



Franciscanum. Revista de las ciencias del  
espíritu

ISSN: 0120-1468

franciscanum@usbbog.edu.co

Universidad de San Buenaventura  
Colombia

Hurtado, Alexandra

La educación del carácter moral

Franciscanum. Revista de las ciencias del espíritu, vol. LV, núm. 159, enero-junio, 2013, pp. 155-197

Universidad de San Buenaventura

Bogotá, Colombia

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=343529080006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en [redalyc.org](http://redalyc.org)

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# La educación del carácter moral

Alexandra Hurtado\*

## Resumen

En este artículo queremos retomar el marco general de la reflexión pedagógica a partir de Kant para mostrar los alcances y los límites de las filosofías de la educación, que en la actualidad, se han ocupado de la educación del carácter moral y, de esta manera, poder sugerir algunos lineamientos generales que nos permitan asumir el «trabajo moral» de la educación en tanto que el cultivo y la formación del *modo de pensar coherente*.

## Palabras clave

Carácter moral, educación, filosofía de la educación, Kant.

## The Moral Character Education

## Abstract

In this paper, we resume the general framework for pedagogical reflection from Kant, in order to show the scope and limits of the philosophies of education that currently have dealt with the moral

\* Doctora en filosofía y Magistra en educación de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesora del Departamento de Filosofía de la misma universidad. Contacto: [alexahurtado@gmail.com](mailto:alexahurtado@gmail.com)

character education, and so, to be able to suggest some general guidelines that allow us to take the «moral work» of education, as the cultivation and formation of consistent thinking.

## Keywords

Education, Moral Character, Kant, Philosophy of Education

## Introducción

La educación ha sido un tema esencial de la reflexión filosófica en todos los tiempos. Es así como la filosofía de la educación en tanto que disciplina autónoma se ha ocupado de explicar el verdadero significado del término «educación», pues toda discusión acerca de los problemas educativos, sin importar su especificidad, nos llevan irremediablemente a la pregunta por los propósitos y el sentido del fenómeno educativo, más allá de la posición filosófica particular que se asuma. Empero, no podemos confundir la educación con instrucción, socialización o adoctrinamiento. Resulta importante reconocer entonces la necesidad de definir lo que significa propiamente educar, pues esta práctica se encuentra relacionada fundamentalmente con el entendimiento y la justificación de nuestras decisiones vitales. Como lo anota R. S. Peters<sup>1</sup>, la educación tiene implicaciones normativas, puesto que trae consigo implícito el criterio de que algo valioso que debe trasmitirse ha de poder ser alcanzado. Por lo tanto, la transformación que se puede alcanzar por la educación debe entonces involucrar algo más que un simple cambio cuantitativo, ya que dicha transformación consiste en una ampliación del entendimiento mismo de las acciones, tal como lo había sugerido antes el mismo Kant.

Si bien la educación moral no es lógicamente necesaria para el desarrollo de una persona moral, el entendimiento de lo moral sí es

1 R. S. Peters, «Freedom and the Development of the Free Man», en *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*, eds. P. Hirst, y P. White (London: Routledge, 1973), 11-31.

un aspecto necesario de ser moral, puesto que la conducta moral verdadera es una conducta que ha sido elegida de manera voluntaria a la luz del compromiso con ciertos principios; en efecto, resulta difícil creer que las personas puedan adquirir este entendimiento de la naturaleza de lo moral sin la ayuda y guía que la propia educación provee. Ser una persona bien educada moralmente no es lo mismo que ser una persona moral; y, ser moral es distinto de actuar de una manera moralmente aceptada, pues como lo señala Kant puedo actuar «moralmente» solo por conveniencia y no necesariamente porque esté convencido del valor de dicha acción. En este orden de ideas, la educación moral sería deseable a pesar de que no podamos medir o estimar el grado y la extensión de la conducta moral en la sociedad. Por esta razón, debemos volver nuestra atención y enfocarnos en la educación moral como un asunto esencial hoy.

