizada y Coordinador del Máster en Educación del Carácter y Educación Emocional en UNIR. Es director del grupo de investigación El quehacer educativo en acción (EDUCACCION).



<https://orcid.org/0000-0002-2480-5423>

Miguel Rumayor es investigador de la Universidad Panamericana (Guadalajara, México) y Profesor Titular en Teoría e Historia de la Educación en la Universidad Villanueva (Madrid, España). Dos sexenios de investigación reconocidos por CENAI. Visiting Scholar en Oxford, Notre Dame University, Catholic University, Duquesne University. Su última obra es *Vida académica y formación personal: la universidad hoy a la luz del pensamiento de John Henry Newman* (Eunsa, 2021).



<https://orcid.org/0000-0002-0450-4842>

Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores*

Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores

Dr. Juan P. DABDOUB. Ayudante Doctor. Universidad de Navarra (jdabdoub@unav.es).

Aitor R. SALAVERRÍA. Estudiante de doctorado. Universidad de Navarra (caracter@unav.es).

Marvin W. BERKOWITZ. Co Director del Center for Character & Citizenship. Universidad de Missouri-St. Louis (berkowitz@umsl.edu).

Resumen:

En los últimos años, diversas iniciativas están intentando integrar la educación del carácter en el ámbito universitario. Sin embargo, es difícil encontrar a nivel universitario iniciativas dirigidas a generar comunidades en las que el clima o la cultura contribuyan al desarrollo del carácter, un enfoque relativamente frecuente a nivel escolar en el movimiento de educación del carácter. Los centros residenciales universitarios pueden ser un ámbito idóneo para generar este tipo de comunidades. No obstante, los estudios, guías, o programas orientados en esta línea son escasos o inexistentes. Un caso digno de estudio es el de los Colegios

Mayores, comunidades universitarias residenciales en España de tradición multiseccular que pretenden contribuir al desarrollo integral de los estudiantes universitarios. Sin embargo, la literatura que desarrolla la dimensión educativa de esta institución también es escasa y está desactualizada. Con el propósito de contribuir a perfilar su dimensión educativa, esta investigación aplica un cuestionario a directores de Colegios Mayores para: 1) explorar si la comunidad de Colegios Mayores está de acuerdo en considerar seis prácticas como propias de esta institución; 2) conocer el nivel de implementación de cada una de ellas; y 3) explorar si el modo en que la comunidad colegial

* **Nota del autor:** No tenemos ningún conflicto de intereses conocido que revelar. Este trabajo se ha realizado en el marco de un proyecto financiado por la Association for Moral Education (AME_SID_2022_002).

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 01-12-2022.

Cómo citar este artículo: Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R. y Berkowitz, M. W. (2023). Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores | *Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 171-189. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-09>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

se involucra en estas prácticas responde al modelo de Comunidades de Práctica propuesto por Etienne Wenger. El cuestionario fue respondido por 19 directores, representando al 15.2 % de la población (N=125). Partiendo de los resultados, es razonable afirmar que la mayoría de los directores de Colegios Mayores: 1) considera que las seis prácticas propuestas son propias de esta institución; 2) ya implementa estas prácticas en sus centros; y 3) considera que el modelo de Comunidades de Práctica refleja el modo en que la comunidad colegial se involucra en estas prácticas.

Descriptor: desarrollo del carácter, Colegios Mayores, Comunidades de Práctica, educación del carácter, residencias universitarias, educación superior, universidad.

Abstract:

In recent years, several initiatives have attempted to integrate character education in universities. However, it is difficult at the university level to find initiatives aimed at generating communities in which their climate or culture contribute to character development, a relatively common approach at the school level in the character education movement. University residential centers may be an ideal setting for generating such communities. However, studies, guides, or programs along these lines are scarce or non-

existent. A case worthy of study is that of Colegios Mayores, university residential communities in Spain with a centuries-old tradition that aim to contribute to the integral development of students. However, the literature on the educational dimension of this institution is also scarce and outdated. Contributing to outline its educational dimension, this study reports the results of a survey of directors of Colegios Mayores. The aims of this study are to: 1) explore whether the community of Colegios Mayores agrees in considering six practices as characteristic of this institution; 2) explore the level of implementation of each one of them; and 3) explore if the way in which the community members are involved in these practices responds to the social learning model of Communities of Practice proposed by Etienne Wenger. The questionnaire was answered by 19 directors, representing 15.2% of the population (N=125). Based on the results, it is reasonable to affirm that most directors of Colegios Mayores: 1) consider that the six practices proposed are characteristic of this institution; 2) already implement these practices in their centers; and 3) consider that the Communities of Practice model reflects the way in which the collegial community engages in these practices.

Keywords: Character development, Colegios Mayores, Communities of Practice, character education, residence halls, higher education, university.

1. Introducción

El mundo está cambiando aceleradamente. Para muchas instituciones, se trata de un contexto que genera diversas crisis para las que no han podido prepararse. Las

instituciones y sus líderes necesitan redescubrir sus misiones en un contexto nuevo y dinámico y adecuar sus medios de un modo estratégico e intencional para cumplir con esa misión.

Este fenómeno se da sin duda en el ámbito educativo. La sociedad reclama a los centros educativos personas capaces de entender y actuar en el mundo de hoy. Cada vez queda más patente que el tipo de desarrollo que se reclama en niños y jóvenes no consiste únicamente en la adquisición de conocimientos, habilidades o competencias, o en alcanzar ciertas cotas de equilibrio emocional. Esto es mucho, pero no es suficiente para asumir los grandes retos de nuestra sociedad, especialmente cuando hacen falta ciudadanos con un firme compás moral que estén comprometidos con el bien común (Bok, 2020). Respondiendo a esta necesidad, el movimiento de la educación del carácter ha promovido en las últimas tres décadas la integración de la dimensión moral en los sistemas educativos con un énfasis renovado (Bernal et al., 2015; Dabdoub, 2021; Dabdoub et al., 2020).

Este movimiento centrado en el desarrollo del carácter está empezando a ser recibido en el ámbito universitario. Desde hace años se han ido promoviendo diversas iniciativas orientadas a contribuir al desarrollo del carácter de estudiantes universitarios, como la mentoría, programas de grandes libros, aprendizaje-servicio, o programas de liderazgo, entre otros (Brooks et al., 2019; Lleó et al., 2018; Lorenzo et al., 2019; Torralba, 2022). Sin embargo, es difícil encontrar a nivel universitario iniciativas dirigidas a generar comunidades en las que el clima o la cultura contribuyan al desarrollo del carácter, un enfoque relativamente frecuente a nivel escolar en el movimiento de educación del carácter (Berger, 2003;

Berkowitz, 2021; Elbot y Fulton, 2007; Lickona, 2004; Novick et al., 2002).

Un ámbito idóneo para generar este tipo de comunidades son los centros residenciales que albergan a estudiantes universitarios. Su construcción se ha convertido en un negocio especialmente lucrativo desde 2020 a nivel internacional (Kim, 2022). Partiendo de la teoría y la experiencia generada a nivel escolar, estos contextos residenciales pueden ser diseñados para generar comunidades que contribuyan al desarrollo del carácter de todos sus miembros. Sin embargo, los estudios, guías o programas orientados en esta línea son escasos o inexistentes, a pesar de que existen diversas asociaciones internacionales que agrupan centros residenciales universitarios que ponen énfasis en el desarrollo de sus estudiantes. Entre ellas se incluyen Collegiate Way International (2022), la European University College Association (2022) o la Residential College Society (2022).

En esta reflexión sobre cómo generar este tipo de comunidades, un caso digno de estudio es el de los Colegios Mayores, comunidades universitarias residenciales en España de tradición multiseccular que pretenden contribuir al desarrollo integral de los estudiantes universitarios (Carabias, 2013). En muchos sentidos, pueden ser considerados como la versión española de los *colleges* europeos (de Lario, 2019). Creemos que se puede aprender de la experiencia de esta institución para inspirar a aquellos que desean crear comunidades que contribuyan al desarrollo del carácter a nivel universitario. Sin embargo, la

literatura que desarrolla la dimensión educativa de esta institución es también escasa y está desactualizada (Lascaris, 1952; Oliva, 2010; Suárez, 1966).

Recientemente, Dabdoub, Salaverría, Berkowitz y Naval (2022) han realizado un estudio preliminar en el que identifican: 1) seis rasgos esenciales de la naturaleza de los Colegios Mayores; 2) su misión educativa; 3) seis prácticas características de esta institución; y 4) el modo en que la comunidad colegial se involucra en estas prácticas.

Los rasgos de la naturaleza de los Colegios Mayores y su misión educativa han sido fácilmente contrastados en la legislación vigente, en los estatutos de los Colegios Mayores y en los documentos publicados por el Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España. Los rasgos esenciales de su naturaleza los describen como: 1) centros de educación superior sin ánimo de lucro; 2) necesariamente integrados en una universidad; 3) que imparten educación no formal; 4) a una variedad diversa de colegiales; 5) que pertenecen a una comunidad guiada por valores; 6) en un contexto residencial (Dabdoub, Salaverría, Berkowitz y Naval, 2022). En el caso de la misión, el estudio se remite a la Declaración de Salamanca (Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España, 2018, pp. 135-136), redactada y firmada por todos los Colegios Mayores de España. Partiendo de este texto de dos páginas puede construirse la siguiente misión, en la que claramente se detecta un énfasis en el desarrollo del carácter:

Fortalecer el espíritu cívico de los colegiales, promoviendo valores como la liber-

dad, la participación, la igualdad, la solidaridad, la convivencia, la responsabilidad, la tolerancia y la democracia con una actitud crítica y respetuosa, fomentando su compromiso con la sociedad e inculcando una actitud abierta y constructiva ante los grandes retos del futuro.

En cambio, las prácticas particulares de esta institución y el modo en que la comunidad colegial se involucra en ellas no han sido codificadas o delineadas. Por este motivo, los autores han hecho esta propuesta con base en su experiencia profesional dirigiendo Colegios Mayores y no existen estudios o documentos oficiales para contrastar lo que proponen (Dabdoub, Salaverría, Berkowitz y Naval, 2022; Oliva, 2010). Conocer y definir estos elementos es necesario si se quiere estudiar el modo en que las comunidades de los Colegios Mayores pueden diseñarse intencional y estratégicamente para generar una cultura o clima que incida positivamente en el desarrollo del carácter. Además, este estudio centrado en los Colegios Mayores puede inspirar el modo en que se diseñan este tipo de comunidades en contextos universitarios no residenciales.

Por estos motivos, hace falta realizar un estudio que realice una primera exploración para ver si la comunidad de Colegios Mayores de España reconoce estas prácticas y el modo en que la comunidad colegial se involucra en ellas como algo propio.

2. Objetivos

Esta investigación tiene tres objetivos principales. En primer lugar, explorar si existe un acuerdo en la comunidad de

Colegios Mayores sobre seis prácticas que Dabdoub, Salaverría, Berkowitz y Naval (2022) identifican como características de esta institución. En segundo lugar, conocer el nivel de implementación de cada una de estas prácticas. En tercer lugar, explorar si el modo en que la comunidad colegial se involucra en estas prácticas responde al modelo de Comunidades de Práctica (Hoadley, 2012; Wenger, 1999).

Explorar cuáles son las prácticas de los Colegios Mayores, su nivel de implementación y el modo en que la comunidad colegial se involucra en ellas contribuye a explicitar la dimensión educativa de esta institución. Esto abre la puerta a posteriores proyectos en los que se pueda compartir esta experiencia y seguir profundizando en cómo estas prácticas y el modo en que los estudiantes se involucran en ellas contribuyen a generar un tipo de comunidad en la que el clima o la cultura contribuye al desarrollo del carácter.

3. Método

Para responder a los objetivos de este estudio, se diseñó un cuestionario dirigido a directores de Colegios Mayores que fue administrado de forma *online*, siguiendo las guías de Regmi et al. (2016) y Ball (2019) para su diseño y aplicación, y la guía de Grimshaw (2014) para presentar sus resultados.

El cuestionario fue elaborado por los autores contando con el consejo de cinco personas expertas en el tema, una de España y otras cuatro internacionales. Fue distribuido y aplicado utilizando la herra-

mienta *Google Forms*. Cuenta con 46 ítems distribuidos en cinco secciones: 1) perfil del director; 2) perfil del Colegio Mayor; 3) identificación de prácticas comunes y su nivel de implementación; 4) Comunidades de Práctica; y 5) comentarios. La duración estimada del tiempo de respuesta es de 15 minutos. Fue distribuida y contestada entre el 10 de mayo y el 10 de agosto de 2022.

La población a la que se dirige el cuestionario está compuesta por directores de Colegios Mayores. Es difícil concretar el número exacto de Colegios Mayores que hay en España. Cada año el número varía debido a cierres y nuevas aperturas. El Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España habla de 125 centros. Al ser un número pequeño en términos relativos, se intentó enviar el cuestionario a toda la población. Después de un arduo trabajo de revisión, se consiguieron los correos electrónicos de 116 centros (92.8 % de la población estimada).

El cuestionario se envió a cada uno de estos centros mediante un correo electrónico personalizado dirigido a cada director. El cuerpo del mensaje pedía su colaboración contestando al cuestionario e invitaba a consultar información adicional en la página web del proyecto de investigación que integra este estudio (Dabdoub, Salaverría, Berkowitz, Power, et al., 2022). El primer envío se realizó el 10 de mayo de 2022 y se envió un recordatorio el 17 de mayo. No se dieron incentivos.

La Tabla 1 muestra los ítems correspondientes a las seis prácticas específicas (I1-I6) identificadas por Dabdoub,

Salaverría, Berkowitz y Naval (2022), ofreciendo una breve descripción y ejemplos concretos de cada una: I1. Gobierno participativo (*collaborative governance*); I2. Encargos y tareas de servicio; I3. Jornadas, convivencias, excursiones, viajes; I4. Iniciativas colegiales; I5. Asesoramiento entre iguales (*peer mentoring*); e I6. Tertulias, coloquios, reuniones informales. En cada uno de los ítems se contestan dos preguntas. La primera está dirigida al nivel de implementación de la práctica: ¿Consideras que esta práctica está implementada en tu Colegio Mayor? Como opción de respuesta, se puede elegir

una entre cuatro niveles de implementación: *Nivel 1*: Sí, y considero que se practica convenientemente; *Nivel 2*: Sí, pero considero que tendríamos que mejorar el modo en que la practicamos; *Nivel 3*: No, pero nos gustaría que se practicara; y *Nivel 4*: No, y no tenemos interés en practicarla. La segunda pregunta es: ¿Crees que esta práctica puede considerarse como propia de los Colegios Mayores? En este caso, solo se puede elegir entre dos respuestas posibles; sí o no. Además, en cada uno de estos seis ítems se ofrece la oportunidad de añadir los comentarios que se consideren oportunos.

TABLA 1. Descripción y ejemplos de prácticas características de Colegios Mayores.

Práctica	Descripción	Ejemplo
I1. Gobierno participativo (<i>collaborative governance</i>)	Esta práctica consiste en que los colegiales participen en el gobierno del Colegio Mayor a través de tareas de gobierno y gestión, procesos de consulta y deliberación y/o mediante la toma de decisiones, siguiendo la misión y los valores de la comunidad y contribuyendo a su bien común.	A modo de ejemplo: en mi Colegio Mayor existe un Consejo o Asamblea Colegial que reúne a los colegiales para deliberar y tomar decisiones; hay equipos de trabajo como decanatos, comisiones, comités, juntas o aulas que tienen responsabilidades de dirección y gestión; existe algún tipo de proceso democrático para la elección de representantes de los colegiales.
I2. Encargos y tareas de servicio	Esta práctica consiste en que los colegiales tengan asignado un encargo o una tarea en la que presten un servicio a la comunidad o contribuyan al cuidado y mantenimiento de las instalaciones del centro.	A modo de ejemplo: orden y limpieza de las zonas comunes; tomar fotografías y vídeos de las actividades; tareas de jardinería; creación de contenidos en la web o en las redes sociales; cuidado de los equipos electrónicos; gestión de bibliotecas.
I3. Jornadas, convivencias, excursiones, viajes	Esta práctica consiste en dedicar unas horas o días a retirarse de la vida ordinaria del Colegio Mayor con un grupo de colegiales para profundizar o potenciar algún aspecto de la comunidad, como sus necesidades, su misión o sus valores.	A modo de ejemplo: esas convivencias pueden presentarse en forma de excursión a la montaña, visita cultural, viaje profesional, jornada de trabajo, retiro espiritual, plan de esquí, campo de trabajo, jornadas de estudio.

I4. Iniciativas colegiales

Esta práctica consiste en escuchar la voz de los colegiales sobre las iniciativas que les gustaría llevar a cabo y ofrecer el apoyo institucional necesario para implementarlas.

A modo de ejemplo: la iniciativa de los colegiales da lugar a voluntariado social, conferencias, mesas redondas, coloquios con expertos invitados, torneos deportivos, clubs, actividades, experiencias artísticas, debates, talleres, seminarios, celebraciones, excursiones o viajes culturales, entre otros. El apoyo institucional puede darse de varias maneras: creando espacios en los que se fomenten esas iniciativas; reservando un espacio en el Colegio Mayor o en la universidad; ofreciendo financiación, en el caso de que el Colegio Mayor destine una partida presupuestaria a ese fin; contando con el apoyo y asesoramiento de colegiales experimentados en la organización y desarrollo de las iniciativas.

I5. Asesoramiento entre iguales (peer mentoring)

Esta práctica consiste en facilitar la oportunidad de que los colegiales establezcan una relación de asesoramiento/tutoría/mentoría con otro colegial. Esencialmente, se trata de un sistema de asesoramiento entre compañeros que comparten la condición de colegial, en el que los asesorados pueden beneficiarse de los consejos, la experiencia y el apoyo de un mentor más veterano.

A modo de ejemplo: a los colegiales de primero se les asigna un asesor de estudios de cursos superiores; para los primeros días de incorporación hay colegiales mayores que dedican tiempo a explicarles el funcionamiento del Colegio Mayor, introducirles en la vida colegial, presentarles a otros colegiales; los colegiales pueden acudir a estudiantes de posgrado o profesores que son parte de la comunidad colegial para buscar consejo académico, profesional, o personal.

I6. Tertulias, coloquios, reuniones informales

Esta práctica consiste en encuentros informales periódicos en los que una parte representativa de la comunidad colegial se reúne y tiene un rato de conversación distendida en un clima de confianza y naturalidad.

A modo de ejemplo: tener un encuentro informal diario en el que una parte representativa de la comunidad colegial se reúne y charlan sobre lo que ha sucedido ese día; invitar a un profesional a tener un encuentro con la comunidad colegial en el contexto de una conversación informal.

Nota: la descripción de las prácticas y sus ejemplos fueron redactados por los autores y coinciden con los ítems del cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

La Tabla 2 muestra los ítems correspondientes a las siete características de las Comunidades de Práctica (I7-I13) identificadas en Hoadley (2012) y Wenger (1999). Cada uno de los elementos explica

cómo esa característica se concreta en el contexto de los Colegios Mayores. Ya que el modelo de Comunidades de Práctica es relativamente desconocido en el ámbito de los Colegios Mayores, esta parte del



cuestionario cuenta con un breve texto descriptivo incluido en el Apéndice 1. En cada uno de los ítems de esta sección se contesta a una sola pregunta: ¿Crees que este enunciado describe convenientemen-

te lo que sucede en un Colegio Mayor? Solo tiene dos respuestas posibles; sí o no. Además, en cada uno de estos siete ítems se ofrece la oportunidad de añadir los comentarios que se consideren oportunos.

TABLA 2. Características de las Comunidades de Práctica en el contexto de los Colegios Mayores.

Característica	En el contexto de los Colegios Mayores
	<i>Características extraídas de Hoadley (2012)</i>
I7. Acceso a los expertos	Los colegiales deben tener acceso a los expertos (podemos entender que en el Colegio Mayor los expertos serían los colegiales mayores) y deben percibirse a sí mismos como miembros, o aspirar a ser miembros de una comunidad en la que las prácticas de los expertos son fundamentales para la misión de la comunidad.
I8. Cultura preexistente	Para que los alumnos puedan introducirse en una cultura preexistente uniéndose a una comunidad de práctica, esta debe existir ya, con algún tipo de historia común y una identidad.
I9. Participación periférica legítima	En un sistema educativo debe haber espacio para una participación periférica legítima. Es decir, que las personas que quieran unirse a esta comunidad puedan ir asumiendo estas prácticas de modo gradual, pudiendo elegir legítimamente el ritmo y los tiempos que consideren convenientes.
	<i>Características extraídas de Wenger (1999)</i>
I10. Flexible	Es una modalidad formativa flexible, en cuanto que no tiene un programa previo fijo o preestablecido.
I11. Abierta	Es abierta porque da respuesta a las necesidades que van emergiendo dentro de la comunidad.
I12. Participativa y horizontal	Es participativa y horizontal, ya que sus miembros seleccionan los objetivos, establecen la forma de trabajar y se apoyan y lideran entre ellos.
I13. Autorregulada	Se autorregula, pues son sus miembros quienes toman las decisiones sobre la forma de participación que desean tener, el grado de implicación y el tiempo de dedicación.

Nota: la descripción de las características y su adaptación al contexto de los Colegios Mayores fueron redactadas por los autores y coinciden con los ítems del cuestionario.

Fuente: Elaboración propia.

4. Resultados

Como se ha apuntado, el cuestionario se envió a 116 centros, a la atención del director o de la directora. Se han recibido 19 respuestas. Muchos correos electrónicos institucionales no están convenientemente atendidos en los Colegios Mayores. En muchos de los casos, los que están bien atendidos no suponen una comunicación directa con el director o la directora, lo que complica que el cuestionario pueda llegar a su destinatario.

Cabe destacar también que no es habitual que los directores de Colegios Mayor tengan una dedicación exclusiva a esta labor. De hecho, entre los participantes en

el cuestionario, solo un 20 % se dedica a tiempo completo. Esto complica las posibilidades reales de que atiendan este tipo de colaboraciones. Estos motivos, junto con la ausencia de incentivos, hace que la ratio de respuesta esté dentro de lo que se considera esperable.