En este artículo, queremos retomar el marco general de la reflexión pedagógica a partir de Kant para mostrar los alcances y los límites de las filosofías de la educación, que en la actualidad se han ocupado de la educación del carácter moral y, de esta manera, poder sugerir algunos lineamientos generales que nos permitan asumir el «trabajo moral» de la educación en tanto que el cultivo y la formación del *modo de pensar coherente*<sup>2</sup>. Haremos una breve presentación de la educación del carácter como tema esencial de cualquier reflexión legítima en filosofía de la educación, a continuación exploraremos los límites y los alcances de la educación del carácter y la virtud, señalando a modo de conclusión, la necesidad de comprender el cultivo del *modo de pensar coherente* como tarea ineludible en la educación moral.

## 1. La educación del carácter y la filosofía de la educación

---

En términos generales podemos aceptar la sentencia común según la cual el hombre es lo que la educación hace de él. Pues, como

2 El término alemán kantiano propiamente dicho es *Denkungsart*.

afirma Kant «el hombre es la única criatura que ha de ser educada»<sup>3</sup>. Educar al hombre significa entonces educar su carácter. De ahí que la educación deba ser asumida, en tanto *tarea moral*, esto es, como un propósito social, donde la transformación de las estructuras sociales sea un requisito que promueva el desarrollo de la autonomía de los sujetos y la consecuente mejora de las condiciones de vida de la humanidad en general. Si tomamos en cuenta los cambios de los últimos años en la forma como asumimos nuestra cotidianidad, no podemos reducir el carácter simplemente a un cierto tipo de esquemas o comportamientos morales; debemos, más bien, comprender que lo que importa en nuestro carácter es la continuidad y la firmeza con la que asumimos nuestras vidas, pues este se manifiesta en la forma como asumimos nuestras responsabilidades sociales, morales y políticas.

Siguiendo a Kant, todas las determinaciones del carácter se corresponden con un *modo de pensar coherente* en tanto que *Denkungsart*. En este sentido, el «carácter» nos permite reconocer la «vocación» y el «propósito» de los individuos, que aunque «no es dado por naturaleza, debe ser siempre asegurado por nuestro propio esfuerzo»; así pues, el carácter en su sentido absoluto como *modo de pensar coherente* indica «lo que uno está preparado para hacer de uno mismo»<sup>4</sup>. En este contexto, podemos afirmar que, en términos generales, la disciplina, el cultivo y la formación del carácter, entendidos como expresión del *modo de pensar coherente* (*Denkungsart*), constituyen la *tarea* específica que todo individuo debe asumir y, como señala Stark, el carácter definido en términos del provecho que podemos sacar de nuestras capacidades y habilidades se constituye en un logro, en «una acción moralmente estimable del sujeto»<sup>5</sup>.

Queremos entonces pensar con Kant que la pedagogía consiste precisamente en la formación de nuestra capacidad natural para reali-

3 I. Kant, *Pedagogía* (Madrid: Akal, 2003), 437.

4 I. Kant, *Antropología en sentido pragmático* (Madrid: Alianza Editorial, 1991), 321.

5 W. Stark, «Kant's Lectures on Anthropology», en B. Jacobs y P. Kain (eds.), *Essays on Kant's Anthropology* (Cambridge: Cambridge University Press, 2003), 30.

zarnos como seres pensantes, esto es, como personas con carácter. Así pues, nuestro filósofo, señala que «se encuentran muchos gérmenes en la humanidad; y a nosotros toca desarrollarlos, [esto es], desplegar nuestras disposiciones naturales y hacer que el hombre alcance su destino»<sup>6</sup>. Destino que si bien se realiza en comunidad, ésta misma debe adaptarse para dicha realización. Ahora bien, cuando nos referimos a este *modo de pensar coherente* que llamamos con Kant *Denkungsart*, debemos recordar que estamos señalando, una máxima del «entendimiento humano ordinario», expresada en su texto: *Crítica del juicio*. En la primera máxima se señala la importancia de pensar por uno mismo; la segunda hace énfasis en pensar poniéndose en el lugar de cualquier otro; y la tercera afirma la necesidad del *modo de pensar coherente*. Como podemos ver, esta tercera máxima resulta ser la más difícil de alcanzar, pues solo puede lograrse en relación con las dos primeras y tras un seguimiento de ellas convertido ya en destreza<sup>7</sup>.