Los datos demográficos de la muestra están recogidos en la Tabla 3.

Respecto a la representatividad de la muestra, hubiera sido conveniente contar con una mayor participación de centros públicos. Puede parecer que los centros públicos quedarían infra representados.

TABLA 3. Datos demográficos de la muestra de Colegios Mayores de España.

Número de directores (n)	19 (15.2 % de la población)
Universidades representadas	9
Capitales de provincia representadas	8
Ámbito	Público (1 5.3 %), Privado (18 94.7 %)
Diversificación por sexo	Femeninos (6 31.6 %), Masculinos (8 42.1 %), Mixtos (5 26.3 %)
Inspiración cristiana	Sí (18 94.7 %), No (1 5.3 %)

Fuente: Elaboración propia.

No obstante, si tomamos como referencia la universidad con mayor número de Colegios Mayores, la Universidad Complutense de Madrid, resulta que, de sus 36 Colegios Mayores, 31 son privados (86.1 %) y 5 son públicos (13.9 %). La siguiente universidad con mayor número de Colegios Mayores es la Universidad de Granada, que tiene 12 Colegios Mayores, de los cuales 11 son privados (91.6 %) y uno es público (8.3 %). La

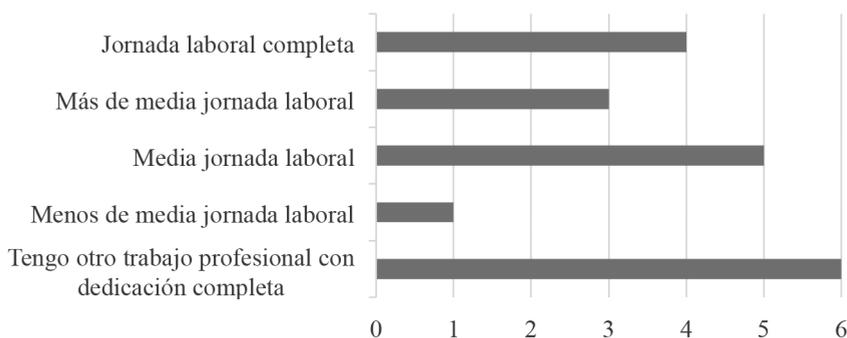
universidad con mayor número de plazas de Colegios Mayores por estudiante, la Universidad de Navarra, tiene 11 colegios mayores adscritos, y todos son de carácter privado. En definitiva, la proporción de centros públicos y privados de la muestra no se diferencia mucho de la población.

Otros datos demográficos de interés están recogidos en el Gráfico 1, presentando

la dedicación de los directores a la dirección del Colegio Mayor, y el Gráfico 2, que presenta los rangos de edad en los que se encuentran los directores que han respondido el cuestionario. Se han recogido otros datos demográficos entre los que se incluyen: el año de fundación, las direcciones de las páginas web de cada Cole-

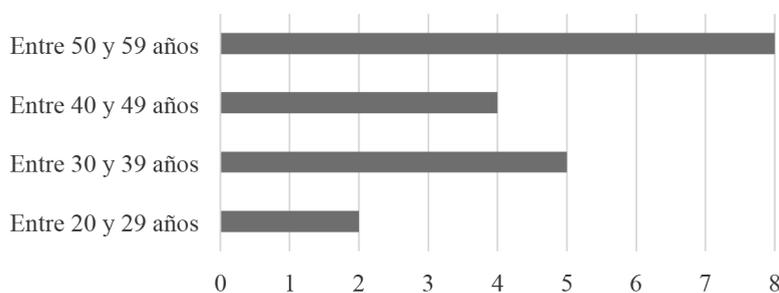
gio Mayor, las entidades o instituciones responsables de la dirección de cada centro, número de plazas, o los textos de sus misiones. Estos datos no se han incluido porque no están estrictamente relacionados con los objetivos del artículo y porque su presentación excede el límite de extensión permitido.

GRÁFICO 1. Distribución de directores por dedicación al Colegio Mayor.



Fuente: Elaboración propia.

GRÁFICO 2. Distribución de directores por rangos de edad.

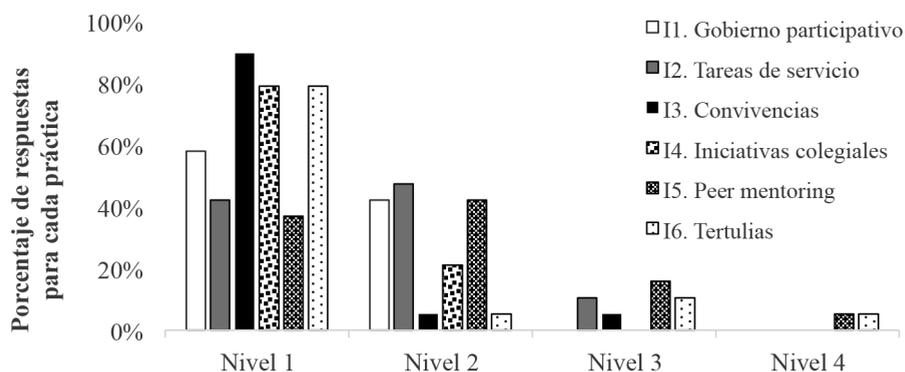


Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 3 muestra el porcentaje de respuestas que sitúa a cada una de las seis prácticas propuestas en cada uno de los cuatro niveles de implementación. En ella se aprecia que la mayoría de los directores considera que las seis prácticas se implementan convenientemente en sus centros (Nivel 1) o pueden mejorar su puesta en

marcha (Nivel 2). También se aprecia que un grupo reducido no implementa cuatro de estas prácticas, pero está interesado en hacerlo (Nivel 3). Por último, un solo director considera que las prácticas de *peer mentoring* y tertulias no se viven en su Colegio Mayor y no tiene interés en integrarlas (Nivel 4).

GRÁFICO 3. Nivel de implementación de prácticas en Colegios Mayores.



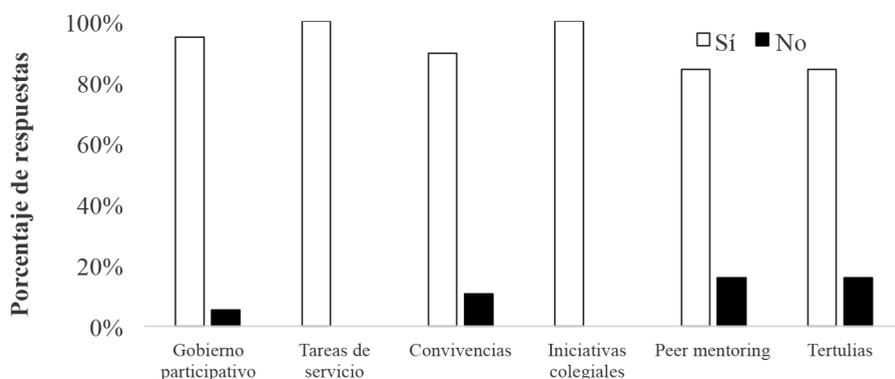
Nota: en la sección *Método* se encuentra una descripción de cada uno de los cuatro niveles.

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 4 muestra el porcentaje de respuestas obtenidas al preguntar si cada una de las seis prácticas propuestas puede ser

considerada como propia de los Colegios Mayores. En ella se aprecia que la gran mayoría de los directores confirma esta hipótesis.

GRÁFICO 4. Identificación de prácticas propias de los Colegios Mayores.

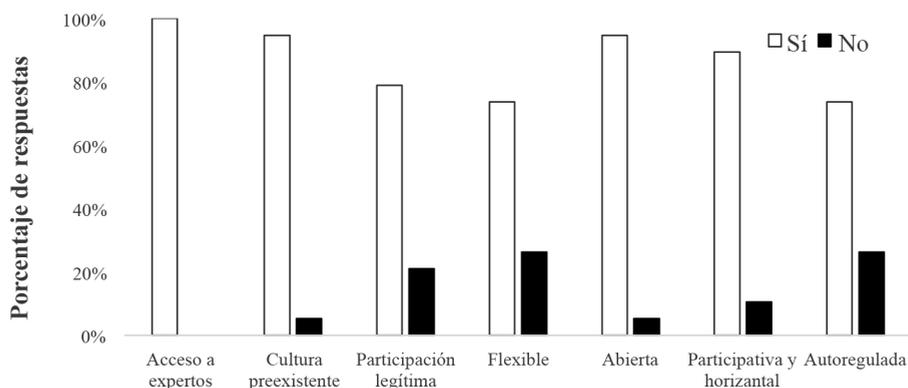


Fuente: Elaboración propia.

Por último, el Gráfico 5 muestra el porcentaje de respuestas recibidas indicando si las características de las Comunidades de Práctica representan el modo en que los

estudiantes se involucran en las prácticas del Colegio Mayor. En ella se aprecia que las respuestas de la mayoría de los directores confirman esta hipótesis.

GRÁFICO 5. Características de Comunidades de Práctica en el contexto de los Colegios Mayores.



Fuente: Elaboración propia.

A continuación, discutimos sobre los resultados obtenidos para cada práctica y para cada una de las características de las Comunidades de Práctica.

- Son los protagonistas de su propia formación y además la asunción de responsabilidades es una buena oportunidad de crecimiento y de servicio.

11. Gobierno participativo (*collaborative governance*)

El 100 % de los directores consideran que en su Colegio Mayor se lleva a cabo un gobierno de tipo participativo. El 57.9 % sostiene además que se desarrolla de modo conveniente, mientras que el 42.1 % piensa que podría mejorar el modo en que lo practican. Salvo un director, el resto considera que es una práctica propia de los Colegios Mayores (94.7 %).

En este ítem hubo 6 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos dos de ellos:

- El término «colegio» hace referencia a la participación de los integrantes en la planificación y deliberación de sus actividades respetando los valores y misión del propio colegio. Es un modo excelente de educar en la responsabilidad.

12. Encargos y tareas de servicio

Un 89.5 % de los participantes considera que esta es una práctica integrada en su Colegio Mayor, incluidos tanto los que consideran que está convenientemente implementada (42.1 %) como los que piensan que convendría mejorar (47.4 %). El resto (10.5 %) ve oportuno incorporar esta práctica. El 100 % está de acuerdo en que se trata de una práctica propia de los Colegios Mayores. En este ítem hubo 6 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos dos de ellos:

- Del mismo modo que el gobierno participativo, incluso al mismo nivel de importancia, los encargos concretan el espíritu de servicio que promovemos.
- Asumir responsabilidades supone también encargarse de tareas concretas en beneficio de todos.

13. Jornadas, convivencias, excursiones, viajes

Esta es la práctica que más directores (89.5 %) consideran integrada conveniente en sus Colegios Mayores. Un 5.3 % considera que se puede mejorar su implementación. El 5.3 % restante considera que no la practican, pero piensan que sería conveniente incorporarla. En este ítem hubo 6 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos uno de ellos:

- Forma parte del colegio mayor propiciar una adecuada convivencia, para ello, es necesario conocerse los colegiales y realizar tareas juntos. Las jornadas y viajes propician una relación personal al margen de lo estrictamente académico y de estudio.

14. Iniciativas colegiales

El 100 % de los directores consideran que en su Colegio Mayor se fomenta la iniciativa dando voz a los miembros de la comunidad y brindando apoyo institucional. El 78.9 % sostiene que lo hacen de modo conveniente, mientras que el 21.1 % piensa que podría mejorar. El 100 % considera que es una práctica propia de los Colegios Mayores. En este apartado hubo 6 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos dos de ellos:

- Mi experiencia es que las mejores iniciativas que se han llevado a cabo en mi Colegio Mayor han sido propuestas por las propias residentes.
- Es importante que las actividades que se realizan salgan de la iniciativa de los colegiales, aunque a menudo, ni ellos saben ni desde la dirección tenemos claro cuáles son los cauces adecuados para concretarlos.

5. Asesoramiento entre iguales (*peer-mentoring*)

El 78.9 % considera que el asesoramiento entre iguales se practica en su Colegio Mayor. El 36.8 % considera que se hace de modo conveniente, mientras que el 42.1 % piensa que deberían mejorar el modo en que se vive. Un 15 % afirma que no hay asesoramiento entre iguales en su Colegio Mayor, pero que tendría interés en que se practicara. Un solo director (5.3 %) considera que en su Colegio Mayor no hay asesoramiento entre iguales y no tiene interés en que lo haya. Un 84.2 % piensa que se trata de una práctica propia de los Colegios Mayores. En este apartado hubo 5 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos dos de ellos:

- Es de las cosas que más agradecen las residentes de primer curso y es una valiosa ayuda para ellas.
- Los colegiales de cursos superiores se encargan de acompañar a los colegiales de cursos inferiores, este acompañamiento es esencial en el primer año de los colegiales.

16. Tertulias, coloquios, reuniones informales

El 84.2 % considera que este tipo de tertulias, coloquios o reuniones informales se practican en su Colegio Mayor. El 78.9 % considera que se hace de modo conveniente y un 5.3 % que tendrían que mejorar. Dos directores (10.5 %) afirman que en su centro no se celebran este tipo de encuentros, pero tendría interés en que tuvieran lugar. Un solo director (5.3 %) considera que en su Colegio Mayor no se celebran este tipo de encuentros ni tiene interés en que se organicen. Un 84.2 % considera que se trata de

una práctica propia de los Colegios Mayores. En este apartado hubo 5 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos dos de ellos:

- Son los mejores momentos del día, en el que se comparten intereses, lo que ha pasado en el día y se fomenta más el trato entre ellas. El invitar a profesionales a estos encuentros permite ampliar horizontes y que no se centren solo en hablar de lo que están estudiando.
- Es una buena ocasión de aprender a escucharse, respetar los turnos de palabra, exponer las propias opiniones y argumentarlas adecuadamente, así como conocerse mejor.

4.1. Características de las Comunidades de Práctica

Las características más aceptadas son: que permite el acceso a expertos (100 %); que existe una cultura previa a la que uno se incorpora (94.7 %); que es abierta, porque da respuesta a las necesidades que van emergiendo dentro de la comunidad (94.7 %); y que es participativa y horizontal (89.5 %). Las que tienen un índice de aceptación menor son las que describen estas comunidades como flexibles y autorreguladas, ambas con un 73.7 %. La idea de que se pueda dar una participación periférica legítima se acepta por un 78.9 % de los directores. En todo caso, todos los ítems tienen un grado de aceptación por encima del 70 %. En este apartado hubo 18 comentarios. A modo de ejemplo, mostramos tres de ellos:

- No siempre resulta sencillo que elijan el ritmo los propios colegiales, ni, por parte de la dirección, funcionar con distintos ritmos.

- Me parece esencial el papel de los veteranos en sentido amplio. No solo como asesores profesionales, sino como inspiradores de un estilo de vida.
- Es importante que todas se impliquen en el Colegio Mayor, pero claramente cada una lo hará de una manera distinta según sus aficiones, gustos, intereses, etc. Y siempre es gradual, la implicación de las residentes veteranas que siguen años en el Colegio Mayor es fundamental para el éxito del proyecto.

5. Discusión

Una cuestión frecuentemente discutida es si los Colegios Mayores se diferencian de las residencias universitarias ordinarias en atención a su dimensión educativa. Si se considera su naturaleza, misión, prácticas y el modo en que esas prácticas vehiculan la vida colegial, se puede afirmar que los Colegios Mayores son verdaderas instituciones educativas que se distinguen de un mero alojamiento dotado de servicios. Un análisis descriptivo de los resultados invita a afirmar que los directores de los Colegios Mayores consideran que las seis prácticas identificadas por Dabdoub, Salaverría, Berkowitz y Naval (2022) y el modelo de Comunidades de Práctica reflejan la praxis educativa de esta institución.

Este no es un avance menor, ya que tener categorías para poder presentar el modo en que educan los Colegios Mayores permite una teorización y profundización de este peculiar modelo educativo. Es difícil encontrar estudios previos cuyos resultados puedan ser comparados y discutidos con los que se han encontrado en esta investigación. Seguramente futuros

estudios similares permitirán establecer un diálogo que lleve a matizar, corregir o profundizar las afirmaciones de esta investigación.

El número de participantes no es alto. Sin embargo, la especificidad del tema podría justificarlo. De los 19 directores participantes, solo uno de ellos pertenece a un centro público. De ningún modo se considera que ese único centro represente a los Colegios Mayores públicos. A pesar de ello, conviene poner de manifiesto que el único centro público coincide con lo que han contestado la mayoría de los centros privados, suscribiendo las seis prácticas y seis de las siete características de las Comunidades de Práctica. Además, tratándose de un sector en el que la abrumadora mayoría de centros son privados, se considera que la representatividad de la muestra no queda comprometida.

En el caso de las prácticas, todas ellas aparecen al menos una vez mencionadas en las entrevistas que Oliva (2010) realizó a numerosos Colegios Mayores, aunque en ningún momento intentó verificar si se trataba de prácticas propias o esenciales a la naturaleza de los Colegios Mayores. Una práctica que destaca por encima de todas las demás y confiere a este tipo de centros uno de sus rasgos más característicos es el gobierno colaborativo. Esta práctica está en resonancia directa con enfoques como *Just Community* (Power, 1988), el marco de los 11 principios (Lickona, 1996) o el modelo PRIMED (Berkowitz, 2021), lo que permite asumir que tiene un papel protagonista a la hora de incidir positivamente en el desarrollo del carácter.

Se confirma que el modelo de Comunidades de Práctica, concretado en las siete

características extraídas de Hoadley (2012) y Wenger (1999) es ampliamente aceptado por los encuestados como un modo acertado de explicar el modo en que los miembros de la comunidad colegial se incorporan en las prácticas del Colegio Mayor. Estas siete características se encuentran implícitas en *Teoría del Colegio Mayor* de Fernando Suárez (1966), especialmente en el capítulo titulado «La convivencia y sus ventajas». Aunque el autor utilice un lenguaje distinto, las ideas y conceptos esenciales son prácticamente los mismos, de modo que los resultados de este estudio coinciden con aquello que Suárez propuso hace más de medio siglo sobre la naturaleza educativa de los Colegios Mayores.

6. Conclusiones y reflexiones finales

Los resultados obtenidos en el cuestionario sugieren las siguientes conclusiones. En primer lugar, que la comunidad de directores de Colegios Mayores considera que las seis prácticas identificadas por Dabdoub, Salaverría, Berkowitz y Naval (2022) son propias de esta institución. En segundo lugar, que la mayoría de los directores ya implementan estas prácticas y perciben que las realizan convenientemente o que pueden mejorar, mientras que un grupo reducido no tiene incorporadas algunas de estas prácticas, pero le gustaría empezar a hacerlo. En tercer lugar, la gran mayoría de los directores considera que las características del modelo de Comunidades de Práctica describen acertadamente el modo en que los colegiales se involucran en las prácticas del Colegio Mayor.

Este estudio es un avance significativo en la tarea de describir la dimensión educativa de los Colegios Mayores. También puede

ayudar a otras entidades similares que están buscando el modo de explicitar las prácticas que realizan para promover el desarrollo de sus estudiantes y el modo en que las implementan. Más aún, puede servir de ejemplo e inspiración para centros residenciales universitarios que deseen integrar fines educativos en sus comunidades.

Un estudio pendiente es cómo deben diseñarse estas prácticas para promover un impacto positivo en el desarrollo del carácter. Por ejemplo, hay directores que ejercen el gobierno participativo de modo que ellos son un miembro más de la comunidad en igualdad de condiciones, actuando como consultores experimentados, sin *obligar* a cumplir las normas o inculcando una ideología concreta, pero inspirando el respeto por valores y principios universales. En cambio, otros directores empujan a cumplir las normas y toman decisiones sin llegar a un acuerdo con los demás miembros de la comunidad, dejando poco margen a los estudiantes para tomar decisiones y asumir funciones de gobierno. ¿Cuál de los dos enfoques contribuye más y mejor a promover el desarrollo del carácter de los estudiantes en el diseño de esta práctica concreta?

Creemos que el siguiente paso en esta investigación es informar el diseño de estas prácticas con los avances que la ciencia de la educación moral y del carácter han obtenido en las últimas tres décadas. Tanto el modelo PRIMED para la educación del carácter (Berkowitz, 2021) como los 11 Principios efectivos de la educación del carácter (Lickona, 1996) ofrecen principios de diseño no solo para prácticas específicas, sino para el diseño de comunidades educativas, aunque sus pro-

puestas están dirigidas al ámbito escolar. Si se adaptan estos principios de diseño al ámbito universitario residencial, se podría contribuir a que las comunidades y las prácticas de los Colegios Mayores sean eficaces a la hora de promover el desarrollo del carácter.

Un caso concreto es el proyecto de investigación «Leveraging Colegios Mayores for moral development in higher education through the Just Community approach [El potencial de los Colegios Mayores para el desarrollo del carácter]» (Dabdoub, Salaverría, Berkowitz, Power, et al., 2022). En este proyecto, expertos del enfoque de las Comunidades Justas para el desarrollo moral (Power, 1988; Power y Higgins-D'Alessandro, 2008) colaboran con expertos en Colegios Mayores para redactar una guía que ayude a diseñar la práctica del gobierno colaborativo para promover el desarrollo moral de los estudiantes.

Con estos estudios sobre el caso concreto de los Colegios Mayores queremos abrir la reflexión sobre cómo las comunidades universitarias residenciales pueden diseñarse de modo que contribuyan al desarrollo del carácter. Esperamos que puedan ser un actor más, y uno decisivo, en el empeño general por hacer de las universidades lugares en los que se favorezca el desarrollo integral del carácter.

Apéndice

Apéndice 1: Breve introducción al modelo de Comunidades de Práctica en el contexto de los Colegios Mayores

Creemos que es difícil decir que los colegiales deben asumir obligatoriamente las

prácticas educativas de un Colegio Mayor. Por otro lado, no creemos que los Colegios Mayores sean indiferentes a que sus colegiales se involucren en estas prácticas que consideran positivas para su desarrollo. Evitando la obligación y la indiferencia, creemos que hay un modo mejor de explicar esta realidad de los Colegios Mayores, en el que la libertad individual de cada colegial es compatible con una propuesta educativa institucional.

Un constructo que puede ayudar a entender el modo en que los colegiales se involucran en las prácticas de los Colegios Mayores es el de Comunidades de Práctica (Communities of Practice). Hoadley (2012) lo define de la siguiente manera:

Una comunidad de práctica es un importante constructo teórico que subyace a un modelo particular de aprendizaje, a saber, el aprendizaje en el que las personas, a través de un proceso de participación periférica legítima, asumen la pertenencia y la identidad con una comunidad que sirve de hogar a estas prácticas compartidas. Aunque las comunidades de conocimiento pueden adoptar muchas formas (comunidades de interés, comunidades de creación de conocimiento, grupos Delphi, etc.), las comunidades de práctica suelen tener un grado de informalidad (institucionalización de baja a moderada, lo que las convierte en una comunidad y no en una organización) y una alta conectividad (relaciones sociales bastante estrechas entre los miembros de la comunidad y un grado relativamente alto de identificación con el grupo) (p. 299).

Otro enfoque es entender las Comunidades de Práctica como una novedosa modalidad de aprendizaje dirigida a personas que tienen interés en seguir aprendiendo; creen que pueden aportar a su comunidad sus co-

nocimientos y sus habilidades; saben que trabajando con los demás y compartiendo con otros pueden aprender más, llegar más lejos y desarrollar mejores productos; están dispuestas a compartir con la comunidad profesional; creen en la construcción social del conocimiento y se sienten agentes del desarrollo de su profesión, es decir, de toda la comunidad, y de su propio desarrollo.

En el contexto de un Colegio Mayor, una Comunidad de Práctica puede definirse como un espacio de interacción y de mediación en el que un grupo de personas con una misión en común reflexionan sobre las prácticas que les conducen a sus fines personales y comunitarios, apoyándose mutuamente y colaborando para desarrollarse y mejorar.

Los siguientes enunciados muestran características de una Comunidad de Práctica que ayudan a diferenciar este enfoque de un curso o programa de formación ordinario. Te pedimos de favor que indiques hasta qué punto estás de acuerdo en que estas características reflejan el modo en el que el aprendizaje y el desarrollo se dan en el contexto de los Colegios Mayores.

Referencias bibliográficas

- Ball, H. L. (2019). Conducting online surveys [Realización de encuestas en línea]. *Journal of Human Lactation*, 35 (3), 413-417.
- Berger, R. (2003). *An ethic of excellence: Building a culture of craftsmanship with students [Una ética de la excelencia: construir una cultura de la artesanía con los alumnos]*. ERIC.
- Berkowitz, M. W. (2021). *PRIMED for Character: Six design principles for School Improvement [PRIMED para el Carácter: seis principios de diseño para la mejora escolar]*. Routledge.

- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter: perspectivas internacionales. *Participación Educativa*, 4 (6), 34-45.
- Bok, D. (2020). *Higher expectations: Can colleges teach students what they need to know in the 21st century? [Mayores expectativas: ¿Pueden las universidades enseñar a los estudiantes lo que necesitan saber en el siglo XXI?]* Princeton University Press.
- 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? Perspectivas de un programa de liderazgo y desarrollo del carácter en la Universidad de Oxford]. *International Journal of Ethics Education*, 4 (2), 167-182.
- Carabias, A. M. (2013). Evolución histórica del Colegio Mayor. Del siglo XIV al siglo XXI. *Revista de Educación de Extremadura*, 5, 66-80.
- Collegiate Way International (11 de Noviembre de 2022). *What is Collegiate Way International? [¿Qué es Collegiate Way International?]* <http://www.collegiatewayinternational.com/about.html>
- Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España (2018). *XL Jornadas de Colegios Mayores Universitarios: Memoria 2018*. Universidad de Salamanca.
- Dabdoub, J. P. (Marzo 2021). Para devolver a la educación su sentido originario. *Nuestro Tiempo*, 26-33. <https://nuestrotiempo.unav.edu/es/grandes-temas/para-devolver-a-la-educacion-su-sentido-originario>
- Dabdoub, J. P., Naval, C. y Bernal, A. (2020). El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX. *Pedagogía et Vita*, 78 (2), 92-109.
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W. y Naval, C. (2022). Leveraging Colegios Mayores for Character Development [El potencial de los Colegios Mayores para el desarrollo del carácter] [Presentación de ponencia]. *The 10th Annual Jubilee Center for Character and Virtues Conference*. Oriol College, Oxford, Reino Unido. <https://www.jubileecentre.ac.uk/2943/conferences/integrating-research-10-years-of-impact>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W., Power, C., Naval, C. y Duranková, M. (2022). *Leveraging Colegios Mayores for moral development in higher education through the Just Community approach [Potenciar los Colegios Mayores para el desarrollo moral en la enseñanza superior mediante el enfoque de la Comunidad Justa]* [Proyecto de investigación]. Association for Moral Education & University of Navarra. <https://www.amenetwork.org/sid>
- De Lario, D. (2019). *Escuelas de imperio. La formación de una élite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)*. Midac, SL.
- Elbot, C. F. y Fulton, D. (2007). *Building an intentional school culture: Excellence in academics and character [Construir una cultura escolar intencional: excelencia académica y carácter]*. Corwin Press.
- European University College Association. (2022, November 11). *Vision and mission [Visión y misión]*. <https://www.euca.eu/visionandmission>
- Grimshaw, J. (2014). Surge (The SURvey Reporting GuidelinE) [Surge (Guía para la elaboración de informes de encuestas)]. En D. Moher, D. G. Altman, K. F. Schulz, I. Simera y E. Wager (Eds.), *Guidelines for reporting health research: A user's manual* (pp. 206-213). Wiley Online Library. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/9781118715598.ch20>
- Hoadley, C. (2012). What is a community of practice and how can we support it? [¿Qué es una Comunidad de Práctica y cómo podemos apoyarla?] En S. Land & D. Jonassen (Eds.), *Theoretical foundations of learning environments* (pp. 286-300). Routledge.
- Kim, S. (2022). *Student housing investment: 4 reasons to invest in student housing in 2022 [Inversión en viviendas para estudiantes: 4 razones para invertir en viviendas para estudiantes en 2022]*. ButterflyMX. <https://butterflymx.com/blog/student-housing-investment/>
- Lascaris, C. (1952). Colegios Mayores. En *Cuadernos de Monografías XXXI, Ediciones de Cultura Hispánica*. Magisterio Español.
- Lickona, T. (1996). Eleven principles of effective character education [Once principios para una educación del carácter eficaz]. *Journal of Moral Education*, 25 (1), 93-100.
- Lickona, T. (2004). *Character matters: How to help our children develop good judgment, integrity, and other essential virtues [El carácter importa: cómo ayudar a nuestros hijos a desarrollar el buen juicio, la integridad y otras virtudes esenciales]*. Simon & Schuster.
- Lleó, A., Agholor, D., Serrano, N. y Prieto-Sandoval, V. (2018). A mentoring programme based on competency development at a Spanish university: an action research study [Un programa de tutoría basado en el desarrollo de competencias en una universidad española: un estudio de investigación-acción]. *European Journal of Engineering Education*, 43 (5), 706-724.
- Lorenzo, M. del M., Ferraces, M. J., Pérez, C. y Naval, C. (2019). El profesorado universitario ante el

- aprendizaje-servicio: variables explicativas. *Revista de Educación*, 386, 37-60.
- Novick, B., Kress, J. S. y Elias, M. J. (2002). *Building learning communities with character: How to integrate academic, social, and emotional learning [Construir comunidades de aprendizaje con carácter: cómo integrar el aprendizaje académico, social y emocional]*. ASCD.
- Oliva, J. (2010). *Análisis en el desarrollo de competencias interpersonales en los Colegios Mayores de España en el Espacio Europeo de Educación Superior [Analysis of the development of interpersonal competences in Spanish Halls of Residence in the European Higher Education Area]*. Universidad de Navarra.
- Power, C. (1988). The Just Community Approach to moral education [El enfoque de la Comunidad Justa para la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- Power, C. y Higgins-D'Alessandro, A. (2008). The Just Community approach to moral education and the moral atmosphere of the school [El enfoque de la Comunidad Justa sobre la educación moral y la atmósfera moral de la escuela]. En L. P. Nucci y D. Narvaez (Eds.), *Handbook of moral and character education* (pp. 246-263). Routledge.
- Regmi, P. R., Waithaka, E., Paudyal, A., Simkhada, P. y van Teijlingen, E. (2016). Guide to the design and application of online questionnaire surveys [Guía para el diseño y la aplicación de encuestas por cuestionario en línea]. *Nepal Journal of Epidemiology*, 6 (4), 640-644.
- Residential College Society. (11 de November de 2022). *Mission [Misión]*. <https://residentialcollegesociety.org/mission/>
- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias de la Universidad de Madrid.
- Torralba, J. M. (2022). *Una educación liberal: elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- Wenger, E. (1999). *Communities of practice: Learning, meaning and identity [Comunidades de práctica: aprendizaje, significado e identidad]*. Cambridge University Press.

Biografía de los autores

Juan P. Dabdoub es Ayudante Doctor de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde defendió su tesis doctoral en 2019. Es miembro del

grupo de investigación Educación, Ciudadanía y Carácter desde 2015, Secretario de la Association for Moral Education desde 2021, y fundador y co-Director de University Communities for Character Development. Sus líneas de investigación se centran en la teoría y práctica de la educación del carácter, el liderazgo educativo, y el diseño, implementación y evaluación de intervenciones que promuevan el desarrollo del carácter.



<https://orcid.org/0000-0003-3750-0685>

Aitor R. Salaverría es estudiante de doctorado de la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra, donde obtuvo su Máster en Derecho de la globalización y de la integración social en 2011. Su investigación se centra en estudiar cómo promover el desarrollo del carácter en contextos universitarios. Colabora estrechamente con el grupo de investigación Educación, Ciudadanía y Carácter desde 2019 y ha sido directivo y consultor de Colegios Mayores desde 2011.



<https://orcid.org/0000-0001-9894-2917>

Marvin Berkowitz es el primer Sanford N. McDonnell Endowed Professor of Character Education y codirector del Center for Character & Citizenship de la Universidad de Missouri-St. Louis desde 1998. Su investigación se centra en la educación del carácter, el desarrollo moral y el liderazgo educativo. Es fundador y coeditor del *Journal of Character Education* y fundador del Center for Addiction and Behavioral Health Research en Milwaukee, Wisconsin.



<https://orcid.org/0000-0003-4335-6405>

Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria

The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution

María José IBÁÑEZ AYUSO. Directora Adjunta del Colegio Mayor Universitario Francisco de Vitoria y Doctoranda de la Universidad Complutense de Madrid (mibanez@ucm.es).

Resumen:

Cerca de un tercio del alumnado universitario español se traslada anualmente a otras provincias para cursar estudios superiores, siendo múltiples las opciones de alojamiento que se les plantean (Colegios Mayores, pisos compartidos, residencias universitarias...). Desde el punto de vista pedagógico cabe preguntarse cuál es el potencial formativo de cada uno de estos espacios. Los Colegios Mayores, desde su nacimiento hace más de seis siglos, han contribuido significativamente al desarrollo de la educación superior española y al impulso de la cultura. Sin embargo, la investigación sobre estas instituciones educativas es escasa, haciendo que se desconozca su gran legado cultural y actualidad pedagógica. El objetivo de este estudio es analizar la importancia de los Colegios Mayores como institución formativa donde permanece viva la función educadora de la universidad. Con esta finalidad, desde un enfoque

hermenéutico-interpretativo, se analizan estos centros desde el prisma de la educación liberal y de la educación del carácter. Se concluye que los Colegios Mayores son espacios formativos a la vanguardia educativa, que ofrecen a sus estudiantes un contexto profundamente universitario, en el que la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes, el encuentro con la tradición o la formación del pensamiento crítico se conjugan con numerosas oportunidades para el cultivo de la virtud, lográndose así una auténtica formación integral.

Descriptor: universidad, educación moral, cultura general, Colegio Mayor, humanidades.

Abstract:

Every year, almost a third of Spanish university students move to another province to pursue higher education, and many housing

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 28-11-2022.

Cómo citar este artículo: Ibáñez Ayuso, M. J. (2023). Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria | *The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 191-207. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-10>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

options are available to them (halls of residence, shared apartments, student residences, etc.). From a pedagogical standpoint, the question of the formative potential of each of these spaces arises. Since their birth more than six centuries ago, *Colegios Mayores* (a special model of Spanish halls of residence) have contributed significantly to the development of Spanish higher education and to promoting culture. However, there has been little research into these educational institutions, meaning that their great cultural and pedagogical legacy is unknown. The aim of this study is to analyse the educational value of the *Colegios Mayores* as formative settings where the educational function of the university re-

mains alive. With this purpose, from a hermeneutic-interpretative approach, these centres are analysed from the perspective of both liberal and character education. This work concludes that *Colegios Mayores* are formative spaces at the forefront of education that offer their students a setting with a profound university experience, where the search for truth, the synthesis of knowledge, the encounter with tradition, and the formation of critical thinking are combined with opportunities for the cultivation of virtue, thus achieving an authentic comprehensive formation.

Keywords: Higher education, moral education, liberal education, hall of residence, humanities.

1. Introducción

El devenir histórico de la universidad española no puede comprenderse sin una institución educativa de la que, paradójicamente, se desconoce su inmenso legado cultural y actualidad pedagógica: los *Colegios Mayores*. Profundamente arraigados en la tradición universitaria española, estas instituciones se encuentran en la génesis de universidades tan emblemáticas como Santiago de Compostela o Alcalá de Henares; ellas desempeñaron un papel clave en la fundación de las primeras universidades de Hispanoamérica, y durante toda la Edad Moderna proveyeron de altos cargos a la sociedad española y europea (Eguía, 1957; Lario, 2019). Sin embargo, la reforma universitaria acometida por Carlos III y, más concretamente, por Pérez Bayer, inauguró una época de decadencia para estos centros, que fueron perdiendo

gradualmente su esplendor e importancia para volver a renacer con fuerza en el s. xx.

Desde 1922, los *Colegios Mayores* han estado presentes en la legislación educativa a través de disposiciones de variado rango, mereciendo especial mención por la importancia otorgada a esta institución la Ley de Ordenación de la Universidad Española de 1943, el Decreto Orgánico de *Colegios Mayores* de 1956, la Ley de Protección de *Colegios Mayores* de 1959 y, especialmente, el Decreto 2780/1973 sobre la regulación de los *Colegios Mayores*. En este último, se reconocía la importante labor pedagógica que acontecía en su seno y se indicaban los nueve fines principales de estas instituciones vinculados todos ellos a la formación integral (Pérez, 1973). Si bien en las legislaciones posteriores (Ley Orgánica 6/2001 y 4/2007) los *Colegios*

Mayores permanecían contemplados, la explicitación sobre sus fines y el reconocimiento de su valor pedagógico fue muchísimo más escaso que en la legislación del 73 (Carabias, 2013).

A pesar de gozar de menor amparo legislativo y popularidad que en otros tiempos, los Colegios Mayores continúan siendo una realidad muy importante en el panorama universitario español, tal como lo atestigua la elevada cifra de Colegios Mayores que existen (134 Colegios en 24 ciudades); la alta tasa de estudiantes que albergan anualmente estas instituciones (cerca de 22 000 universitarios); o las treinta y tres universidades que cuentan con al menos un Colegio Mayor (DBK, 2022). De hecho, en algunas universidades, los Colegios Mayores son una realidad muy notable. Por ejemplo, la Universidad Complutense de Madrid cuenta con más de una treintena de Colegios tanto propios como adscritos; y universidades como Navarra o Granada poseen más de una decena. Además, los Colegios cuentan también con importantes redes de colaboración tanto autonómicas como nacionales e internacionales para la organización de actividades conjuntas, el intercambio de buenas prácticas y la representación institucional, entre las que destacan la Asociación de Colegios Mayores de Madrid (ACMM), el Consejo de Colegios Mayores Universitarios de España (CC-MUE) o a nivel europeo la European University College Association. Asimismo, los Colegios Mayores contribuyen activamente a la dinamización de la vida universitaria no solo para sus colegiales, sino con tertulias, certámenes artísticos y actividades formativas abiertas a todos los universitarios.

Aunque los Colegios Mayores tienen particularidades de carácter nacional es posible encontrar instituciones similares en el espacio europeo de educación superior. Tal es el caso, por ejemplo, de algunos *collegiate halls of residence* británicos que todavía preservan la experiencia comunitaria e interdisciplinar de las históricas instituciones de Oxford y Cambridge (Hegarty, 2012) o de ciertos modelos residenciales de Europa del Este (Mazalu, 2012). Especial mención merecen, por su gran parecido e historia común, los *collegi di merito* italianos. Estos centros guardan una enorme semejanza en su proyecto educativo con los Colegios Mayores, pero gozan de un mayor amparo legislativo, ya que el gobierno italiano califica a estas instituciones como organismos de alta promoción cultural, lo que hace que los requisitos, tanto para los centros que desean adquirir esta categoría como para los alumnos que desean conseguir una plaza en estas instituciones, sean altamente exigentes (Conferenza Collegi Universitari di Merito, s.f.).

1.1. Una institución desapercibida

A pesar de que de los datos anteriores avalan el importante legado histórico y la relevancia de estos centros en el panorama educativo actual, la investigación sobre los Colegios Mayores es escasa, limitándose principalmente a su estudio desde una perspectiva histórica. Dada la longevidad de esta institución, son tan pocos los trabajos existentes que el historiador Lario (2019, p. 19) considera que hay un «ayuno de vocaciones» en esta línea de investigación histórica, un ayuno que es aún más evidente desde la aproximación pedagógica a estas instituciones.

El análisis de la contribución formativa de estos centros obtuvo una mayor atención en el segundo tercio del s. xx, donde fueron bastantes los investigadores que subrayaron tanto en artículos como en libros la importancia pedagógica de estas instituciones para la formación integral de los universitarios, estableciéndose múltiples paralelismos con el pensamiento de destacados filósofos, como Ortega o Newman, y llegándose a proponer la obligatoriedad de residir en estas instituciones a todos los estudiantes universitarios. Estos trabajos promulgaban, además, la educación del carácter como finalidad de estos centros, en los que se veía un inmenso potencial para contribuir a la formación de ciudadanos virtuosos (de la Vega, 1948; Eguía, 1957; Eguido, 1977; Lascaris, 1952; Lorenzo, 1958; Martín, 1977; Martínez, 1978; Nieto, 1952; Robles, 1946; Suárez, 1966). Sin embargo, a finales del s. xx el interés por la labor educadora de estos centros fue disminuyendo notablemente, encontrándose tan solo las aportaciones de Ramos (1990), Díez del Río (2003), Pedrosa y Fernández (2007), Calvo (2010) y Cañamero y Domínguez (2014), así como las diversas publicaciones del CCMUE, destacando especialmente la obra *Los Colegios Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior* (González y Calvo, 2007). Sin embargo, recientemente, distintas voces parecen volver a advertir sobre el valor pedagógico de esta institución como espacio de formación integral (Martín y Jutard, 2019); como ámbito privilegiado para el desarrollo de competencias personales y profesionales (Renuncio y González, 2017; Villar, 2018); y, especialmente, como un entorno excelente para la educa-

ción del carácter y el cultivo de las virtudes (Torralba, 2022).

Este interés creciente alcanza en 2022 un nuevo impulso a través de tres sucesos de índole universitaria, política y social que muestran un reconocimiento a la labor formativa de los Colegios Mayores desde distintos sectores de la sociedad.

2. Un renovado interés por los Colegios Mayores

El 5 de febrero de 2022, los rectores de veinticuatro universidades españolas ratificaban con su firma la Declaración de Santiago sobre el valor de los Colegios Mayores en el s. xxi, manifestando así el reconocimiento a la intensa labor formativa de los Colegios Mayores. Las universidades resaltaban la importancia de estos centros como espacio de formación integral y subrayaban la inmensa contribución que realizan los Colegios Mayores al fomento de la democracia y la justicia social, al promover en sus estudiantes una ciudadanía activa (Meneses, 2022).

En segundo lugar, también en 2022 se observa esta defensa de la figura del Colegio Mayor desde el ámbito político, concretamente a través de la proposición no de ley impulsada por el grupo socialista en el marco de la Ley de Ordenación del Sistema Universitario (LOSU), que contó con el apoyo de grupos parlamentarios de muy distinto signo (Partido Popular y Podemos). Todos ellos, a pesar de sus grandes diferencias ideológicas, coincidían en que los Colegios Mayores son mucho más que un mero alojamiento; y que, frente a otras soluciones

habitacionales con intereses exclusivamente mercantilistas, los Colegios ofrecen a los estudiantes una experiencia auténticamente universitaria, que debe ser salvaguardada desde el ámbito legislativo. Tal como señalaba el diputado Renau Martínez:

Un Colegio Mayor es mucho más que un lugar en el que se alojan los y las estudiantes [...]. Es un lugar en el que se vive y se respira universidad; es un lugar de confluencia, de confluencia de arte, de debate, de ciencia, de participación, de valores y de democracia [...]. A pesar de todas las transformaciones que esta institución ha experimentado a lo largo de los años, a lo largo de los siglos, sigue existiendo un elemento esencial que le confiere —y así debe ser reconocido— un carácter especial. Son parte de la universidad y por eso deben ser regulados desde esta perspectiva, reconociendo el papel fundamental que juegan en la formación de miles de estudiantes y que les ofrece un extra de crecimiento a nivel personal a través de la experiencia social y cultural que supone vivir en ellos (Cortes Generales, 2022, p. 8).