En este mismo sentido debemos recordar también que dichas máximas no son reglas de aplicación directa a cuestiones «mecánicas»; por el contrario, se trata de principios que sirven para orientar o guiar la actividad de pensar en sí. Educar el carácter consiste entonces en alcanzar la madurez del pensamiento, es decir, alcanzar un estado de perfección en el ejercicio y realización de tales máximas en las decisiones que se toman en la vida práctica. De ahí que solo a la base de un «determinado modo de pensar que esté en conformidad con máximas invariables» podemos esperar de nosotros mismos, y pueden también los otros esperar de nosotros, que estemos en capacidad de decidir y de actuar con base en la ley moral, sin importar las dificultades que rodeen la elección concreta que se deba tomar. Por esta razón, «los primeros esfuerzos de la educación moral son para fundar un carácter», y con «carácter» queremos señalar «la facilidad perfecta para obrar por máximas»<sup>8</sup>. En este contexto, necesitamos

6 I. Kant, *Pedagogía*, op. cit., 445.

7 I. Kant, *Critica del juicio* (Madrid: Machado Libros, 2003), 259.

8 I. Kant, *Pedagogía*, op. cit., 488.

de la antropología práctica o moral como parte de la ética que contiene dichas doctrinas y prescripciones basadas en la experiencia en tanto que condiciones subjetivas que promuevan la creación, difusión y consolidación de los principios morales en la educación y en la enseñanza escolar y popular<sup>9</sup>. Empero, es importante resaltar en este punto que nuestra intención es remontar la discusión sobre la educación del carácter no al terreno de la fundamentación de la moral, sino más bien orientarla hacia la antropología, pues se hace necesario, en cualquier reflexión acerca de la educación, partir de una concepción de hombre.

Así pues, ser una persona de carácter consiste entonces en ser una persona de principios firmes. En efecto, la falta de principios firmes radica precisamente en la ausencia de carácter<sup>10</sup>. Recordemos la distinción tan importante que hace Kant entre ley objetiva y principio subjetivo (máxima); por ejemplo, en la *Metafísica de las costumbres* señala que «la ley no ordena la acción interna en el ánimo humano mismo, sino sólo la máxima de la acción»; y en la *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* añade que dicha ley no ataña a «la materia de la acción y a lo que se sigue de ella, sino a la forma y al principio de donde ella misma se sigue»<sup>11</sup>. Podemos decir entonces que en un carácter moralmente bueno la *Denkungsart* consiste en la conformidad plena del espíritu de la ley caracterizado en las máximas, actividades y facultades del pensamiento; de allí que Kant señale que la «convicción moral» está «ligada necesariamente» con la «conciencia de la determinación de la facultad de desear», específicamente de la «determinación de la voluntad»<sup>12</sup>. Ahora bien, que el modo de pensar de alguien sea considerado como «correspondiente al bien» no significa *per se* que se trate de «un hombre bueno», pues esto solo es posible si el hombre «lo hace por sí mismo»; de ahí que

9 I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres* (Barcelona: Ariel, 1996), 107.

10 I. Kant, *Metafísica de las costumbres* (Madrid: Tecnos, 2008), 246.

11 I. Kant, *Fundamentación de la metafísica de las costumbres*, op. cit., 163.

12 I. Kant, *Critica de la razón práctica* (Madrid: FCE, 2005), 78.

«debemos hacernos hombres mejores»<sup>13</sup>. Justamente en esto consiste el *trabajo* de la educación.