Por último, la prestigiosa consultora Deloitte publicó en 2022, tras analizar más de cien Colegios Mayores, un informe que mostraba tanto la experiencia diferencial que supone para un universitario residir en estos centros como el valor que aportan estas instituciones a la sociedad. A través de numerosos datos cuantitativos y cualitativos, en los que se analizaba la riqueza internacional e interdisciplinar de la comunidad colegial; la amplia oferta social, cultural y deportiva de estas instituciones o las cuantiosas ayudas económicas que destinan a sus estudiantes, se ponía de manifiesto la riqueza de la formación de los Colegios Mayores (Linares y Muñoz, 2022).

Por otra parte, no es extraño, como vamos a mostrar, que esta defensa y reconocimiento del valor de los Colegios Mayores coincida, además, con un interés renovado por la educación liberal (Hitz, 2020; Torralba, 2022) y la educación del carácter (Brant et al., 2022; Lamb et al., 2022) ante los desafíos educativos contemporáneos, pues estos planteamientos pedagógicos alcanzan sus mejores posibilidades prácticas allí donde se pueden promover modos de vida virtuosa.

El objetivo de esta investigación es explorar el valor pedagógico de los Colegios Mayores como un espacio donde permanece viva la función educadora de la universidad. Para ello, a través de un enfoque hermenéutico-interpretativo se examina el modo en el que estas instituciones generan prácticas educativas propias de la educación liberal y de la educación del carácter desde enfoques neoaristotélicos (Fuentes y Sánchez, 2020) mostrando la actualidad y pertinencia de estos centros en el panorama educativo actual.

3. Los Colegios Mayores: una experiencia universitaria transformadora

Señala Rubio (2017) que, desde su nacimiento en el Medievo, la universidad se ha ido transformando paulatinamente a tenor de los cambios acontecidos en el modelo antropológico. Por ello, en un momento histórico como el actual, donde prima la capacidad productiva de la persona (Han, 2017) y se deifica la técnica, parece lógico que exista un fuerte énfasis en la faceta profesionalizante de la universidad. No es de extrañar, por tanto, que las univer-

sidades aludan con frecuencia a términos como empleabilidad, transferencia, internacionalización, convenios con empresas o *rankings* internacionales para declarar su eficacia como sinónimo de su buen hacer. Sin embargo, a la universidad, en tanto que institución educativa, no le concierne tanto la eficacia como la fecundidad. Una fecundidad íntimamente relacionada con la capacidad de transformación personal de los estudiantes (Llano, 2009); y es, precisamente, esta fecundidad, esta misión educadora de la educación superior acorde a la tradición humboldtiana, la que muchos echan de menos cuando hoy se habla de universidad (Barrio, 2022; Esteban, 2022).

No cabe duda de la importancia que tiene el que los estudiantes adquieran grandes conocimientos técnicos que les habiliten para el ejercicio de su futura profesión, pero agotar la experiencia universitaria en dicha meta supone olvidar que a la universidad le corresponde una tarea mucho más alta, la tarea «de “ilustración” del hombre, de enseñarle la plena cultura del tiempo, de descubrirle con claridad y precisión el gigantesco mundo presente, donde tiene que encajarse su vida para ser auténtica» (Ortega y Gasset, 2007, p. 131). Por ello, cobra sentido el afirmar que el mayor legado que la universidad ofrece a los estudiantes, lejos de ser las salidas laborales, es el tiempo: tiempo para dedicarse a lo superior de la persona, precisamente al cultivo de uno mismo a través de la lectura, del encuentro con la belleza, del cuestionamiento de las grandes preguntas o del diálogo con los otros (Esteban y Fuentes, 2020). En definitiva, tiempo no solo para plantearse qué es una buena vida y cómo lograrla; sino el

tiempo para forjar una personalidad capaz de dar una respuesta encarnada a esas preguntas (Deresiewicz, 2019).

Hace algún tiempo el filósofo Alejandro Llano se preguntaba si era posible seguir viviendo esta experiencia profunda de universidad en medio de instituciones ahogadas en la burocracia y enfocadas al mercado laboral, y afirmaba que esta experiencia universitaria aun podía ser encontrada en un lugar: los Colegios Mayores. Así, señalaba en una conferencia titulada «Los Colegios Mayores: universidad vivida» que:

Un Colegio Mayor puede ofrecer hoy la insólita posibilidad de que los estudiantes que en él residen —o que lo frecuentan— descubran que la universidad es mucho más que una máquina de dar clases, calificar exámenes, expender títulos, y lanzar al mercado profesionales insolidarios y ambiciosos, o simplemente futuros parados. La universidad es una aventura del espíritu, una forjadora de personalidades libres, una descubridora de lo nuevo, un remanso de convivencia culta (Llano, 2004, p. 3).

Por ello, en medio de este panorama de extravío de la educación superior (Esteban, 2022), los Colegios Mayores se convierten en un ámbito único para que los estudiantes puedan tener una experiencia universitaria transformadora.

3.1. Una aventura del espíritu

Los Colegios Mayores ofrecen un espacio de educación liberal que permite encontrarse con la esencia originaria de la institución universitaria. Aspectos, como la búsqueda de la verdad, la síntesis de saberes o la comunidad universitaria conforman el *ethos* propio

de la vida en un Colegio Mayor, que puede resumirse en cuatro grandes notas: 1) la búsqueda de la verdad desde una razón abierta; 2) la convivencia culta; 3) el encuentro con la tradición y la belleza; 4) el fomento de un espíritu crítico y de una ciudadanía activa.

Frente a la fragmentación del saber y la hiperespecialización propia de la educación superior actual, los Colegios Mayores ofrecen un espacio para que acontezca la actividad universitaria por excelencia: la búsqueda de la verdad. Esta búsqueda se promueve a través de experiencias que tienen la capacidad de abrir a los alumnos a las grandes preguntas. Desde coloquios sobre el amor, el sufrimiento, la amistad, la trascendencia o el sentido, a voluntariados que abren a los estudiantes al encuentro con el misterio de la vulnerabilidad y del sufrimiento. En los Colegios Mayores no solo se suscitan estas preguntas existenciales, sino que se propone a los estudiantes el contestarlas desde una razón que supere el cientificismo, ya que

una sabiduría que trata de construirse a sí misma usando solo de la razón empírica, no es capaz de dar una respuesta suficiente a las grandes preguntas existenciales, para cuyo estudio es preciso acudir a ese caudal de experiencias éticas que configura una sabiduría histórica que acoge, de forma crítica y a la vez dócil, un variado conjunto de aportaciones que los hombres han alcanzado a través de todas las fuentes de conocimiento que poseemos (Ibáñez-Martín, 2021, p. 40).

Esa sabiduría histórica de la que nos habla el profesor Ibáñez-Martín puede encontrarse, por ejemplo, en el fuerte papel

que tienen las humanidades en las actividades colegiales y que se refleja en los múltiples filósofos, escritores, historiadores o artistas que cada curso son invitados a participar en distintas tertulias y coloquios en los Colegios Mayores. Destacan también las aulas colegiales, en las que los estudiantes pueden formarse en temas tan variados como la astrofísica, los derechos humanos, la sostenibilidad, el emprendimiento o la economía, abriéndose así a nuevas perspectivas desde las que contemplar la realidad. Asimismo, esta búsqueda de la verdad se enriquece gracias a la comunidad interdisciplinaria en la que los alumnos se encuentran inmersos, ya que, como señala Llano (2004, p. 8) «los Colegios Mayores ofrecen un ámbito de conversación culta que deja su huella imborrable en la inteligencia de los jóvenes estudiosos».

Esta convivencia culta tiene tres rasgos esenciales: la importancia otorgada al estudio, la riqueza de la comunidad universitaria y el papel del diálogo. Los Colegios Mayores fomentan un compromiso profundo de los alumnos con su carrera universitaria, siendo en muchos casos obligatorio la consecución de un número mínimo de créditos para poder continuar la estancia en el Colegio en los cursos sucesivos. Asimismo, estas instituciones ofrecen distintos seminarios y cursos con los que ayudar a los alumnos a afrontar los retos de la vida universitaria, tales como talleres de gestión del tiempo o seminarios sobre técnicas de estudio o escritura académica. Asimismo, en esta convivencia culta tiene un papel fundamental la riqueza de la diferencia presente en la comunidad colegial tanto a nivel de disciplinas académicas como de

edad, procedencia geográfica o condición socioeconómica, gracias a los fondos de becas con los que cuentan muchos Colegios Mayores. Esta diversidad enriquece a los alumnos al abrirles a nuevas perspectivas, ciencias, culturas y puntos de vista, generando numerosos diálogos y conversaciones entre los jóvenes estudiantes que, como señalaba Newman, son de un valor formativo incalculable (Newman, 2014).

En tercer lugar, señala Esteban (2022) al hablar de los extravíos de la educación universitaria un hecho desolador: hoy una persona puede terminar la universidad sin sentirse heredero. Ante la pérdida de la transmisión cultural como eje de la acción educativa (Bellamy, 2018), los Colegios Mayores permanecen fieles a su misión educadora potenciando el encuentro de los estudiantes con la tradición. Una de las formas por excelencia por las que esto sucede es a través de los ceremoniales universitarios que tienen gran importancia en la vida de los Colegios Mayores. Así, a diferencia de numerosos estudiantes universitarios cuya única asistencia a este tipo de actos académicos lo constituye el día de su graduación, en los Colegios Mayores se da gran valor a los solemnes actos de apertura y clausura del curso. Estos actos presididos por autoridades académicas y en los que se entona el *Gaudeamus Igitur*, suponen un encuentro profundo con la tradición universitaria, permitiendo a los estudiantes comprender que la universidad es más que un obtener un mero título profesional, pues uno es incorporado a una tradición centenaria. Además, en un contexto que aboga por la horizontalidad de la relación educativa, estos ceremoniales

permiten descubrir el significado y dignidad del profesor y de la academia. En estos actos, además, los colegiales escuchan lecciones magistrales de fuerte contenido humanístico. Sirva como ejemplo la lección impartida en la clausura de curso 21-22 en el Colegio Mayor Alcalá titulada «Cultivar el asombro por la vía de la Belleza» (Bocos, 2022). Cuenta también con gran sentido la beca colegial que, impuesta en acto solemne, reviste de una nueva identidad a aquel a quien se le impone, reconociéndosele una mayor madurez y sabiduría, así como una mayor responsabilidad para con su entorno. Como señala Sánchez (2019, p. 263) la beca colegial imprime carácter:

De este salón de actos saldrán médicos, juristas, docentes, investigadores, artistas... pero, sobre todo, saldrán personas con una visión diferente de nuestro entorno; con una manera más madura y más valiente de enfrentar los retos de la vida. Seréis capaces [...] de guiaros, siempre, en vuestras decisiones, por los valores que habéis aprendido y construido aquí: la justicia, la solidaridad, la perseverancia y, por encima de todo, insisto en ello, la búsqueda de la libertad y de la Verdad se convertirán en vuestra mejor carta de presentación.

Asimismo, los Colegios son un foco de ebullición cultural. Recitales de poesía, certámenes literarios, exposiciones de arte o cursos de grandes libros son actividades recurrentes que suceden en los Colegios y que permiten un encuentro con la tradición cultural, teniendo una especial relevancia el teatro. Durante el curso 21-22, el Certamen de Teatro Universitario organizado por la ACMM estuvo compuesto por catorce obras, gracias a las cuales los estu-

diantes pudieron tener un contacto directo con dramaturgos de distintas épocas como William Shakespeare, Federico García Lorca o Enrique Jardiel Poncela (ACMM, 2022). También la música, la pintura y la escultura tienen un lugar destacado en estos centros. Muchos colegios cuentan con espacios destinados a exposiciones artísticas y se promueven numerosas actividades culturales, como visitas a museos, exposiciones o lugares emblemáticos, siendo muchas de estas actividades acompañadas por profesores universitarios que enseñan a los alumnos a contemplar y comprender la grandeza de aquello que observan. Asimismo, los Colegios Mayores han impulsado la creación de numerosas iniciativas culturales dentro del ámbito universitario entre las que destaca la JOECOM (Joven Orquesta de Estudiantes y Colegios Mayores). Esta orquesta formada en su mayoría por colegiales, pero también por otros universitarios, no solo fomenta el encuentro de los estudiantes con la música, sino que les permite también poner su talento al servicio de los demás. Así, en febrero de 2022, realizaron un concierto benéfico en el Auditorio Nacional con el que consiguieron donar más de 17 000 euros a Caritas Diocesana (Serrano, 2022).

Por último, los Colegios contribuyen a la formación de un espíritu crítico base para el ejercicio de una ciudadanía activa. Además de las frecuentes tertulias sobre temas de actualidad y de los políticos de distinto signo que son invitados a participar año tras año en coloquios en los Colegios Mayores, existe un ámbito de especial relevancia en el que estas instituciones forman el espíritu crítico de sus colegiales: el debate.

Aprendemos a pensar en serio tomando partido en discusiones serias, realmente significativas, y buscando razones para defender lo que pensamos en contraste con otras posturas, tal vez contrarias a la nuestra, pero que si están respaldadas en argumentos bien armados y pensados a fondo nos obligan a repensar los nuestros, a pulirlos, a afilarlos mejor, tanto dialéctica como retóricamente (Barrio, 2022, p. 77).

Esta actividad permite a los colegiales cuestionarse sus propias creencias, les obliga a plantearse temas controvertidos desde distintas perspectivas, fomenta su capacidad de análisis y argumentación; y mejora sus habilidades de comunicación. Los Colegios Mayores fomentan el debate a nivel universitario con torneos abiertos a todos los estudiantes, impulsando año tras año el cuestionamiento profundo de temáticas de gran actualidad; sirva como ejemplo el Torneo Nacional de Debate Adolfo Suárez que en su quinta edición permitió reflexionar acerca de la emergencia climática mediante la siguiente pregunta: «Agenda 2030: ¿debe España impulsar más la lucha contra el cambio climático?» (Ecoaula, 2021). Por último, cabe destacar que este compromiso de los Colegios Mayores con el fomento de una ciudadanía activa se encuentra íntimamente ligado a la esencia misma de la institución universitaria y a su llamado a contribuir al bien común. Además de promover activamente el voluntariado universitario a través de la participación en proyectos locales y campos de trabajo tanto nacionales como internacionales, el emprendimiento social cobra cada vez mayor importancia en estas instituciones, siendo frecuente la organización de coloquios con destacados

emprendedores sociales que, a través de su testimonio, permiten conocer la importancia de comprometerse desde sus ambientes profesionales con la transformación y la justicia social.

3.2. Una educación para la plenitud

Los Colegios Mayores constituyen auténticos espacios donde se conjuga la educación liberal con la educación del carácter (Beltramo, 2020; Kristjánsson, 2015), porque a la búsqueda de la verdad se añade la formación de un elemento fundamental para la plenitud humana: el compromiso. «El ser humano no nace en la plenitud, sino que va avanzando hacia ella gracias a su capacidad para comprometerse con lo que se descubre como verdadero» (Ibáñez-Martín, 2015, p. 40). Esta capacidad para comprometerse la identifica Mounier como el quinto acto original en el que se funda la persona: «ser fiel» (Mounier, 2002, p. 701). La formación de esta fidelidad creativa precisa de cuatro acciones: el descentramiento, el conocimiento personal, el señorío de uno mismo y la donación, todas las cuales pueden experimentarse en la vida diaria del Colegio Mayor.

En primer lugar, los Colegios Mayores ofrecen un espacio único para experimentar el carácter relacional de la persona: somos con otros. Este descubrimiento acontece gracias a que, a diferencia de lo que sucede en otros alojamientos universitarios, los Colegios Mayores otorgan gran importancia a la vida en comunidad. Por ello, son numerosas las iniciativas que se realizan para fortalecerla, desde actividades de carácter ordinario, como el compartir la mesa diaria o el formar parte de un

equipo deportivo, a otras más extraordinarias, como jornadas de integración, viajes o convivencias que promueven el encuentro entre los distintos estudiantes. Este encuentro permite, precisamente, el conocimiento de uno mismo, así como la vivencia de grandes experiencias humanas que solo pueden ser vividas con otros como la acogida, la entrega, el perdón, el amor o la gratuidad. Asimismo, los Colegios ofrecen un espacio único para encontrar uno de los mayores tesoros que puede hallar un ser humano: la amistad. En la actualidad, las redes sociales han cambiado la manera de relacionarse generando vínculos más numerosos, pero también mucho más superficiales, por lo que se torna necesario desde el ámbito educativo el ayudar a los jóvenes a crear relaciones profundas (Sánchez-Rojo y Ahedo, 2020). Para ello, no solo se deben generar lugares de encuentro, sino que al ser la amistad un dejar habitar al otro la propia intimidad es necesario ayudar a los alumnos a cultivar su interioridad. En este sentido, son muchos los Colegios Mayores que cuentan con programas de acompañamiento o de desarrollo de competencias personales que ofrecen a los universitarios estos espacios donde detenerse, reflexionar, conocerse y, en definitiva, cultivar un espacio interior.

En este crecimiento en la amistad, resulta igualmente importante el señorío de uno mismo, pues, como señalan Ahedo y Domingo (2022), para poder darse hay que poseerse y, en este sentido, los Colegios Mayores ofrecen también un espacio de crecimiento. La fuerza de los razonamientos es limitada para movilizar a la persona a la acción, por lo que es necesari-

rio promover una formación que implique también la voluntad y la afectividad desde una perspectiva integradora, para lo que resulta sumamente edificante promover el cultivo de las virtudes. Los Colegios Mayores «ofrecen el contexto ideal para que surja un tipo de comunidad en el que las virtudes se aprendan y ejerciten» (Torralba, 2022, p. 116), sirva como ejemplo la virtud de la templanza. Frente a la casa familiar, donde el control de los padres suele moderar aspectos como la alimentación, los horarios o el uso de dispositivos tecnológicos, los colegiales deben aprender a responsabilizarse por ellos mismos de estos aspectos, posponiendo gratificaciones inmediatas por metas valorativas más altas. Para ello, resulta de gran ayuda tanto el acompañamiento entre pares por parte de los alumnos de cursos superiores a los estudiantes de nuevo ingreso como la normativa colegial, que asumida libremente ayuda a los colegiales a gestionar su recién adquirida independencia, descubriendo también así el papel de los límites en la libertad (Reyero y Gil Cantero, 2019). Asimismo, también la perseverancia, la responsabilidad o el sacrificio son ámbitos de crecimiento que surgen fácilmente en los Colegios Mayores debido a las múltiples oportunidades que se brindan a los estudiantes para el trabajo en equipo, ya sea a través de actividades deportivas o de carácter intelectual, que precisan muchas veces de una renuncia a uno mismo y de un compromiso con los otros.

Paralelamente, estas instituciones potencian también el descubrimiento del ser donal del ser humano, dado el importante papel que el servicio tiene en la

comunidad colegial. Desde el inicio de su andadura universitaria, se fomenta en los colegiales la asunción gradual de responsabilidades en la vida del Colegio Mayor. Así, poco a poco los estudiantes comienzan a participar en comisiones que dinamizan la vida del Colegio, a organizar actividades para sus compañeros o a liderar alguna de las realidades colegiales (clubs, ciclos de tertulias, actividades de convivencia...), descubriendo así en la vida cotidiana la alegría de la donación. Especial mención merece la figura de los colegiales decanos, figura que se encuentra presente desde el origen mismo de estas instituciones (Eguía, 1957). Los decanos son estudiantes de últimos cursos que asumen la responsabilidad de presidir la vida del Colegio y representar a su institución en distintos ámbitos universitarios, siendo una referencia para sus compañeros y dando desinteresadamente su tiempo para que otros vivan la experiencia colegial que a ellos les ha sido legada; generando así un testimonio de entrega de hondo calado entre sus compañeros.

Esta entrega, tan habitual en la vida cotidiana del Colegio Mayor, posee un gran valor pedagógico, porque permite experimentar un aspecto fundamental para la formación de la libertad: la renuncia. En una era donde la tecnología exalta la libertad de elección como principal atributo de la libertad humana, los Colegios Mayores permiten experimentar la libertad como autodeterminación y así comprender que «la esencia del compromiso no es la limitación de la libertad, sino el posicionamiento vital: cierra unos caminos, pero abre otros» (Burgos, 2010, p. 40).

4. Los Colegios Mayores como excepción

Afirmaba Marín (2012, p. 27) que «la universidad es un estado de excepción en el que no rigen las leyes comunes». Así, quien allí paga no es quien manda; quien más sabe, más conocedor es de su ignorancia; y a diferencia de los bienes materiales que al darlos se pierden, la forma más perfecta de posesión del saber resulta su entrega a través de la comunicación. De forma similar, se puede afirmar que los Colegios Mayores son también un estado de excepción.

En primer lugar, frente a otras soluciones habitacionales en las que el universitario se convierte en un cliente, la condición que un universitario tiene en un Colegio Mayor es ante todo de estudiante. Al igual que sucede en la universidad, el colegial no paga por una serie de comodidades, sino más bien de incomodidades; pues el Colegio Mayor es una experiencia exigente y retardadora, que saca al alumno de su zona de confort: abriéndole a nuevas disciplinas, aficiones y personas. En segundo lugar, el Colegio Mayor no es un mero espacio funcional que cumple el simple cometido de alojar; sino que se convierte verdaderamente en un hogar, al proporcionar un marco desde el que hacer más comprensible la realidad, un «aquí alrededor del que se dibujan los allí» (Bellamy, 2020, p. 142). Al igual que el hogar familiar proporciona un arraigo desde el que construir la identidad, los Colegios Mayores, a través de la propuesta formativa descrita anteriormente, proporcionan también este arraigo, ya que ayudan a los estudiantes a encontrarse con la tradición, consigo mismos y con los otros. En tercer lugar, esta

excepcionalidad radica en que siendo el Colegio Mayor una experiencia de carácter relacional, precisa para su fecundidad del cultivo de la interioridad; pues «el recibir y el despedir solo son posibles en el umbral donde el dentro se hace accesible para el cobijo y el ofrecimiento» (Marín, 2021, p. 28). Asimismo, en medio de una cultura que enarbola lo material, los Colegios Mayores no se preocupan tanto por el tener como por el tenerse; fomentando así una educación que trasciende la mera libertad de elección para llevar al descubrimiento de la libertad como autodeterminación.

Desde que Gil de Albornoz fundara el primer Colegio Mayor en 1364, la historia de la universidad española ha estado íntimamente vinculada a estas instituciones. Gracias a ellos se fundaron importantes universidades tanto en España como en América; ellos han sido cuna de grandes pensadores, científicos, dirigentes y artistas de todos los tiempos como Eduardo Chillida, Josep Borrell, Gaspar Melchor de Jovellanos, Francisco Giner de los Ríos o Federico García Lorca; y hoy, más de seis siglos después, cuando la universidad española adolece de un excesivo énfasis en su función profesionalizante, los Colegios Mayores constituyen también una resistencia a este fenómeno, preservando en su seno la esencia de la experiencia universitaria. Hoy, los Colegios continúan encarnando esa primera finalidad de la enseñanza superior; «donde la institución se responsabiliza del sujeto y le acompaña en un proceso de autoconocimiento y realización humana [...] favoreciendo así su desarrollo integral a nivel individual y social» (Colomo y Esteban, 2020, p. 58).

Lamentablemente, a pesar de la actualidad pedagógica de estos centros, su valor formativo queda muchas veces oscurecido por noticias relacionadas con prácticas como las novatadas (Mérida, 2021), cuyas imágenes se viralizan en redes sociales haciendo que en el imaginario colectivo parezcan prácticas frecuentes cuando se trata de casos cada vez más aislados (Fernández, 2022). Estos actos deleznable no solo están prohibidos en estos centros, sino que desde hace años las asociaciones autonómicas y nacionales de Colegios Mayores trabajan intensamente junto a las universidades para su total erradicación a través de campañas de concienciación como la titulada «Contra las novatadas y en pro de la integración» (Díaz, 2022) liderada por la Universidad Complutense junto con los Colegios Mayores de la capital. Esta situación hace aún más necesario reclamar el valor pedagógico de los Colegios Mayores para generar una mayor conciencia a nivel social y académico de la intensa labor educativa que se realiza en estos centros y que muchas veces queda oculta por el auge mediático de noticias como las anteriormente señaladas.

5. Conclusión

Anualmente, alrededor de un 30 % del alumnado universitario español se desplaza fuera de sus provincias para cursar estudios superiores (Ministerio de Universidades, 2022), sumando a la elección del grado otra difícil decisión: dónde vivir. Dado el carácter relacional del ser humano, el lugar que estos alumnos elijan para residir tendrá una fuerte impronta en su crecimiento y maduración personal.

En los últimos años, numerosos fondos de inversión han descubierto en el alojamiento universitario un sector de muy alta rentabilidad económica, impulsando la creación de distintas fórmulas habitacionales como residencias o *co-livings* (de la Cruz, 2022). Hoy se corre el riesgo de que la mercantilización que padecen las instituciones de educación superior alcance también al alojamiento universitario, por lo que es necesaria una mayor investigación en torno a las posibilidades formativas de los Colegios Mayores que permita defender y distinguir estas instituciones educativas de otras opciones residenciales de menor alcance pedagógico.

A través de este estudio se ha puesto de manifiesto el valor pedagógico de los Colegios Mayores, demostrándose la actualidad de esta institución centenaria. Asimismo, se ha mostrado cómo estas instituciones son espacios privilegiados para llevar a término numerosas y variadas prácticas educativas relacionadas con la educación liberal y la educación del carácter. En efecto, la vida en los Colegios Mayores ofrece un espacio de educación liberal en el que se trata de acentuar la búsqueda de la verdad desde una razón abierta, la convivencia culta, el encuentro con la tradición y la belleza y, por último, el fomento de un espíritu crítico y de una ciudadanía activa. Por otra parte, se ha mostrado también que los Colegios Mayores pueden constituirse en auténticos espacios en donde la educación liberal alcance realmente una educación del carácter, al fomentar en los colegiales el compromiso a través de experiencias que promueven el descentramiento, el conocimiento personal, el señorío de uno mismo y la donación.

Referencias bibliográficas

- Ahedo, J. y Domingo, V. (2022). Las relaciones de amistad en el crecimiento moral de la persona. En A. Martín-Gutiérrez, J. Ahedo y B. Arteaga (Eds.), *¿Cómo fortalecer las relaciones de amistad en la familia y en la escuela?* (pp. 17-29). Octaedro.
- Asociación de Colegios Mayores de Madrid (ACMM) (14 de febrero de 2022). ¡Vamos al teatro! *Asociacioncm*. <https://www.asociacioncm.es/vamos-al-teatro/>
- Barrio, J. M. (2022). La verdad sigue siendo muy importante, también en la universidad. *Teoría de La Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 63-85. <https://doi.org/10.14201/teri.27524>
- Bellamy, F. X. (2018). *Los desheredados. Por qué es urgente transmitir la cultura*. Encuentro.
- Bellamy, F. X. (2020). *Permanecer. Para escapar del tiempo del movimiento perpetuo*. Encuentro.
- Beltramo, C. (2020). Tres pilares de la educación del carácter hoy. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover, J. Fuentes y A. Cárdenas (Eds.), *Una acción educativa pensada. Reflexiones desde la filosofía de la educación* (pp. 101-110). Dykinson.
- Bocos, A. (2022). *Cultivar el asombro por la «vía de la Belleza»*. Colegio Mayor Alcalá. <https://www.cmalcala.es/images/documentos/La-belleza-Aquilino-Bocos.pdf>
- Brant, J., Brooks, E. y Lamb, M. (2022). *Cultivating virtue in the university [Cultivar la virtud en la Universidad]*. Oxford University Press.
- Burgos, J. M. (2010). *Antropología breve*. Ediciones Palabra.
- Calvo, J. A. (2010). El Colegio Mayor en la estrategia universitaria del siglo XXI. *Cuadernos del Tomás*, 2, 307-316.
- Cañamero, M. P. y Domínguez, E. (2014). La formación en los Colegios Mayores y su repercusión en la sociedad. *Alcántara: Revista del Seminario de Estudios Cacerenses*, 79, 103-124.
- Carabias, A. M. (2013). Evolución histórica del colegio mayor del siglo XIV al XXI. *REDEX. Revista de Educación de Extremadura*, 5, 67-81.
- Colomo, E. y Esteban, F. (2020). La universidad europea: entre Bolonia y la Agenda 2020. *Revista Española de Educación Comparada*, 36, 54-73. <https://doi.org/10.5944/reec.36.2020.26179>
- Conferenza Collegi Universitari de Merito (s.f.). *Qué es un colegio*. Conferenza Collegi Universitari de Merito. <https://www.collegiuniversitari.it/es/page/cose-un-collegio.aspx>
- Cortes Generales (2022). Proposición No de Ley sobre Colegios Mayores en el marco normativo presentada por el grupo parlamentario socialista (número de expediente 161/002716). *Diario de sesiones del congreso de los diputados. Comisiones*, 692, 8-10.
- DBK (2022). *Informe especial basic de DBK residencias para estudiantes*. DBK. <https://www.dbk.es/es/estudios/16519/summary>
- Decreto 2780/1973, de 19 de octubre, por el que se regulan los Colegios Mayores Universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 270, de 10 de noviembre de 1973, páginas 21721 a 21724. <https://www.boe.es/eli/es/d/1973/10/19/2780>
- Decreto Orgánico de Colegios Mayores de 1956. *Boletín Oficial del Estado*, 319, páginas 7159 a 7190. <https://www.boe.es/gazeta/dias/1956/11/14/pdfs/BOE-1956-319.pdf>
- De la Cruz, S. (9 de septiembre de 2022). El «boom» de las residencias de estudiantes. *La Razón*. <https://www.larazon.es/economia/20220909/3gs-h5nfmizalrm5yt3qktgb77y.html>
- De la Vega, J. S. L. (1948). Función nacional del Colegio Mayor. *revista española de pedagogía*, 6 (24), 485-513.
- Deresiewicz, W. (2019). *El rebaño excelente*. Rialp.
- Díaz, N. (8 de septiembre de 2022). Primer comienzo de curso con la ley contra las novatadas en vigor. *Madrid Diario*. <https://www.madridiario.es/novatadas-universidad-ley-convivencia>
- Díez del Río, I. (2003). Los colegios mayores presente y futuro. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*, 36, 619-688.
- Ecoaula (2 de noviembre de 2021). La UC3M y la URJC ganan el V Torneo Nacional de Debate Universitario Adolfo Suárez. *El Economista*. <https://www.eleconomista.es/ecoaula/noticias/11460160/11/21/Se-lanza-el-V-Torneo-Nacional-de-Debate-Universitario-Adolfo-Suarez.html>
- Eguía, C. (1957). *Colegios Mayores. Temas españoles* (vol. 319). Publicaciones españolas.
- Eguido, J. (1977). Formar hombres libres. El reto de los Colegios Mayores. *Razón y Fe: Revista Hispanoamericana de Cultura*, 216 (1066), 1004-1010.
- Esteban, F. (2022). Extravío de la educación universitaria contemporánea. *Teoría de La Educa-*

- ción. *Revista Interuniversitaria*, 34 (2), 23-41. <https://doi.org/10.14201/teri.27739>
- Esteban, F. y Fuentes, J. L. (2020). El cultivo del ser universitario, el obsequio de un momento. En C. Naval, A. Bernal-Guerrero, G. Jover y J. L. Fuentes (Eds.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 147-158). Dykinson.
- Fernández, B. (7 de octubre de 2022). Novatadas, de capa caída en Santiago. *El Correo Gallego*. <https://www.elcorreogallego.es/santiago/novatadas-de-capa-caida-en-santiago-DH12266702>
- Fuentes, J. L. y Sánchez, Y. (2020). La educación del carácter ¿qué es y cómo puede articularse en la actualidad? En J. Ahedo, J. L. Fuentes y M. del C. Caro (Eds.), *Educación el carácter de nuestros estudiantes reflexiones y propuestas para la escuela actual* (pp. 15-28). Narcea.
- González, S. y Calvo, J. A. (2007). *Los Colegios Mayores en el Espacio Europeo de Educación Superior: memoria*. Kadmos.
- Han, B.-C. (2017). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hegarty, A. (2012). Collegiate halls of residence in England and Wales [Los Colegios Mayores en Inglaterra y Gales]. En M. Cinque (Ed.), *Soft Skills in action. Halls of residence as centres for life and learning* (pp. 28-31). EucA.
- Hitz, Z. (2020). *Lost in thought: The hidden pleasures of an intellectual life [Sumida en sus pensamientos: Los placeres ocultos de la vida intelectual]*. Princeton University Press.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2015). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Dykinson.
- 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>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Lamb, M., Dykhuis, E. M., Mendonça, S. E. y Jayawickreme, E. (2022). Commencing character: A case study of character development in college [Comenzando por el carácter: un estudio de caso sobre educación del carácter en la universidad]. *Journal of Moral Education*, 51 (2), 238-260. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953451>
- Lario, D. (2019). *Escuelas de imperio. La formación de una elite en los Colegios Mayores (siglos XVI-XVII)*. Universidad Carlos III de Madrid.
- Lascaris, C. (1952). *Colegios Mayores*. Magisterio Español.
- Ley de 29 de julio de 1943 sobre ordenación de la Universidad española. *Boletín Oficial del Estado*, 212, de 31 de julio de 1943, páginas 7406 a 7431. <https://www.boe.es/eli/es/l/1943/07/29/1>
- Ley 24/1959, de 11 de mayo, sobre protección a los Colegios Mayores Universitarios. *Boletín Oficial del Estado*, 113, páginas 6909 a 6910. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1959-6691>
- Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2001, páginas 49400 a 49425. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2001/12/21/6>
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades. *Boletín Oficial del Estado*, 89, de 13 de abril de 2007, páginas 16241 a 16260. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2007/04/12/4>
- Linares, J. y Muñoz, J. (2022). *Los Colegios Mayores Universitarios en España*. Deloitte.
- Llano, A. (10 de septiembre de 2004). *Colegios Mayores: La universidad vivida*. Congreso Español de Colegios Mayores, Pamplona, España. https://www.cmbelagua.com/wp-content/uploads/2021/12/LA_UNIVERSIDAD_VIVIDA_ALEJANDRO_LLANO.pdf
- Llano, A. (2009). La educación en la encrucijada. *Nueva Revista de Política, Cultura y Arte*, 126, 85-90.
- Lorenzo, F. (1958). La tarea formativa de los colegios mayores universitarios. *Revista de Educación*, 72, 10-15.
- Marín, H. (2012). *La universidad como excepción*. CEU Ediciones.
- Marín, H. (2021). *Humano, todavía humano*. La Huerta Grande.
- Martín, I. (1977). *Colegios mayores y colegios universitarios en la estructura universitaria española*. Moneda y crédito.
- Martín, M. Á. y Jutard, A. (2019). Los Colegios Mayores y el reto de la educación universitaria en España. En M. Lacalle y E. Postigo (Eds.), *Mayo del 68. Volumen II: una época de cambios, un cambio de época*. Universidad Francisco de Vitoria.

- Martínez, M. (1978). *Radiografía del Colegio Mayor*. Playor.
- Mazalu, M. (2012). University colleges in Central and Eastern Europe [Los colegios residenciales en Centro Europa y Europa del Este]. En M. Cinque (Ed.), *Soft Skills in action. Halls of residence as centres for life and learning [Las competencias en acción. Los colegios universitarios como espacios de vida y aprendizaje]* (pp. 31-34). EucA.
- Meneses, N. (17 de febrero de 2022). Estudiar en un colegio mayor es mucho más que vivir en una residencia universitaria. *El País*. <https://elpais.com/economia/formacion/2022-02-17/estudiar-en-un-colegio-mayor-es-mucho-mas-que-vivir-en-una-residencia-universitaria.html>
- Mérida, J. (2021). El binomio novatadas-Colegios Mayores responsabilidades, complicidades y compromisos. En I. Fernández de Mata (Ed.), *Las novatadas: el maltrato como diversión* (pp. 101-144). McGraw Hill.
- Ministerio de Universidades (2022). *Datos y cifras del sistema universitario español. Publicación 2021-2022*. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:46bd2fd0-b5f1-4361-8f19-a305b0680f06/datos-y-cifras-del-sistema-universitario-espanol-curso-2021-2022.pdf>
- Mounier, E. (2002). *El personalismo. Antología esencial*. Ediciones Sígueme.
- Newman, J. H. (2014). *La idea de una universidad*. Encuentro.
- Nieto, G. (1952). Los colegios mayores y su labor formativa. *Revista de Educación*, 4, 22-26. <http://hdl.handle.net/11162/69440>
- Ortega y Gasset, J. (2007). *Misión de la universidad*. Biblioteca Nueva.
- Pedrosa, B. y Fernández, M. (2007). Los Colegios Mayores: un caso práctico de educación no formal. En C. Torres y J. A. Pareja (Eds.), *La educación no formal y diferenciada fundamentos didácticos y organizativos* (pp. 593-607). CCS.
- Pérez, J. L. (1973). Los colegios mayores: historia de un decreto. *Revista de Educación*, 227-228, 90-96.
- Ramos, M. (1990). Los colegios mayores en la actualidad: análisis empírico de su función educativa. **revista española de pedagogía**, 48 (187), 541-558.
- Renuncio, M. L. y González, J. M. (2017). Leadership and its potential: The College Council [El liderazgo y su potencial: el Consejo Colegial]. En M. Yarosh, A. Serbati y A. Seery (Eds.), *Developing generic competences outside the university classroom* (pp. 105-124). Editorial Universidad de Granada.
- Reyero, D. y Gil Cantero, F. (2019). La educación que limita es la que libera. **revista española de pedagogía**, 77 (273), 213-228. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-01>
- Robles, A. (1946). La universidad española y los colegios mayores. *Revista Nacional de Educación*, 63, 46-52. <http://hdl.handle.net/11162/69820>
- Rubio, F. J. (2017). Redescubrir el vínculo de persona y verdad en la Universidad, la propuesta de Romano Guardini. *Quien: Revista de Filosofía Personalista*, 5, 89-107.
- Sánchez, J. (2019). 'Al Colegio Mayor y al mundo'. La formación en libertad como valor añadido para un universitario. *Cuadernos del Tomás*, 11, 257-263.
- Sánchez-Rojo, A. y Ahedo, J. (2020). Amistad, hiperconexión y educación: un análisis conceptual a partir de Aristóteles. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-17. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046217630>
- Serrano, N. (27 de febrero de 2022). El jazz y la música clásica se dan la mano en el Auditorio Nacional. *ABC*. https://www.abc.es/espana/madrid/abci-jazz-y-musica-clasica-mano-auditorio-nacional-202202270107_noticia.html
- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor*. Aguirre Campano.
- Torralla, J. M. (2022). *Educación liberal: elogio de los grandes libros*. Encuentro.
- Villar, S. (2018). Desarrollo de competencias para la empleabilidad y para la vida desde el Colegio Mayor como institución profesionalizadora de universitarias. En M. R. Vega, R. de la Fuente y G. Romero (Eds.), *Focalizando áreas del saber desde sus nuevas lecturas* (pp. 445-456). Gedisa.

Biografía de la autora

María José Ibáñez Ayuso actualmente ejerce como Directora Adjunta del Colegio Mayor Universitario Francisco de Vitoria (Madrid). Compagina esta labor con la docencia en la Universidad Francis-

co de Vitoria y con la realización de la tesis doctoral en la Facultad de Educación de la Universidad Complutense de Madrid. Desde noviembre de 2022 es vicepresidenta de la European university college Association (EucA). Ha cursado el máster en Memoria

y Crítica de la Educación de la UNED, y es Graduada en Psicología por la Universidad Complutense de Madrid y en Educación por la Universidad Francisco de Vitoria.



<https://orcid.org/0000-0001-9055-5525>



Reseñas bibliográficas

Gairín, J. y Castro, D. (2021).

El contexto organizativo como espacio de intervención.
(Anna Díaz-Vicario)

Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2021).

Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible.
(Natália De Araújo Santos)

Fukuyama, F. (2022).

Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus discontentos].
(Jorge Valero Berzosa)

Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021).

Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática.
(Dana Atef Jeries)

Balduzzi, E. (Coord.) (2021).

La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere
[El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter].
(Maria Valentini)

Reseñas bibliográficas

Gairín, J. y Castro, D. (2021).

El contexto organizativo como espacio de intervención.

Editorial Síntesis. 302 pp.

Aunque existen numerosas obras que han abordado la organización del centro educativo, el libro presenta un análisis actualizado y sistemático de los componentes básicos de los centros educativos como organizaciones, desde la visión de cómo las instituciones educativas facilitan la intervención y la acción socioeducativa.

La obra ha sido escrita conjuntamente por el Catedrático de Didáctica y Organización escolar Joaquín Gairín, referente en el campo de la organización y gestión de centros educativos, y el profesor agregado de Didáctica y Organización educativa, Diego Castro, con amplia experiencia en el ámbito de la gestión y de las organizaciones no formales. La complementariedad de ambos perfiles dota a la obra *El contexto organizativo como espacio de intervención* de un valor añadido que amplía la mirada desde la organización y gestión de centros

de enseñanza obligatoria hacia la organización y gestión de otro tipo de instituciones educativas y formativas, como universidades y organizaciones socioeducativas no formales.

El contenido de la obra se desarrolla a lo largo de doce capítulos agrupados en cuatro partes: las organizaciones en su contexto (I), los componentes organizativos (II), la dinámica organizativa (III), y los aspectos diferenciales de las organizaciones (IV). Los autores van desgranando, de un modo sistemático y ordenado, los distintos componentes de análisis de las organizaciones, hecho que permite al lector optar por un abordaje total de los componentes, como la atención y profundización en la lectura, el análisis y la reflexión sobre uno o algunos de los componentes.

El texto se inicia con una breve introducción que permite al lector situarse en el contenido de la obra para, a continuación, ir ahondando en la exposición y análisis de cada ámbito a través de la revisión de la literatura clásica y los enfoques más

actuales. Seguidamente, nos detenemos a presentar brevemente cada parte con el objetivo de reparar en las principales tesis de la obra.

El primer bloque está centrado en analizar las relaciones que mantiene el centro educativo con el entorno próximo, caracterizando también el centro educativo como organización. Partiendo de la base de que conocer el contexto resulta esencial para poder actuar, los autores ponen de relieve que considerar el contexto supone analizar el contexto social-cultural-económico, el contexto familiar y el contexto administrativo. Por ello, a lo largo del primer capítulo, los autores abordan cuestiones, como la ciudad educadora, los derechos y deberes de los padres o tutores legales, y la relación entre la normativa y la autonomía de centro.

El segundo capítulo aborda el concepto de organización, presentando los rasgos específicos de las instituciones educativas. También delimita y clarifica algunos conceptos afines como son los de administración, gestión, dirección, liderazgo y gobernanza y en los que, a menudo, se difumina o confunde su significado.

El siguiente bloque focaliza en los componentes propios de las organizaciones educativas a través de los cinco capítulos que lo componen. De este modo, el capítulo tercero, y primero del bloque, está centrado en los planteamientos institucionales, es decir, en el conjunto de documentos que establecen y formalizan la misión, valores y finalidades de la organización. Concre-

tamente, expone las características de los documentos a medio-largo y corto plazo.

A continuación, y partiendo de la tesis de que «las personas son el componente más importante de las organizaciones, que pueden posibilitar o delimitar su funcionamiento» (p. 83), el capítulo cuarto aborda la organización de los recursos humanos. Concretamente, trata tanto la organización académica del alumnado como la necesaria organización y coordinación académica del profesorado, así como la ordenación de la intervención de otros profesionales que intervienen en los centros educativos.

Los capítulos cinco y seis se centran, respectivamente, en la presentación de la organización de los recursos materiales y funcionales y que, junto con los recursos humanos, configuran los elementos básicos del entorno educativo interno. Los autores se detienen a presentar los condicionantes del espacio escolar, los aspectos arquitectónicos, la organización del equipamiento y el material didáctico, la organización temporal, el presupuesto y su gestión, así como las normas que contribuyen a ordenar la actividad de los centros educativos.