Podemos decir entonces que la cuestión de la educación del carácter abarca los tres niveles señalados en la *Antropología en sentido pragmático*, a saber, la determinación formal de la adopción de una máxima y el fundamento formal de determinación de la volición, la determinación de la volición en relación con los fines, y la cuestión del éxito esperado, que involucra entre otras cosas las disposiciones naturales, habilidades y talentos. Por lo tanto, el carácter como unidad del principio interno del «modo de pensar coherente» está esencialmente vinculado a la cuestión de alcanzar la *unidad del deseo o de la volición humana*. Empero, debemos tener presente, no solo la determinación pura de la voluntad, sino también el deseo como formado por las relaciones temporales de la crianza, la interacción con los otros y la cultura. En este sentido, la educación no es posibilidad ni medio; por el contrario, se constituye en un deber del hombre para consigo mismo en su relación con los demás, pues como afirma Kant:

El cultivo de las propias facultades naturales (las facultades del espíritu, del alma y del cuerpo), como medio para toda suerte de posibles fines, es un deber del hombre hacia sí mismo. –El hombre se debe a sí mismo (como ser racional) no dejar desaprovechadas y –por así decirlo– oxidadas la disposición natural y las facultades, de las que su razón puede hacer uso algún día, sino que, dando por supuesto que el hombre pueda estar satisfecho con la adecuación innata de sus facultades a sus necesidades naturales, sin embargo, su razón tiene que instruirle mediante principios sobre esta *satisfacción* con la escasa adecuación de sus facultades, porque como ser capaz de tener fines o de proponerse objetos como fines, no ha de tener que agradecer el uso de sus facultades únicamente al instinto natural, sino a la libertad con la que él determina esta adecuación<sup>14</sup>.

De ahí que lo «característico de la humanidad a diferencia de la animalidad» consista en el cultivo de nuestras disposiciones, en tanto que deber para con nosotros mismos<sup>15</sup>. Podemos decir entonces que, desde el punto de vista de la voluntad, estas disposiciones

13 I. Kant, *La religión dentro de los límites de la mera razón* (Madrid: Alianza, 2001), 51.

14 I. Kant, *Metafísica de las costumbres*, op. cit., 311-312.

15 *Ibid.*, 245.

naturales no consisten en una mera cuestión de contingencia o de la dependencia de las circunstancias; por el contrario, dicho cultivo se constituye en el *propósito* que hay que «fomentar» para «realizar todos los fines posibles»<sup>16</sup>. Por lo que el «trabajo» de la educación consiste en el cultivo de estas disposiciones, en el desarrollo de las «habilidades» en relación con nuestros talentos, en la formación de la prudencia, es decir, en el «arte de colocar nuestra habilidad en el hombre»; y, por último, en la «fundación de un carácter» en su sentido estricto, o lo que es lo mismo, de la *Denkungsart*<sup>17</sup>.

Por lo tanto, el cultivo del carácter se constituye en el compromiso más importante de todo ser humano. Pues es precisamente la determinación de la *Denkungsart* lo que garantiza que las elecciones sean el resultado del uso apropiado de la razón y no del seguimiento de las inclinaciones. Dicha determinación se caracteriza por la adopción de la ley moral como máxima superior; la característica de la facultad de desear consiste entonces en poder elegir en conformidad con la ley moral; esto incluye, por supuesto, la determinación de la adopción de las máximas que dan expresión formal de lo que debe ser el buen estado moral de las inclinaciones. En este sentido, señalamos una vez más que el cultivo del carácter moral debe ser un trabajo moral que ha de ser adoptado y realizado de manera explícita, pues coincide con la *tarea moral* de establecer la paz entre los individuos, esto es, entre la moral humana y las capacidades naturales.

Ahora bien, el progreso moral no debe ser visto únicamente en sentido individual, aunque sea deseable, debemos tener en cuenta, en su lugar, el progreso de la especie en su conjunto; por lo que resulta de suma importancia volver a la idea kantiana de la formación del carácter en su sentido amplio, esto es, no sólo moral sino ante todo antropológico. Pues «cuando se considera el destino de la especie», este no consiste sino en «progresar hacia la perfección»<sup>18</sup>. Así, el «modo de

16 Ídem.