El bloque lo cierra el capítulo siete, dedicado al sistema relacional. Partiendo de la idea de que los centros incluyen un grupo diverso de personas con distintos intereses y metas y que las relaciones que se establecen entre las personas y colectivos condicionan, a menudo, el funcionamiento de las estructuras y el logro de los objetivos de la organización, los autores abordan: las relaciones formales e informales, la comunicación, los procesos de participación

y toma de decisiones, y el clima y cultura como expresión final de dichas relaciones.

Abordados los temas vinculados con las metas, recursos y personas, los autores dan paso al tercer bloque, centrado en las cuestiones vinculadas con las dinámicas organizativas que movilizan y hacen funcionar adecuadamente los componentes organizativos presentados en el bloque anterior. Se ahonda en cuestiones vinculadas con la dirección (capítulo ocho), la gestión de instituciones (capítulo nueve), y el cambio y la mejora institucional (capítulo diez).

De un modo más específico, en el capítulo ocho los autores parten de la idea de que las funciones organizativas tradicionales permiten delimitar como dirección al órgano o persona que ejerce habitualmente funciones organizativas, analizando la naturaleza y funciones de la dirección escolar, el papel de los directivos como agentes de cambio y del liderazgo para el cambio pedagógico.

Seguidamente, el capítulo nueve permite transitar por los diferentes enfoques y modelos de gestión institucional que sirven de antesala para proponer un modelo integral y comprensivo de gestión escolar, que sintetiza y adopta los recursos y utilidades de modelos previos desde la mirada de la realidad contemporánea.

Cierra el bloque el capítulo dedicado a la innovación, que más allá de clarificar terminológicamente el término y reparar en las relaciones y diferencias con las demás propuestas de cambio (reforma, cam-

bio y mejora), revisa cómo se producen, generan y ejecutan los procesos de cambio.

Finalmente, el último bloque, está dedicado a los aspectos diferenciales de las organizaciones. Utilizando como ejemplo las características propias de las organizaciones universitarias (capítulo 11) y de los centros de educación no formal (capítulo 12), los autores nos hacen conscientes de cómo las particularidades contextuales e institucionales inciden en los aspectos organizativos.

Los autores de la obra demuestran un conocimiento más que amplio en el tema de la organización y gestión de las instituciones educativas que son capaces de recoger sobre el papel de una forma clara y sencilla, estableciendo una conexión entre los distintos tópicos que van abordando, para dotar a la obra tanto de rigor como de coherencia.

Cabe destacar que, al final de cada capítulo, se invita al debate y a la reflexión a través del planteamiento de algunos interrogantes, así como de algunas actividades para profundizar en los contenidos presentados.

Por todo ello, el libro resulta especialmente idóneo para aquellos que se inician en el estudio y análisis de las organizaciones educativas, pero también para aquellos que ya ejercen profesionalmente en este tipo de instituciones y quieren reflexionar sobre su quehacer diario.

El libro puede definirse como un manual de organización escolar, por lo que

bien podría formar parte de la bibliografía obligatoria o recomendada de asignaturas de organización y gestión de estudios de grado, postgrado y máster de la rama de educación, pero también de otros estudios en los que las instituciones formativas sean un ámbito de actuación profesional.

Anna Díaz-Vicario ■

Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2021).

Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible.

Dykinson. 176 pp.

Este libro está escrito por dieciocho profesores universitarios, tres de los cuales han actuado además como coordinadores, y ha sido prologado por Óscar González, maestro y director de una escuela de padres. La obra es el resultado de un proyecto de Investigación de la Universidad Internacional de la Rioja (UNIR) con el título de *La educación del carácter como base de la formación integral de los estudiantes de secundaria y bachillerato*.

Lo primero destacable y por lo que esta publicación tiene mucha importancia, es porque el tema de la educación del carácter, y el de las virtudes, muy emparentado con él, ha sido poco estudiado en nuestro país, posiblemente porque, en especial el de las virtudes, fue monopolizado por la enseñanza de la religión. No ocurre así en los países anglosajones, en especial en EE. UU., donde la educación del carácter ha estado presente en los planes educativos, aunque con

altibajos, como han señalado Concepción Naval, una de las primeras docentes españolas en estudiarlo, y Aurora Bernal, una de las coautoras del libro. Por ello, el que un grupo de docentes, y de profesores universitarios, dedique sus trabajos de investigación a estudiar algo de tanta envergadura como la formación del carácter, es digno de aplauso.

Al ser un libro escrito por numerosos autores, se han podido abordar temas diversos, aunque prácticamente todos relacionados con el aprendizaje de la formación del carácter en la familia. De ello dan fe los títulos de los diversos capítulos: 1. «Familias con carácter y vida feliz», de Aurora Bernal Martínez de Soria; 2. «La familia como comunidad virtuosa», a cargo de Tania Alonso-Sainz y Francisco Esteban Bara; 3. «Los amigos, la familia que uno elige y le configura: claves para una educación», escrito por Ana Romero-Iribas; 4. «Sexualidad y formación humana. Análisis crítico de un tema controvertido», obra de David Reyero; 5. «Educar para la libertad», en coautoría entre Josu Ahedo y Blanca Arteaga-Martínez; 6. «Repensar el papel de la autoridad en la educación y redes sociales», elaborado por David González Ginocchio y Elda Millan Ghisleri; 7. «Educación en el perdón», de María del Rosario González Martín; 8. «La gratitud: una virtud para ser educada en la familia», realizado por M.^a Carmen Caro Samada y Juan Luis Fuentes; 9. «Ecología de vida: cómo educar para una sobriedad feliz en la familia», escrito por Zaida Espinosa Zárate; 10. «La adquisición de hábitos sostenibles en la familia», un trabajo de Arantxa Azqueta y Yaiza Sánchez-Pérez; 11. «El

renacer de lo esencial: la reconstrucción del vínculo afectivo en menores y familias en dificultad social», de Juan Luis Fuentes y Tania García-Bermejo; y 12. «Educar el carácter desde la inclusión: oportunidades educativas y retos de la diversidad funcional en la familia», por Elena Álvarez-Álvarez y Carmen María Martínez Conde.

Todos estos títulos de alguna manera conforman un útil mapa sobre el contenido del libro. Se trata de una publicación en la que se conjuga lo teórico, como es lógico en un trabajo de investigación, con las propuestas prácticas, lo que sin duda será de ayuda para padres, los principales destinatarios del libro, y para los docentes. Así, ya desde el prólogo, se nos señala que el desarrollo del carácter comienza en la primera infancia, es decir, en la familia, cuando el niño aún no ha sido escolarizado.

Muchos autores han definido el carácter como un estricto modo de ser, lo que tendría una nota de determinismo, contrario, por tanto, a cualquier intervención educativa. No lo hacen los autores del libro, que para evitar el exclusivo condicionante biológico del «hay personas que nacen con buen carácter y otras con malo», insisten en que el carácter es educable y lo es desde el comienzo de la existencia. Se va haciendo a través del tiempo, hasta alcanzar la meta de tener una vida plena. De algún modo, siguen mayoritariamente a Aristóteles, al que varios citan, que asegura que la felicidad, el último y universal objetivo de los seres humanos, va a depender de lo que cada uno haga con su vida, con independencia del temperamento con el que cada cual haya nacido.

Es en la familia, el lugar de los afectos incondicionales, del acogimiento con independencia de lo que los hijos hagan, donde puede desarrollarse una comunidad virtuosa, como un hábito que se adquiere, como todos, con la repetición y con la acción. Esto confiere un amplio campo de posibilidades de actuar a los padres, en su difícil pero apasionante tarea de educar a sus hijos.

Desde una facultad fundamental —y un derecho— como es la libertad, el libro desgana otros temas, menos estudiados en la educación, pero muy sugestivos y actuales, como coadyuvantes a la educación del carácter, y que colaboran a alcanzar muchas de las metas de la educación, como la amistad, la sexualidad, la sobriedad, el cuidado del entorno, el agradecimiento, las dificultades sociales y la diversidad funcional.

El ser humano no nace libre, el niño es un ser absolutamente dependiente y se va poco a poco haciendo libre si el entorno se lo permite. El niño necesita aprender a ejercer su libertad que no debe ser percibida como ausencia de restricciones. Educar en la libertad es entenderla como Albert Camus, dicen los autores, como «la oportunidad de ser mejor» o con un punto de vista social, como Mandela, que dijo que «ser libre es vivir de una forma que respete y mejore la libertad de los demás». Educar en la libertad es educar en el compromiso y en la responsabilidad, hacia sí mismo y hacia los demás. Una tarea que no siempre resulta fácil para los padres, por miedo o por sobreprotección.

Sin embargo, la amistad, como «familia elegida» ayuda a desarrollar la libertad,

además de otros muchos valores, como la generosidad, la gratitud, el compartir, la confianza, la solidaridad, el crecimiento mutuo, ya que la formación del carácter se da en la convivencia y la relación con los otros. Los autores abordan estos temas en los distintos capítulos y analizan de manera específica algunas cuestiones de gran actualidad y de constante preocupación para los padres, como los peligros de relacionarse únicamente en las redes, por la constante exhibición y la facilidad de manipulación escudándose en el anonimato. En este sentido, una manera de contribuir desde la familia al sano establecimiento de las amistades de los hijos es conocer a sus amigos e interesarse por ellos, pudiendo ser la propia casa un centro de reunión, aportándoles confianza.

Dentro de la libertad, se encuentra también la libertad sexual, que solo puede tener una persona madura, puesto que no es «hacer lo que yo quiera y con quien quiera». También en la familia, aunque predominantemente en ella, se puede educar en la sexualidad, que vaya más allá, como se ha hecho casi siempre, de una aséptica información o de inculcar el miedo a unas consecuencias no queridas. Hay que cuidar de una manera especial la educación sexual de los niños en una sociedad hipersexualizada y en la que los menores empiezan a acceder a la pornografía, como único modo de conocimiento, a la temprana edad de ocho años, lo que les puede dañar profundamente.

De la crisis de la autoridad, tanto en la familia como en la escuela, se viene hablando desde la mitad del siglo xx. Los autores explican lo que es y lo que no es autoridad y se centran, por ser una preocupación ge-

neral de los padres, en el uso de las redes sociales. Estas, según los autores, facilitan la expansión de algunos problemas relativos a la autoridad y son un referente claro de modelo de conducta y de vida de los educandos. En este sentido, se plantea que si la autoridad y las normas parten del hogar, la regulación de las redes sociales no deberían ser delegadas apenas a los gobiernos sino ser también una tarea de la familia.

Otro de los puntos importantes que se discuten en el libro es el perdón saludable, no el perdón del olvido que acaba generando relaciones abusivas, sino el saber perdonar consciente del mal que se ha hecho y sus consecuencias. También se aborda el estudio de la gratitud como una virtud que contempla aspectos intelectuales y emocionales, y al mismo tiempo puede ser una gran oportunidad para su desarrollo en el ámbito familiar y escolar que supere las visiones conductistas y basadas en el intercambio.

En los capítulos 9 y 10, los autores abordan cuestiones sobre la «vida ecológica», la sobriedad y la adquisición de hábitos sostenibles. Destacan la importancia de la conciencia en el consumo, en referencia a la película *El Hoyo*, como ejemplo de la falta de sobriedad que existe en la sociedad, y que nos remite a pensar sobre el medio ambiente y cómo educar a los hijos para motivar esta virtud e incentivar un consumo responsable y sostenible. Educar en el entorno es la clave para conocer el mundo que nos rodea y al mismo tiempo concientizar a los niños y jóvenes de los problemas ambientales o simplemente los problemas que atañen a la propia comunidad en la que vive y pensar en soluciones creativas para mejorarlos.

Por último, se aborda la necesidad de la reconstrucción del vínculo afectivo en las familias vulnerables, la importancia de la cercanía emocional y psicológica, y las dificultades para conseguirlas en determinados contextos y educar el carácter desde la inclusión. Inclusión entendida como forma de participación donde el niño se sienta perteneciente a la familia y a la sociedad.

En definitiva, este libro es un guía de referencia para padres y educadores que les permitirá conocer un poco más acerca cómo cultivar el carácter de los niños y de los jóvenes en la sociedad que vivimos. Una sociedad cada vez más conectada e individualista, que olvida valores que son primordiales para su desarrollo moral y cognitivo. Sin lugar a dudas, es un libro interesante y aborda temas de actualidad que nos invitan a reflexionar sobre la sociedad que nos rodea y hacia dónde queremos llegar.

Natália De Araújo Santos ■

Fukuyama, F. (2022).

Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus descontentos].

Profile Books. 192 pp.

Poco queda de aquel Francis Fukuyama que hace 30 años consagraba el sistema liberal en el que vivían los Estados Unidos y Europa como «el fin de la historia». Según el autor, el sistema occidental significaba el último estadio político alcanzable e inevitablemente tendería a expandirse por todo el planeta pues se había alcanzado «el punto final de la evolución ideológica de la

humanidad» (en palabras del propio autor). *Liberalism and its discontents* muestra sin ambages el recorrido intelectual que Fukuyama ha ido experimentando a lo largo de todo este tiempo, que cristaliza en una propuesta mucho menos arriesgada que la que defendió en *El fin de la historia*. La última publicación del profesor estadounidense tiene en cuenta aspectos fundamentales para entender la situación político-social que están viviendo hoy en día las democracias, diagnostica su salud y sistematiza la problemática a la que se enfrentan. El liberalismo no solo no se ha extendido, sino que empieza a tener graves amenazas cuyo origen está en el interior de las propias sociedades liberales.

Si algo pretende este ensayo es erigirse como una defensa del «liberalismo clásico», sistema al que Vladimir Putin tildó hace pocos meses de obsoleto. Parece acertado que, en una época en la que los términos ya no están tan claros, Fukuyama comience acotando lo que él entiende por liberalismo clásico —una necesaria división de los poderes del Estado y un sometimiento de las instituciones públicas al imperio de la ley— y las razones que justifican su preeminencia sobre otros sistemas políticos. Le preocupa especialmente recuperar el principio liberal de la tolerancia, ante los episodios cada vez más frecuentes de grupos que impiden exponer libremente sus ideas a políticos y otros actores sociales (incluso en universidades, cuya naturaleza primera consiste en ser espacios de búsqueda razonada de la verdad).

Hay dos capítulos dedicados al análisis económico, en los que Fukuyama muestra

cómo el liberalismo, cuando se centra únicamente en la liberalización absoluta de la economía, desemboca en neoliberalismo. A su juicio, este neoliberalismo desbocado propugna una visión individualista y egoísta del sujeto, y convierte la búsqueda del interés propio en única guía de sus actos. Fukuyama despliega una visión mucho más rica de la naturaleza humana, recordando que el hombre tiene una vertiente social que le permite trascender esa primera frontera y buscar intereses más allá de uno mismo. Pensar al ser humano como un ser racional, pero excluyendo emociones, sentimientos y voluntad sería tener una concepción errónea del mismo, en tanto que incompleta. También la opción inversa —acreditar en exceso lo emocional, desechando la razón— implica cercenar parte de la naturaleza humana.

El corazón teórico del libro se acomete en los capítulos cuarto, quinto y sexto. Fukuyama vuelve a brindar un recorrido histórico, en este caso de diversas aproximaciones sobre la «autonomía» del ser humano (Lutero, Rousseau y Kant, entre otros). Absolutizar la autonomía personal y la capacidad de elección, situándolas por encima del propio bien, corrompe el sistema liberal, por paradójico que a pueda sonar. Es una crítica que han postulado tanto libertarios (Nozick), como comunitaristas (Taylor, MacIntyre, Sandel). Al hilo de ellos suma Fukuyama su aportación, defendiendo que no todas las opciones entre las que uno puede escoger, aunque lícitas, son igualmente buenas. Es decir, que hay unas formas de ejercer la autonomía mejores que otras, y que celebrar la diversidad por la mera diversidad no parece un derrotero con fundamento suficientemente sólido.

Hay un grito de fondo que recorre toda la obra: los detractores del liberalismo provienen de fuera —como veíamos en la declaración del presidente ruso—, pero también de dentro del sistema, donde opciones ideológicas escoradas tanto a la derecha como a la izquierda del arco ideológico parecen querer minar los pilares del mismo. Este ataque interno es el que más preocupa al autor.

Desde la izquierda se esgrimen argumentos a favor de los derechos colectivos y una crítica en contra del mínimo éxito que ha tenido el programa liberal. Por un lado, parte de la izquierda progresista empezó abandonando las «políticas de identidad» como forma de extender los derechos y la igualdad de manera efectiva, en el fondo para completar de manera real el programa liberal y eliminar cualquier tipo de discriminación. Sin embargo, llevar al extremo este programa significaba extender a colectivos enteros la autonomía propia de los individuos. El problema emerge cuando un derecho individual y un derecho colectivo entran en colisión.

Por otro lado, desde posiciones de izquierda también se ataca al liberalismo debido al escaso éxito que ha tenido a nivel global: sigue habiendo desigualdad, pobreza e injusticia. La tentación aquí es previsible: ¿por qué no atajar estos problemas desde otro marco político? La respuesta la tenemos constatada: hay sociedades en las que dar prevalencia a uno de los poderes del Estado —generalmente el ejecutivo sobre el legislativo y el judicial— ha conllevado un crecimiento económico del país, pero a costa de suprimir la libertad y la vida de tantos. El caso de China es paradigmático.

Por su parte, el ataque conservador al liberalismo se basa en que este último ha socavado las raíces, las tradiciones, la religión y la unidad nacional. Para los críticos de esta tendencia, el liberalismo se ha convertido en un cascarón de reglas sin contenido (reproche que se le hace habitualmente a la Unión Europea). A este respecto, Fukuyama recuerda que el mundo actual no es comparable al de hace un siglo, y que difícilmente podremos encontrar ese tronco común que muchos conservadores defienden como necesario para construir esa visión sólida.

Con todo, Fukuyama no cae en la tentación de desvincular el liberalismo del sistema Estados-nación que, con sus peculiaridades, sigue vigente en nuestro siglo. Un problema del liberalismo es la timidez con la que actúa a la hora de reivindicar la tradición cultural o el patriotismo para con el país. Ese movimiento provoca que el nacionalismo iliberal se apropie de ello. Para Fukuyama, el Estado-nación sigue siendo el actor que mejor puede defender al sistema y los principios liberales.

La tecnología como amenaza al principio de libertad de expresión ocupa al autor en el capítulo séptimo. Fukuyama pone el foco en algunos riesgos, por ejemplo, en que todos los medios de comunicación recaigan sobre un solo empresario o grupo empresarial, o que Internet ofrezca una información masiva, pero de mala calidad y falseada. La cuestión aquí es que el ensayo no plantea ninguna solución más allá del anuncio de la necesidad de una protección equilibrada de los valores de transparencia y privacidad (lo que en realidad no acomete el meollo de la cuestión).

El libro se cierra con un capítulo en el que el autor confecciona una lista de principios necesarios para reconstruir la sociedad liberal. Entre ellos encontramos la defensa de la amenazada libertad de expresión, la primacía de los derechos individuales frente a los colectivos y la idea de que la autonomía individual no es absoluta. Este último es particularmente interesante, ya que pone en boca de un liberal la idea de que hay absolutos que no deben ni pueden ser votados, absolutos que están incluso por encima de nuestra libertad. Fukuyama pone el ejemplo de la esclavitud: por mucho que se votara mayoritariamente a favor de ella, existe una premisa anterior que reza que «todos somos creados iguales» y, por tanto, el sistema liberal no solo no puede permitir su votación, sino que tiene el deber de salvaguardar ese derecho fundamental.

Hay dos aspectos que revisten especial relevancia para los educadores que lean la obra. El primero es replantearse el rol de la universidad como espacio de discusión académica. Una creciente cultura de la cancelación amenaza la libertad de expresión, naturalmente asociada a la institución universitaria. Se impiden reuniones, se sabotean actos y se asaltan conferencias al amparo de que la sociedad contiene errores estructurales que deben ser enmendados, aunque sea por la fuerza. La realidad es que se veta del espacio público a alguien por sus creencias, y no por sus actos, lo que atenta directamente contra el sistema liberal.

En segundo lugar, son interesantes las referencias que Fukuyama hace acerca del carácter y la capacidad que tenemos todos de cultivarlo. Defiende la necesidad de educar

ciudadanos con carácter formado y espíritu público, ya que ellos son quienes al final hacen florecer la sociedad. Este es un aspecto de enorme interés para todos los que nos dedicamos a la educación, ya que, junto al espacio familiar, la escuela es donde cualquier persona empieza a trabajar esa forja del carácter. A lo que apunta Fukuyama, siguiendo la estela de muchos antes que él, es que una buena formación del carácter conduce a un ejercicio apropiado de nuestra libertad.

Fukuyama, en definitiva, recoge la problemática a la que se enfrenta el sistema político liberal y lanza algunas ideas pertinentes, como hemos ido viendo. Las amenazas al sistema están mejor desarrolladas que las soluciones, pero, aunque algunas cuestiones queden sin responder, el ensayo del profesor americano nos brinda un mapa bastante certero de la situación. Quedan claros algunos de los retos que la democracia liberal debe afrontar actualmente. Y si algo queda claro, de principio a fin, es que el autor no cree que hoy por hoy haya una alternativa mejor al liberalismo clásico que ha venido imperando en los últimos siglos.

Jorge Valero Berzosa ■

Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021).

Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática. McGraw-Hill Education. 168 pp.

Los educadores, término que engloba a los profesores, pero también a todos los profesionales implicados en el proceso educativo, son plenamente conscientes de que

los aspectos clave de la educación son el desarrollo personal y social de los alumnos. El papel de los profesores es esencial a la hora de permitir que sus alumnos evolucionen y se conviertan en la mejor versión de sí mismos, manteniéndose integrados en diferentes círculos sociales. No cabe duda de que los logros académicos también forman parte integral de la educación. No obstante, ante ciertos factores de estrés, las escuelas tienden a reorientar sus objetivos para responder a las exigencias que imponen esas presiones. Un buen ejemplo de factor de estrés es la evaluación del progreso académico mediante pruebas y exámenes. Algunos profesores ya han apuntado a que estos exámenes no reflejan las habilidades y destrezas de los alumnos. Asimismo, algunas de estas herramientas de medición no responden al objetivo final de la educación, que es, en última instancia, ayudar a los alumnos a desarrollarse de manera holística en los planos personal, académico y social.

Este libro presenta un enfoque de la educación del carácter y analiza su impacto potencial en las escuelas a la hora de fomentar el desarrollo personal y social de los alumnos. El libro está estructurado en siete capítulos que ofrecen ideas, prácticas y métodos en los que la educación de carácter hace especial hincapié.

El primer capítulo incluye las definiciones de dos conceptos clave: el de «carácter» y el de la «educación del carácter». El término carácter se refiere al conjunto de cualidades que producen determinadas emociones morales que guían el comportamiento de las personas. Aquellos rasgos que permanecen de forma estable en el carácter de una persona

serán los que moldeen su verdadera esencia. Existen cuatro tipos de virtudes: intelectuales, morales, cívicas y de rendimiento. Estas virtudes están consideradas como los «pilares del carácter». Así pues, la educación del carácter es el esfuerzo intencionado de las escuelas y las familias por ayudar a los niños y jóvenes a entender y preocuparse por los valores éticos, y a desarrollar cualidades personales y psicológicas, todo ello sin perder de vista que el carácter es un proceso en constante evolución que debería evaluarse y examinarse con cautela. De este modo, la educación del carácter ofrece una perspectiva inclusiva de la persona como un todo. Cabe destacar que el libro que comentamos adopta un amplio enfoque neorristotélico de la educación del carácter. Desde esta perspectiva, la educación del carácter hace hincapié en la enseñanza y desarrollo de virtudes, que son positivas y valiosas en términos éticos, para ayudar a los niños en el futuro.

El capítulo presenta asimismo dos enfoques del desarrollo personal y social de los alumnos. El primer enfoque es la educación positiva, que se asocia a los elementos de la psicología positiva aplicada a la educación, como desarrollar una mentalidad positiva y un sentimiento de autoeficacia. El segundo enfoque es el del aprendizaje socioemocional, que describe el proceso por el que se obtienen las destrezas y conocimientos necesarios para configurar identidades sanas, regular las emociones, lograr metas personales y colectivas, demostrar empatía, desarrollar relaciones de apoyo y tomar decisiones responsables.

El segundo capítulo está dedicado al carácter de los docentes y su función a la hora

de orientar la conducta. Si bien la investigación educativa ofrece abundante documentación sobre esta cuestión, el impacto de los aspectos morales y éticos de la enseñanza suele dejarse de lado cuando el éxito académico y la inserción se convierten en la máxima prioridad de las reformas educativas en las escuelas. En consecuencia, además de constantes debates sobre las calificaciones en las evaluaciones de las escuelas y la responsabilidad de los profesores, los planes de formación del profesorado transmiten el mensaje de que la función del profesor se limita a transmitir los conocimientos y las destrezas técnicas sobre una materia a los alumnos. No obstante, pese a la poca atención que se presta al carácter del profesor y las cualidades que debería demostrar, no cabe duda alguna de que el carácter del profesor influye en su comportamiento personal y profesional. El profesor se presenta como modelo de referencia, influye en el desarrollo del carácter de los alumnos, en sus actitudes y su conducta, de forma consciente y también inconsciente. Asimismo, el capítulo analiza en profundidad las virtudes del carácter de un «buen profesor», por ejemplo: confianza, humildad, capacidad de trabajar en equipo, amabilidad, empatía, sentido del humor y una buena capacidad de comunicación.

El tercer capítulo estudia cuál sería un entorno adecuado para la educación del carácter. Las páginas web y las políticas de las escuelas suelen contener la visión principal y las aspiraciones del centro. Sin embargo, para que esa visión se materialice, la escuela tiene que asegurarse de convertir esas intenciones en acciones concretas. Toda escuela que se precie debería definir un conjunto

inequívoco de principios rectores para el desarrollo emocional de los alumnos. Involucrar a los alumnos en el proceso contribuye a crear una misión compartida que aspira a desarrollar su carácter. La función de la comunidad escolar es elegir un conjunto de virtudes fundamentales y orientarlo de una manera que permita considerarlo como positivo. Las virtudes seleccionadas deberían ser acordes con los valores y la cultura que la escuela pretende fomentar. Además, el entorno físico de la escuela es vital para reflejar la visión del centro. Un entorno educativo creativo y cuidado se consigue con profesores creativos que diseñen y decoren el espacio de manera que sirva de apoyo a la educación del carácter, así como con alumnos orgullosos que muestren su trabajo en las paredes y celebren sus triunfos.

El cuarto capítulo explica la relación entre la educación del carácter y el buen comportamiento para el aprendizaje. El vínculo entre el carácter y el comportamiento se hace evidente cuando consideramos el carácter como una guía para el pensamiento, el razonamiento y la conducta de una persona. Las escuelas que adoptan el enfoque sobre el comportamiento basado en el carácter tienden a usar estrategias orientadas a desarrollar la motivación intrínseca de los alumnos para comportarse en consecuencia, así como su habilidad para tomar buenas decisiones al gestionar sus propios comportamientos. Dichas estrategias desarrollan virtudes, como el respeto, la compasión, la empatía, la responsabilidad, etc. En otras palabras, tener un buen carácter ayuda a los alumnos a elegir los comportamientos adecuados por las razones adecuadas. Las políticas de comportamiento de las

escuelas son componentes clave a la hora de definir las expectativas sobre el comportamiento de los alumnos. Aunque no existe garantía alguna de que dichas expectativas vayan a la par con las que existen en casa, la solución más efectiva es que familias y escuela lleguen a un acuerdo. Según la educación del carácter, una escuela puede aplicar varios enfoques que fomenten un comportamiento positivo para el aprendizaje, como elogiar verbalmente, elaborar modelos, asignar funciones y responsabilidades a los alumnos, informar a los padres sobre los comportamientos positivos en la escuela, etc. Además, este capítulo ilustra las funciones de varios puestos que se ocupan de la gestión del comportamiento. Entre los enfoques citados, una de las ideas que suelen aplicarse con más frecuencia es la de los premios y castigos. No en vano, los premios y los castigos pueden ser útiles para fomentar un buen comportamiento si se aplican con precaución y con una intención clara dentro del enfoque basado en el carácter.

El capítulo cinco aborda la inclusión de la educación del carácter en el plan de estudios. El hecho de que la educación del carácter no tenga un plan de estudios definido permite a los profesores hacer gala de sus destrezas en la planificación de una educación del carácter personalizada que se adapte a sus escuelas. Por lo tanto, los profesores deberían integrar la educación del carácter y el aprendizaje de las virtudes en los contenidos del plan de estudios de una forma significativa e interrelacionada y darles a los alumnos la oportunidad de reflexionar sobre lo que están aprendiendo y relacionarlo con su vida personal. Por ejemplo, el carácter se puede enseñar en una clase de informática si nos

centramos en los problemas éticos fundamentales que conlleva la aparición de nuevas tecnologías y en formar usuarios inteligentes que sean capaces de navegar de manera segura en el universo virtual. Otra oportunidad más para impartir educación del carácter nos la brindan aquellas actividades de enriquecimiento independientes que ocurren fuera del horario escolar. Estas actividades, tales como clubes deportivos, aprendizaje al aire libre, entre otras, permiten a los alumnos alimentar sus intereses más allá de las limitaciones del currículo formal.

El capítulo seis incluye una reflexión sobre la educación del carácter fuera de la escuela a través de la acción social. También conocida con el término «servicio comunitario», la acción social es considerada una estrategia pedagógica fundamental en la educación del carácter, y se define como aquellas acciones prácticas que niños y jóvenes realizan en servicio de otras personas para generar un cambio positivo. El servicio comunitario engloba un proceso continuo de acción, reflexión, comunicación y negociación que conecta el desarrollo del carácter de los alumnos con su papel como ciudadanos. Por lo tanto, el servicio comunitario aspira a lograr un equilibrio entre los planos personal y comunitario del desarrollo. Cuando los alumnos participan en una acción social significativa comprenden los fines educativos y morales subyacentes. Los profesores también ejercen un papel muy importante al conectar las experiencias de los alumnos en la escuela con sus acciones fuera de ella. Mediante la creación de un entorno abierto, reflexivo y democrático, la comunidad escolar sienta unas bases sólidas para otras formas democráticas de acción social de puertas para afuera.

El último capítulo incluye una serie de prácticas y recursos que podemos aplicar como parte de la educación del carácter. El primer método sugerido para educar el carácter es a través de los cuentos. Los cuentos son una forma popular de aprender sobre la moralidad y las virtudes, porque combinan imaginación y entretenimiento y están considerados como un método muy potente para llamar la atención de los alumnos, despertar sus emociones y permitirles experimentar nuevas situaciones y contextos. Otro enfoque recomendado es usar dilemas morales. Para la educación del carácter, los profesores pueden utilizar dilemas morales para animar a los alumnos a reflexionar sobre situaciones de la vida real que requieran una actuación ética. Este enfoque permite a los alumnos debatir, explicar y justificar la respuesta elegida. Además, este capítulo contempla la utilización de ejemplos morales como vehículo para impartir educación del carácter. Como ya hemos visto, los alumnos pueden aprender a través de la observación, así pues, las acciones y comportamientos de los adultos de su entorno transmiten mensajes significativos de carácter moral a los alumnos. No obstante, los profesores también tienden a usar ejemplos morales de la «vida real» o de la literatura para inspirar a los alumnos a absorber esas virtudes del carácter. Además, el capítulo propone una relación de recursos, organizaciones e instituciones para el perfeccionamiento profesional en la aplicación de la educación del carácter en las escuelas. En resumen, este libro es una lectura muy valiosa para profesores o educadores que pretendan entender la educación del carácter y ahondar en su proceso de implementación en el terreno educativo. En sus páginas se definen, explican y muestran

los componentes de la educación del carácter y su aportación al desarrollo de la ética y de ciertas virtudes en niños pequeños. El libro conecta la teoría con la práctica de una forma sencilla, además de ofrecer una combinación de varios estudios de caso muy esclarecedores y de actividades de autorreflexión para explicar y contextualizar las ideas propuestas.

Dana Atef Jeries ■

Balduzzi, E. (Coord.) (2021).

La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter]. Studium. 151 pp.

La educación ambiental ha ido ampliando sus objetivos. Si al comienzo estaba muy centrada en la información científica y en la concienciación y prevención de riesgos ambientales, ahora tiende a incluir una crítica de los «mitos» de la modernidad basados en la razón instrumental (individualismo, progreso indefinido, competencia, consumismo, mercado sin reglas) y también a recuperar los distintos niveles del equilibrio ecológico: el interno con uno mismo, el solidario con los demás, el natural con todos los seres vivos, el espiritual con Dios. La educación ambiental debería disponernos a dar ese salto hacia el Misterio, desde donde una ética ecológica adquiere su sentido más hondo. Por otra parte, hay educadores capaces de replantear los itinerarios pedagógicos de una ética ecológica, de manera que ayuden efectivamente a crecer en la solidaridad, la responsabilidad y el cuidado basado en la compasión.

Efectivamente el párrafo 210 de la Encíclica *Laudato si'* del Papa Francisco representa el comienzo de este libro *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere (El reto educativo del Laudato si' y la educación del carácter)*, editado en 2021 por Studium Edizioni. Es un trabajo que está firmemente enraizado en un amplio horizonte de transformación pedagógica, sacando su fuerza del corazón palpitante de la Encíclica *Laudato si'* del Papa Francisco: una perspectiva fructífera y, por decirlo en términos absolutamente mínimos, revolucionaria de la ecología integral.

Tal estímulo revolucionario impregna la misma esencia del *Laudato si'*, subrayando su naturaleza educativa, pero con una llave interpretativa novedosa y original: el alma pedagógica y educativa de la Encíclica enfoca en este libro un reto que, de forma indisoluble, conecta la ecología con la antropología. De hecho, para que la ecología tenga una estructura ontológica, es necesaria la constitución de un hombre nuevo y regenerado y de una humanidad íntimamente transformada. Para que la ecología se materialice y se perfile de forma íntegra, la antropología debe ser de la misma forma cuestionada íntegramente, y desarrollar un dinamismo peculiar: el de la educación del carácter.

El «carácter» representa el perfil identitario único de cada individuo, connotado irremediabilmente por la intencionalidad, y el término «educar» se refiere a la acción dinámica tanto de cambiar en el sentido de promover y mejorar como el de convertir de forma auténticamente transformadora las raíces más profundas del ser humano: un concepto que es expresado y enaltecido por

el término griego *metanoia*. Esta idea representa la esencia y fundamento de este trabajo: educar el carácter de cada persona bajo la bandera de un *δύναμις* que articula y conecta en un movimiento transformativo el plano de la capacidad de actuar con el nivel interior, que interpela en términos éticos y morales.

Pero este propósito solo se logra dentro de una dimensión indispensable de la pedagogía, que es ennoblecida y elevada de forma magistral en la Encíclica: la libertad.

De hecho, por medio de la intencionalidad, que es un rasgo importante de la educación del carácter, Balduzzi plantea un ser humano que está íntimamente llamado a «liberarse», en palabras de Giuseppe Mari; es decir, un sujeto que es protagonista de su propia existencia, responsable de quien quiere ser y de quien llegará a ser, y por tanto comprometido en una tarea que es propiamente humanizadora. Para cada individuo, es cuestión de pronunciar y experimentar una postura única, irrepetible y no delegable en cuanto a «quien soy yo» y «quien soy yo con el mundo»: dentro de una perspectiva que, a la vista de las debilidades y defectos del hombre y, por tanto, de sus posibilidades infinitas de perfectibilidad existencial, se abre a lo ulterior y a lo trascendente; un horizonte que no viene pre-ensavado sino que está en constante proceso de hacerse y, pudiendo ser elegido, puede por tanto ser creado y construido con compromiso y responsabilidad.

La libertad es ciertamente una raíz fundamental en los escritos de Balduzzi, que describen una visión pedagógica-transdisciplinaria del ser humano como un sujeto cuyos rasgos son proyecto, intencionalidad,

dignidad inviolable, de acuerdo con lo que sostenía Robert Spaemann en *Persons. On the difference between “something” and “someone”* [*Personas. Sobre la diferencia entre «algo» y «alguien»*] (2007): el hombre «no puede ser entendido como una consecuencia causal de uno de sus asertos, ni de la totalidad de sus asertos. Lo que siempre puede ser, se es de una forma que no determina quien es». Esta posición también concuerda con la perspectiva de Mounier, cuyo trabajo Balduzzi cita en su libro: «[...] mi carácter no es lo que soy [...]. Es la forma de un movimiento dirigido hacia un futuro empujado en la dirección de un mejor ser. Más que lo que soy, es lo que puedo ser».

Por tanto, la educación del carácter desarrolla un movimiento que es convergente y ascendente al mismo tiempo y que, sin dejar de ser una complejidad y unidad pedagógico-existencial, transfigura y convierte íntimamente al hombre y le renueva de forma íntegra. El trasfondo semántico predica una libertad responsable en la que la fragilidad y vulnerabilidad de la disposición del hombre representan oportunidades de «ser más» en palabras de Freire; son oportunidades de ser herido, abriéndose a luminosas posibilidades y nuevos caminos, dejando huellas de consciencia y valor en el mundo. Así aparece un espacio humanizador de contigüidad entre el *Laudato si'* y la educación del carácter; en el que la inmanencia del aquí y ahora no se repliegue sobre sí misma, no se agota en el instante, sino que se abre del todo a la trascendencia, al futuro, a la planificación. Este es el espacio transformado y renovado donde habita la virtud (*arethè*): no un simple hacer, sino una verdadera forma de vida en la que el hacer refleja la responsabilidad de

ser, en una perspectiva de proximidad que se expansiona necesariamente al Nosotros (Ética); esta es la dimensión en la que la dignidad inviolable de cada persona abarca la consciencia práctica y el bagaje experiencial, uniendo estos elementos en una gramática integral y unitaria, dual y no dualista.

Desde un punto de vista estructural, el libro testimonia el alcance y amplitud de la mirada abierta y experta del autor. Un horizonte matizado de valor tras-disciplinario, que realza no solo la originalidad de los temas del contenido, sino también el arte de comparar y establecer diálogos entre distintas perspectivas. De hecho, el alcance de diálogo del libro se demuestra al contrastar las posturas de diversos autores de eminencia internacional, relatando voces, ideas y experiencias, y de esta forma construyendo una línea argumental de singular e impactante fuerza.

En cuanto a su organización, el libro se divide en dos secciones básicas, coherentes con la naturaleza sistémica de la misma pedagogía «teoría-práctica-teoría»: la primera parte se dedica de hecho a las perspectivas de la investigación, mientras que la segunda, de orientación pragmática, se ocupa de las áreas reales de acción. Así, siguiendo el orden de la obra, Balduzzi abre la primera sección realizando las raíces de significado entrecruzadas del *Laudato si'* y de la educación del carácter; los cuales son temas transversales en todo el libro: esta parte representa la base y el trampolín para el desarrollo posterior del ensayo por medio de tres panoramas hermenéuticos de la ecología integral.

Aurora Bernal ofrece un estudio oportuno de la importancia actual de la educación

del carácter, en el que explora, a lo largo de su carrera en la educación, la investigación actual, los problemas críticos, las posibilidades futuras y la complejidad del tema estudiado. Bernal sitúa también la educación del carácter en el marco de la educación moral, y enfatiza conceptos pedagógicos tales como la autonomía, la libertad y la auto-determinación. Por el contrario, la contribución filosófica de Marco Emilio se centra en la investigación de las tensiones difíciles de resolver presentes en el trasfondo contextual de la crisis climática. La nota dominante problematiza la educación del carácter y la ética de la virtud desde una perspectiva de renovación y reparación de la sabiduría colectiva y re-descubrimiento de la casa y destino comunes, en la que las elecciones individuales están necesariamente unidas a las comunales. Finalmente, junto con la consideración del espacio del Nosotros, Marisa Musai inserta una reflexión sobre el cuidado de los espacios que han de habitarse.

Las ciudades, los nodos de un mundo considerado como un escenario de construcción global, son investigadas en su significado más profundo, no sólo físico sino también antropológico, narrativo y existencial: si se ejerce el cuidado, es posible construir lugares de auténtico encuentro, que llevan a la regeneración de la periferia como centro de proximidad.

La transición a la segunda parte del libro revela los panoramas de acción dentro del marco fundacional de la conexión entre la educación del carácter y el *Laudato si'*. El contexto de la escuela o colegio, un espacio privilegiado para las relaciones, es el hilo conductor de las contribuciones recogidas, empezando con las propuestas de Carmen

Martínez Conde y Josu Ahedo, quienes presentan una idea de una escuela en solidaridad que encarna los valores nodales de la Encíclica, tales como la proximidad, el compartir, la generosidad y la igualdad. Balduzzi continúa el discurso y contempla las oportunidades de hacer que la ecología integral sea tangible y auténtica mediante la enseñanza obligatoria de educación cívica en las escuelas, filtrando potencialidades y áreas críticas.

El amplio trabajo internacional de Elena Arbués abarca el civismo ecológico en la universidad, recupera sus valores cognitivos y de dialogo y empoderamiento, y realiza su identidad transformativa, especialmente en el área de estilo de vida y de ciudadanía.

Finalmente, Enrico Miatto enfoca la práctica del Aprendizaje-Servicio: hay numerosos nodos semánticos que conectan el *Laudato si'* con esta práctica educativa, pero, sobre todo, el Aprendizaje del Servicio implica excedentes y responde al llamamiento del Papa Francisco a construir puentes, abrir ventanas sobre el mundo y ser testigos abiertos.

Las perspectivas de acciones específicas e investigativas en este libro abren para el lector grandes posibilidades de profundas transformaciones. En particular, se capta la necesidad -que no se puede demorar más tiempo- de trazar caminos de reparación generativa hacia un sentido del nosotros comunitario, ahora proscrito en la sociedad de positivismo narcisista concebido por Byung-Chul Han, que devora todas las demás formas de alteridad hasta el punto de eliminarlas. Sin vinculaciones firmes, sin el escapismo del que escribe Emmanuel Lévi-

nas (*dell'Evasione*, 1983) que es capaz de arrancarnos de una consciencia solipsista basada en el yo, no es posible desencadenar la *metanoia* y pasar a ser protagonistas de unas transformaciones ecológicas y antropológicas que sean al mismo tiempo integrales y virtuosas.

La prioridad es de reconstruir la calidad de las relaciones humanas y re-descubrir nuestra fragilidad original de criaturas, y de forma coherente con el pensamiento de Buber (*Il principio dialogico e altri saggi*, 1993), de elevar la relación con los demás pasando de un «Yo-mismo» a un «Yo-tu», una perspectiva que restaura valientemente a las relaciones la dignidad, la atención y el valor.

El trabajo duro dialéctico de este libro lleva al lector a sentir y tocar unas raíces profundas del sentido. Hablan de la virtud de examinar de manera más compleja un mundo en el que «todo está conectado»; para proteger el cuidado de la calidad de cada relación; para cultivar la fortaleza necesaria para vivir plenamente el significado de *ex-ducere*, no solo mediante la «extracción» de ese inagotable mejor que habla de la perfectibilidad humana, sino también mediante el vaciarse de uno mismo, de egoísmo, de codicia, y de esa manera desbordarse hacia la belleza del Otro: la única meta en donde se puede favorecer la esperanza, la responsabilidad y la acción a favor de una ecología integral.

Spaemann, R. (2007). *Persons. On the difference between "something" and "someone"* [*Personas. Sobre la diferencia entre «algo» y «alguien»*]. Laterza.