17 I. Kant, *Pedagogía*, *op. cit.*, 490.

18 I. Kant, *Probable inicio de la historia humana* (Madrid: Tecnos, 2006), 66.

pensar coherente» determina lo que los seres morales definen, arreglan y forman en el uso de su libertad. El progreso, considerado como punto de partida formal, es la expresión característica del ser humano en tanto que actor, ya sea en una sola acción o en la totalidad de los actos de una vida entera. De ahí que, en y a través de los actos particulares de un individuo se establece su carácter moral. No olvidemos entonces que el carácter no se realiza desde el comienzo, sino que es una consecuencia de la adopción de la resolución. Tener un carácter moral establecido en uno mismo es, por tanto, la condición de posibilidad de la perfección formal del ser humano como ser finito; este es el objetivo fundamental de la educación del carácter moral. Podemos entender el carácter, en su sentido absoluto, como el uso subjetivo de la libertad; en este sentido, podemos a su vez comprender que el orden de la naturaleza moral consiste en las disposiciones naturales, que como recordamos con Kant, deben ser cultivadas en tanto que disposiciones para el bien. Solo en este contexto, en el que las disposiciones humanas y los talentos pueden desarrollarse, podemos hablar del fin natural de la humanidad y de su posibilidad de mejoramiento en términos pedagógicos, esto es, del cultivo y la formación del carácter moral, en tanto que tarea propia de la educación.

Como podemos ver, el significado de la concepción kantiana del carácter moral reside, esencialmente, en términos del pensamiento, en lugar de las inclinaciones, pues solo de este modo puede convertirse en una forma de pensamiento moralmente bueno. Así pues, en y a través de su concepción de carácter moral podemos alcanzar una adecuada explicación del *actor* humano como ser reflexivo estableciendo la forma del bien moral en la vida de los hombres, tanto individual como colectivamente.

Como anotamos, el carácter moral no consiste en algo ya dado con anterioridad sino que ha de ser formado de manera intencional. Así pues, la concepción kantiana de «formación del carácter» (*Bildung des Charakters*), nos permite comprender de manera mucho más integral su propuesta pedagógica, asimismo; nos autoriza establecer un punto de partida esencial para asumir los retos y desarrollos

actuales en la filosofía de la educación, en tanto que la tarea propia de esta consiste justamente en el «cultivo del carácter moral» (*Kultur der Denkungsart*). Podemos destacar de esta propuesta que resulta indiscutible la primacía del cultivo de la moral y la subordinación del aprendizaje teórico a tal fin. Asimismo, se resalta el acento que se hace en la educación del maestro en su propia labor pedagógica. Y, por último, el énfasis en la conexión intrínseca entre el cultivo de la moral y el desarrollo de la competencia en el uso adecuado de la razón para aprender a pensar por uno mismo. En este último punto, notamos que se retoma de manera particular el espíritu fundamental de la Ilustración, que aunque generalmente es recibido de forma negativa, pues parece en un primer momento promover un individualismo indeseable, más tarde se muestra como el paso decisivo que resalta la conexión clásica entre el esfuerzo emprendido por uno mismo y la búsqueda de la sabiduría. Así, por ejemplo, la ampliamente difundida expresión «*sapere aude*» ha sido tomada realmente como una exhortación a los jóvenes para «atreverse a ser sabios», y en consecuencia, «tener el valor de vivir moralmente sus vidas».