Maria Valentini ■



Informaciones

XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE

X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación
«Filosofías para la Universidad»

Informaciones

XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE

Del 6 al 7 de julio de 2023 tendrá lugar el XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa. Se celebrará en Santander (Cantabria).

Se trata de un congreso en formato multidimensional. Los días 6 y 7 se desarrollarán por la mañana las sesiones presencialmente, mientras que, por la tarde, se desarrollarán las sesiones en formato *online*. La primera jornada se centrará en las diversas áreas de conocimiento del ámbito educativo. En la segunda, se presentarán temas específicos que son claves en la educación.

Los bloques de temas que se pueden abordar son los siguientes: educación inclusiva, educación de personas adultas, educación infantil y primaria, multiculturalismo y minorías étnicas, educación secundaria, escuela, familia y comunidad, formación del profesorado, excelencia en investigación y docencia universitaria,

género, liderazgo educativo, religión y espiritualidad en la educación y la sociedad, tecnologías de la comunicación y la información / comunicación.

El comité científico está formado por Ángel Pío González (Universitat Rovira i Virgili), Barbara Merrill (University of Warwick), Jim Crowther (University of Edinburgh), Jo Lampert (La Trobe University), Linda Hargreaves (University of Cambridge), Martí Teixidó (Catalan Society of Pedagogy. Institute of Catalan Studies), Norman Denzin (University of Illinois) y Shirley R Steinberg (University of Calgary).

Para más información: <https://amieedu.org/>

X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Filosofías para la Universidad»

«La universidad existe en el mundo solo como institución. Su idea adquiere cuerpo

en la institución. El cuerpo tiene valor en la medida en que en él se realiza la idea. El cuerpo pierde todo su valor cuando la idea lo abandona. Pero cada institución debe admitir adaptaciones y limitaciones de la idea.»
Karl Jaspers. *La idea de la universidad.*

El 18 de septiembre de 1988, en plena celebración del Jubileo de la emblemática Universidad de Bolonia, se firmó la Carta Magna de las Universidades (Magna Charta Universitatum). Dicho documento fue rubricado por el entonces presidente de la Conferencia de Rectores Europeos y avalado por la Subcomisión para la Universidad de la Asamblea Parlamentaria del Consejo de Europa. En esa simbólica carta se señalaba que la universidad europea necesitaba una reforma considerable. Diez años más tarde, el 25 de mayo de 1998, los ministros de educación de Alemania, Francia, Italia y Reino Unido, se emplazaron en la Sorbona y firmaron una Declaración que solicitaba la creación de un Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). El 19 de junio del año siguiente se vuelve a la ciudad de Bolonia, donde se celebró una conferencia que aglutinó a representantes de 29 países europeos. Se firmó entonces la famosa Declaración de Bolonia que incluye, entre otras cosas, las bases del mencionado EEES: calidad, movilidad, competitividad y diversidad. Las conferencias han ido sucediéndose desde entonces y, hasta la fecha, ya son 49 los países adheridos al EEES. Al otro lado del Atlántico, se celebró casi de forma paralela, el 29 de junio de 1999, la conferencia de la Cúpula de Río de Janeiro. En ella se propuso la creación del Espacio Común de Educación Superior América Latina, el Caribe y la Unión Europea (ALCUE). Los

jefes de Estado de los países de dichas regiones establecieron que la universidad era una prioridad para el futuro próximo. Han pasado más de 20 años, tiempo suficiente para afirmar que aquellas iniciativas no cayeron en saco roto. Sin el ánimo de ser exhaustivos: se han creado agencias nacionales e internacionales para asegurar la calidad universitaria en multitud de aspectos; se han establecido ránquines que comparan y clasifican a las universidades de todo el mundo; se ha planteado una formación universitaria basada en competencias; se ha emprendido la digitalización de las universidades; se ha impulsado la transferencia del conocimiento; y se ha apostado por la responsabilidad social para que la universidad sea una pieza clave en la construcción de un mundo más justo, sostenible y digno. Además, en todo este tiempo también se han realizado un sinnúmero de investigaciones que tratan de demostrar la efectividad de los cambios realizados. Se puede decir que el entusiasmo convive con el desaliento. Si para unos la universidad está logrando adaptarse a los tiempos que corren, para otros está desvirtuándose y recorriendo caminos que no le son propios.

El asunto es de suma importancia y requiere toda nuestra atención. Es por ello por lo que el X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación se dedicará a las «Filosofías para la Universidad». Será un placer contar con su participación y una nueva oportunidad para dialogar y aprender conjuntamente en la Universidad de Barcelona.

El congreso tendrá lugar del 6 al 8 de septiembre de 2023 en la Universidad de

Barcelona. El Comité Organizador lo forma Concepción Naval (Universidad de Navarra), Juan Luis Fuentes (Universidad Complutense de Madrid), José Antonio Ibáñez-Martín (Universidad Internacional de La Rioja), Gonzalo Jover (Univer-

sidad Complutense de Madrid) y Francisco Esteban (Universidad de Barcelona).

Para más información: <https://filosofia-delaeducacion.org/>

Mail de contacto: congreso.xcife@ub.edu

Instrucciones para los autores

A. Objeto de la revista

La **revista española de pedagogía** se creó en 1943 y siempre ha sobresalido por su búsqueda de la excelencia. De hecho, ha sido la primera revista de investigación pedagógica en español que ha entrado en las bases de datos internacionales más relevantes. Acepta solo trabajos originales y de alta calidad, de cualquier parte del mundo, siempre que hagan avanzar el saber pedagógico, evitando las meras encuestas de opinión, y tengan un interés general. Los artículos deben seguir los criterios éticos comúnmente aceptados; concretamente, ante el plagio y la falsificación de datos, se penalizará al autor rechazando sus originales. Solo se aceptarán artículos con más de tres autores si se proporciona una razonada explicación, debiéndose certificar en todo caso la colaboración intelectual de todos los firmantes, no de mera recogida de datos. Publica tres números al año.

B. Idiomas usados en la revista

El idioma originario de la revista es el español, lengua culta que usan cientos de millones de personas en el mundo entero. Ahora bien, responder a los requerimientos de un mundo globalizado exige no limitarse al español sino usar también el inglés, para poner a disposición de la comunidad científica internacional los artículos que publicamos, del mismo modo que tradicionalmente hemos publicado algunos artículos en inglés. Por ello, la política de la revista es imprimirse en su totalidad en español y publicar en la web de la revista (<https://revistade-pedagogia.org>) los artículos en español y en inglés. Los artículos se reciben en español, si este es el idioma materno del primer autor. En caso contrario, los artículos se reciben en inglés. En el caso de que se acepte su publicación, se llegará a un acuerdo económico con los autores para instrumentar el procedimiento que garantice el uso en ellos de un correcto

lenguaje académico, acudiendo a la traducción por expertos profesionales nativos de cada una de las lenguas, quienes deben traducir todos los contenidos del artículo original, incluidos tablas y gráficos. Los textos citados en el artículo que originalmente se publicaron en inglés, aunque luego hayan sido editados en una traducción española, o los que solo están publicados en inglés, tienen un trato especial. Concretamente, un texto clásico es preferible que se cite con las dos versiones: la de su original y la de la traducción impresa. Ello permitirá que, al traducir ese artículo para la versión inglesa de la revista, el traductor no retraduzca al inglés unas citas inglesas traducidas al español. Por su parte, un artículo de una revista inglesa o un párrafo de un libro en inglés, nunca editado en español, se cita con el texto en su idioma original y se deja su traducción para que la realice el traductor, sin perjuicio de que, en ciertas circunstancias, el autor considere oportuno ofrecer su propia traducción.

C. Requisitos de los originales

C.1. La publicación de los artículos de investigación ha de ajustarse estrictamente al *Publication Manual of the American Psychological Association*, según su 7.ª Edición, 2020, (www.apastyle.org), que ha introducido algunos cambios relevantes respecto a las anteriores. Recogemos algunos puntos básicos:

- 1) La extensión de los originales, incluyendo todos los apartados, será entre 6000 y 7500 palabras, que se escribirán, a doble espacio, en folios numerados y usando la fuente Times New Roman.
- 2) En la primera página se pondrá (en minúsculas) el título del artículo en español (en redonda, a 24 puntos y negrita) y en inglés (en cursiva a 18 puntos); el nombre del autor o autores (nom-

bre en minúsculas y apellidos en mayúsculas), a 11 puntos y también negrita, antecedido por la abreviatura Dr., en caso de sea doctor, y seguido, en redonda, sin negritas, de su categoría profesional y su lugar de trabajo (Profesor Titular. Universidad de Valencia), así como su email, entre paréntesis, sin negrita y en cursiva. A continuación, se pondrá un Resumen a 10 puntos y negrita, seguido del cuerpo del resumen, de entre 200 y 300 palabras (letra 10, sin negrita, sangrando la primera línea) en español, ajustándose en lo posible al formato IMRYD (introducción, objetivo, método, resultados, discusión y conclusiones). Después se recogen los Descriptores (a 10 puntos y negrita), entre 5 y 8 (minúsculas y sin negrita). Se recomienda acudir a Tesauros internacionales como el de la UNESCO o ERIC. A continuación, se añadirá el resumen traducido al inglés (o al español, según el idioma de redacción del artículo), seguido por los descriptores también traducidos (*Abstract* y *Keywords*).

Conviene recordar la importancia que tiene estudiar bien el título y el resumen de los artículos. Después vendrá el texto del artículo, a 12 puntos.

- 3) El inicio de cada párrafo irá sangrado con 0.5 cm. El texto no irá justificado. Los epígrafes deben ir a 14 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Los subepígrafes irán a 12 puntos en negrita, en minúsculas y en línea propia, no sangrados. Por último, los subepígrafes de menor nivel se establecerán a 12 puntos en normal, en minúsculas y en línea propia, no sangrados.
- 4) Siguiendo el modelo APA, la lista de Referencias bibliográficas estará al final del artículo, por orden alfabético de apellidos y sangrando la segunda línea. Podrán incluirse hasta 20 autores por obra citada. En el caso de que el número de autores de una publicación sea superior a veinte, se pondrán los primeros diecinueve autores en la referencia, puntos suspensivos y el último autor.

No es necesario indicar la ubicación geográfica de la editorial. Junto al título original de las publicaciones extranjeras deberá incluirse entre corchetes su traducción al español. Solo se indicará la fecha de recuperación de una publicación online en caso de que el contenido esté diseñado para cambiar con el tiempo y la página no esté archivada.

A continuación, se ofrecen algunos ejemplos::

• **Libros:**

Genise, N., Crocamo L. y Genise, G. (2019). *Manual de psicoterapia y psicopatología de niños y adolescentes*. Editorial Akadia.

• **Artículos de revista:**

Faraone, V. S., Banaschewski, T., Coghill, D., Zheng, Y., Biederman, J., Bellgrove, M. A., Newcorn, J. H., Gignac, M., Al Saud, N. M., Manor, I., Rohde, L. A., Yang, L., Cortese, S., Almagor, D., Stein, M. A., Albatti, T. H., Aljoudi, H. F., Alqahtani, M. M. J., Asherson, P., ... Wang, Y. (2021). The World Federation of ADHD international consensus statement: 208 evidence-based conclusions about the disorder [Declaración de consenso internacional de la Federación Mundial de TDAH: 208 conclusiones basadas en la evidencia sobre el trastorno]. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 128, 789-818. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2021.01.022>

• **Capítulo dentro de un libro colectivo:**

Mendley, D. M. (2005). The Research Context and the Goals of Teacher Education [El contexto de la investigación y los objetivos de la formación de profesores]. En M. Mohan y R. E. Hull (Eds.), *Teaching Effectiveness* (pp. 42-76). Educational Technology Publications.

• **Referencias de una página web**

Guarino, B. (4 de diciembre de 2017). How will humanity react to alien life? Psychologists have some predictions [¿Cómo reaccionará la humanidad a la vida extraterrestre? Los psicólogos tienen algunas predicciones]. *The*

Washington Post. <https://www.washingtonpost.com/news/speaking-of-science/wp/2017/12/04/how-will-humanity-react-to-alien-lifepsychologists-have-some-predictions>

U.S. Census Bureau. (s.f.). *U.S. and world population clock [El reloj de la población de EE.UU. y del mundo]*. U.S. Department of Commerce. Recuperado el 3 de julio de 2019 de <https://www.census.gov/popclock/>

- 5) Las citas en el texto siguen un procedimiento abreviado, distinto del señalado para la lista de Referencias bibliográficas, que incluirá todo lo citado en el texto. Concretamente, si la referencia es una cita literal, el texto se pone entre comillas y, generalmente a su término, se coloca entre paréntesis el apellido del autor, el año y el número de página donde se encuentra el texto: (Taylor, 1994, p. 93). Cuando la cita no sea literal, y por tanto no está entre comillas, se omitirá la página: (Taylor, 1994). Cuando el autor se incluye en el texto no se recogerá en el paréntesis: De acuerdo con Taylor (1994, p. 93), la cultura... Cuando una idea se apoye en varios autores, se separarán por punto y coma: (Taylor, 1994; Nussbaum, 2012).

Para citar varias obras de un mismo autor, se pondrán únicamente los años tras el autor, añadiendo letras, en su caso, para distinguir publicaciones del mismo año: (Taylor, 1994, 1996a, 1996b).

En las obras de 3 o más autores se cita únicamente el primero añadiendo: et al.

Las citas textuales irán en texto normal, si tienen menos de 40 palabras. Si la cita tiene 40 palabras, o más, se pondrán en párrafo separado, sin comillas, en una línea aparte, con sangría de 0.5 cm y en un cuerpo un punto menor. A continuación de la cita, se añade entre paréntesis el autor, el año y la página. Se reproduce textualmente el material citado, incluyendo la ortografía y puntuación.

Cuando se citan textos ajenos, se sigue el criterio 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.

Se procurará limitar el uso de notas al pie, que tendrán numeración correlativa, siguiendo el sistema automático de Word, y que se situarán después del texto del artículo y antes de las Referencias bibliográficas.

- 6) Cuando se quiera llamar la atención sobre alguna palabra, se usarán las cursivas, sin usar el subrayado ni la negrita.
- 7) Los números decimales deberán escribirse con punto y no con coma (p. ej. 8.1).
- 8) Debe limitarse en el texto el número de listas, esquemas, tablas y gráficos, que recibirán el nombre de tablas o gráficos. En todo caso, será necesario que se encuentren en el lugar que ocupan en el artículo y siempre en blanco y negro. En las tablas, las columnas se alinean usando los tabuladores (y solo un tabulador por cada columna). Cuando se citen en el texto (p. ej.: «según vemos en el Gráfico 1 sobre materias troncales»), solo la primera letra irá en mayúscula, mientras que sobre la misma Tabla o Gráfico toda la palabra irá en versalitas, a 12 puntos y con números arábigos, seguida de un punto, poniendo el título en normal.

El texto dentro de la Tabla llevará el mismo tipo de letra que el texto común, sin cursivas ni negritas ordinariamente y a tamaño 9. La fuente de la Tabla o Gráfico irá debajo de estas, sin espacio de separación, citando Fuente, dos puntos, apellidos, coma y año o elaboración propia.

Los gráficos y tablas, además de aparecer en el artículo en el lugar correspondiente, deberán enviarse en su formato original editable siempre que sea posible. Las imágenes que se envíen habrán de ser siempre de alta calidad (300 ppp).

Las ecuaciones aparecerán centradas, separadas del texto principal por dos espacios en blanco. Deben estar referenciadas en el texto indicando el número de ecuación; por tanto, se acompañarán de numeración arábiga alineada a la derecha y entre paréntesis en la misma línea.

El artículo concluirá con el listado de las referencias bibliográficas de todos los trabajos citados, excepto las obras citadas entre cuyos autores se encuentre algún autor del artículo. En estos casos, esas obras constarán en la versión con nombres de los autores, mientras que en las anónimas no figurarán en las referencias, aunque sí figurarán en el texto, donde aparecerán poniéndose (Autor, 2022, p. 39). Se deberá evitar citar publicaciones pertenecientes a revistas o editoriales consideradas «depredadoras», es decir, aquellas que carezcan de un sistema de evaluación científica riguroso y de calidad (por ejemplo, revisión por pares de doble ciego) y cuya finalidad principal no sea difundir el conocimiento, sino obtener un beneficio económico, explotando el pago por parte de los autores. Pueden consultarse listados de editoriales y revistas depredadoras en: <https://beallist.net/>

Por último, deberá incluirse una breve biografía de los autores, de un máximo de diez a quince líneas, en la que debe constar su ORCID y las principales dimensiones de su historial académico, situación académica actual, universidad donde se obtuvo su superior grado académico, así como un teléfono de contacto para la Redacción de la revista, que no se hará público.

C.2. Además de artículos de investigación, la revista española de pedagogía desea mantener el pulso de la actualidad publicando, en variados formatos, otros trabajos e informaciones relevantes en la ciencia pedagógica. Por ello publica recen-

siones de libros, noticias de actualidad, comentarios breves sobre problemas educativos, análisis de los lectores a los artículos publicados en el último año, etc. Todos ellos se mandarán a la revista según el procedimiento señalado en el próximo apartado. Las reseñas, siempre sobre libros recientes y publicados en editoriales relevantes, tendrán entre 1200 y 1700 palabras, y se enviarán junto con un ejemplar del libro reseñado. Irán encabezadas por los datos del libro, según el siguiente modo: Villardón-Gallego, L. (Coord.) (2015). *Competencias genéricas en educación superior*. Narcea. 190 pp.

Los Comentarios tendrán una extensión moderada. Los análisis de artículos publicados se remitirán, desde la revista, al autor del artículo analizado, para que estudie una respuesta.

D. Correspondencia con los autores y evaluación de los originales

Los trabajos se enviarán a la dirección de email: director.rep@unir.net. Se mandarán dos archivos Word: en uno no constarán los datos de la identidad del autor y se evitarán en él las autorreferencias que revelen el nombre del autor. En el otro no se ocultarán esos datos. Junto a estos archivos, se enviará un documento de declaración de autoría, cesión de derechos, etc., que puede descargarse en la página web de la revista.

Debido al alto número de trabajos que llegan a la revista, únicamente se podrán enviar artículos en los siguientes períodos de tiempo: a) 10 - 30 de enero; b) 1 - 30 de abril; c) 10 de junio - 10 de julio; d) 1 - 30 de octubre.

Para los números monográficos, convocados públicamente, podrán establecerse plazos especiales. Durante el resto del año no se podrán enviar artículos, de modo que no se responderá a quienes los manden. La recepción de reseñas, noticias, etc., estará permanentemente abierta.

El sistema de evaluación busca la objetividad y la neutralidad. Por ello se sigue el principio del «doble ciego», de forma que no se da a conocer a los evaluadores la identidad del autor del artículo que enjuician, ni se comunica al autor el nombre de los evaluadores. En el proceso de evaluación se recurrirá a evaluadores externos para garantizar un juicio experto.

Los autores recibirán una notificación confirmando la recepción de su artículo dentro del plazo de 15 días desde la llegada al email director.rep@unir.net de su trabajo. En torno a las tres semanas siguientes de esa notificación, los autores recibirán los resultados de la primera evaluación. El plazo establecido para la finalización del proceso de evaluación es de cuatro meses, a contar desde el email de la recepción del artículo. Al término de ese plazo, ordinariamente, se comunicará al autor el resultado final de la evaluación. Si la evaluación es positiva, conviene tener en cuenta que habitualmente la revista no publicará artículos del mismo autor en un plazo de dos años, desde la publicación de su artículo, ni en ese plazo se volverán a tocar temas que se hayan tratado en un número monográfico. Si la evaluación fuera negativa, recordemos que los expertos evalúan no a autores, cuya identidad desconocen, sino a artículos concretos. Ello significa que un autor cuyo artículo no ha sido seleccionado puede volver a presentar otros trabajos más adelante. No se devolverán los artículos recibidos.

Cuando un artículo es aceptado, el autor enviará en papel el texto definitivo del trabajo, adjuntando una explicación de cómo ha incorporado las observaciones que, en su caso, se le hayan hecho llegar. Al email ya señalado, director.rep@unir.net, mandará un archivo en Word, editable, con el texto final.

La publicación de artículos no da derecho a remuneración alguna. Es necesario el permiso de la revista para cualquier reproducción. Los autores recibirán tres ejemplares del número. Los autores de las reseñas de libros recibirán dos ejemplares del número. Además, recibirán un pdf con su artículo en inglés y en español. Dicho pdf estará en embargo durante un año, desde la publicación del número, pero se podrá enviar privadamente a los autores citados

en el trabajo, colegas, etc. Cada autor debe pensar en usar los medios más eficaces para la difusión de su artículo, la obtención de citas y el avance del conocimiento pedagógico, de acuerdo con las distintas posibilidades mientras el artículo está embargado o cuando ya pasó un año de su publicación, momento de incluirlo en repositorios, etc.

E. Difusión de los trabajos publicados

La revista tiene diversas iniciativas para difundir los trabajos publicados. Concretamente:

- 1) La revista española de pedagogía cuenta con perfiles en las principales redes sociales (Facebook, Twitter y LinkedIn), donde difunde los trabajos que en ella se publican, por lo que es recomendable que los autores sigan a la revista en estas redes y compartan sus publicaciones.

- <https://www.facebook.com/revistadepedagogia>
- <https://twitter.com/REPedagogia>
- <https://www.linkedin.com/company/revista-espanola-de-pedagogia>

- 2) Asimismo, nuestra revista forma parte del blog académico Aula Magna 2.0 (<http://cuedespyd.hypotheses.org/>), donde se publican periódicamente entradas sobre temas de interés para la investigación educativa, así como reseñas de artículos, que contribuyen a su difusión.

- 3) Es también recomendable la utilización de las redes sociales académicas (ResearchGate, Academia, repositorios diversos, ORCID, etc.), subiendo los artículos cuando el periodo de embargo (un año) haya transcurrido.

- 4) Los artículos que están en su periodo de embargo pueden ofrecerse inmediatamente en abierto, tras un acuerdo económico con la revista.

(Versión septiembre, 2022)



revista española
de pedagogía