Por esta razón, estamos de acuerdo con la afirmación de la *Pedagogía* de que «la idea de una educación que desenvuelva en los hombres todas sus disposiciones naturales es sin duda verdadera» y consiste en un concepto de educación que es en sí «la forma de beneficiar a la humanidad»<sup>19</sup>. Por lo que sólo a través de la educación los seres humanos podemos realizar nuestra vocación más propia; entonces, es una obligación en toda generación «trabajar en el plan de una educación más propositiva»<sup>20</sup>. La tarea práctica de realización de nuestra vocación, inherente a nosotros mismos en tanto humanidad, permanece siempre presente y nos exhorta, por tanto, a intentar su realización concreta una y otra vez, más allá de las dificultades y cambios propios del mundo histórico. En definitiva, podemos decir

19 I. Kant, *Pedagogía*, *op. cit.*, 441.

20 *Ibid.*, 442.

que lo que define la estructura de la teoría pedagógica y práctica es la idea que define el trabajo que ha de realizarse.

Tal trabajo, como lo expresó Kant, se puede resumir en esta afirmación del texto la *Pedagogía*: «la misión más importante de la educación moral es establecer el carácter»<sup>21</sup>. En este orden de ideas, la disciplina, el cultivo y la formación constituyen los aspectos formales que se requieren para efectuar la relación de la idea de tal perfección humana a las condiciones naturales en las que esta se realiza concretamente<sup>22</sup>.

## 2. Disciplina, cultivo y formación

---

Ahora bien, el trabajo negativo de la educación como disciplina (como lo entendemos a partir de Kant) consiste en transformar la animalidad en humanidad. Por esta razón, en el proceso de formación la disciplina es el primer paso y nunca «puede ser remplazada»<sup>23</sup>. Por otro lado, el trabajo positivo de la educación, en tanto que cultivo y formación, consiste en cuanto cultivo, en dar forma a las disposiciones naturales no desarrolladas. Así, mientras que la disciplina pone la rebeldía bajo control, el cultivo forma las disposiciones señalando el paso del estado inicial de crudeza hasta la adecuación para el cumplimiento de los propósitos supremos de la razón<sup>24</sup>. El cultivo entonces tiene que ver con el desarrollo de lo que ya está presente, mientras que la formación introduce algo nuevo, esto es, el verdadero carácter moral. En resumen, la propia afirmación de Kant no puede ser más diciente: «la formación moral del hombre tiene que comenzar no por el mejoramiento de las costumbres, sino por la conversión del modo de pensar y por la fundación de un carácter»<sup>25</sup>. La cuestión esencial radica en determinar si la disciplina y el cultivo ayudan a promo-

21 *Ibid.*, 452.

22 *Ibid.*, 450.

23 *Ibid.*, 440.

24 I. Kant, *Critica de la razón práctica*, op. cit., 153.

25 I. Kant, *La religión dentro de los límites de la mera razón*, op. cit., 37.

ver la formación del carácter, sin poner en riesgo el acto individual de la libertad, de manera que no caigamos en el adoctrinamiento. Como sabemos, Kant rechaza abiertamente la idea convencional de la crianza y de la pedagogía moral, que sostiene que la virtud moral se adquiere por el hábito de las inclinaciones.

En este contexto, el filósofo de Königsberg hace énfasis en que el individuo en tanto ser moral no es nunca un mero producto de las circunstancias, de la fortuna o de la instrucción; si bien los seres humanos necesitamos *de disciplina y cultivo*, esto no quiere decir que la virtud moral sea un mero producto automático de la educación.

En este punto creemos que es importante recordar los cuatro pasos necesarios para la configuración del carácter, que Kant formula en las *Reflexiones sobre antropología*, pues el buen carácter no dimana de la naturaleza, sino que debe ser adquirido; por lo tanto, es indispensable, primero, «la educación» que sabemos incluye la disciplina y el cultivo; segundo, «la reflexión y el conversar sobre cuestiones morales», que reconocemos como referidas a los ejercicios en el juicio moral, antes descritos; tercero, «la adopción de sólidos principios» que se refieren a la adopción de máximas de decisión o modo de pensar en sí; y, por último, «la inviolabilidad de estos principios», pues «uno debe ser objeto de respeto incluso ante sus propios ojos»<sup>26</sup>. Por esta razón, la relación entre la formación del carácter como adopción de la conducta de pensamiento, el cultivo de las disposiciones y la disciplina de las inclinaciones, debe ser entendida en términos de la preparación necesaria (propedéutica) para el logro final del propósito de la naturaleza en nosotros.

Podemos decir entonces que la disciplina y el cultivo preparan las condiciones ideales para la formación del carácter en sentido estricto. Pues estas convierten en realidad la promesa de que la razón encuentra lugar en el mundo para la ejecución de sus intereses –con respecto al mundo inmediato de las capacidades humanas del

26 I. Kant, *Reflexiones sobre antropología* (Barcelona: Península, 1991), 116-117.

individuo y del mundo de la comunidad humana–, en relación con lo que el carácter manifiesta y ejerce en cada acción particular y en el conjunto de una vida realizada.

Ahora bien, resulta esencial reconocer que para Kant el carácter constituye una *tarea moral* que define nuestra vocación como miembros de la humanidad. Antropológicamente hablando, constituye entonces la tarea formativa específica de los seres racionales, esto es, del ser humano en relación con la naturaleza, pues el carácter es la condición de posibilidad para formar ciudadanía y no al contrario –como algunos asumen en la actualidad–. No obstante, toda su antropología parece haber quedado obnubilada por los adelantos que se han dado tanto en las tecnologías educativas como en los discursos pedagógicos contemporáneos que hacen énfasis en el aspecto instrumental de la educación, apartándose así de las reflexiones acerca de la esencia misma de las prácticas educativas en tanto que posibilitadoras de humanidad. En este sentido, la noción de educación del carácter ha perdido hoy su valor antropológico, para convertirse en un término instrumental que busca apoyar agendas políticas y económicas específicas que tienen por objeto fundamentar una noción particular de ciudadanía en el marco de las sociedades demócratas y liberales. Asimismo, el tema de la educación del carácter ha devenido una mera continuación de las éticas de la virtud que se rescatan en las propuestas educativas, convirtiendo el asunto de la educación moral en un elemento más del currículo obligado de toda institución educativa. Detengámonos ahora en estas dos miradas, para así poder comprender el verdadero sentido de nuestra propuesta.

### 3. La educación del carácter moral en la agenda educativa

---

Entre las estrategias para abordar la cuestión de la educación moral, la educación del carácter es la que más impacto ha tenido en los últimos cuarenta años. Este impacto puede medirse no solo en

términos de las publicaciones recientes dedicadas a la educación del carácter<sup>27</sup>, sino en términos más significativos, en relación con el número de escuelas que buscan adoptar sus técnicas. Sin embargo, como hemos anotado anteriormente, la educación del carácter no es un fenómeno contemporáneo. Los análisis filosóficos acerca de la educación moral en las últimas dos décadas han señalado, por ejemplo, el lugar que tiene una adecuada educación moral en el desarrollo exitoso de cualquier persona y, a su vez, numerosos filósofos<sup>28</sup> han hecho énfasis en esta tarea. Asimismo, los desarrollos contemporáneos en la teoría ética y moral refuerzan y profundizan el reconocimiento de este énfasis<sup>29</sup>.

La educación del carácter es un asunto al que se le debe dar una mayor atención hoy, pues los cambios en las teorías y prácticas de la educación, así como en las políticas educativas, le imponen nuevos retos a la filosofía de la educación. Algunas concepciones acerca de la «educación del carácter» parecen incorporar un mensaje atractivo; sin embargo, la aparente atracción y simplicidad de este mensaje resulta engañosa, pues todavía dichos intentos se ven afectados por cuestiones problemáticas, como por ejemplo: ¿qué clase de carácter debe ser educado y cuál es su justificación? ¿Es posible, en particular, en el contexto del pluralismo y la diversidad de una sociedad liberal democrática articular una concepción de educación y formación del carácter defendible en contra de las acusaciones inmediatas de adoc-

- .....
- 27 Entre la literatura especializada en la educación del carácter podemos encontrar, por ejemplo, J. Benninga «Schools, character development, and citizenship», en A. Molnar, *The Construction of Children's Character* (Chicago: University of Chicago Press, 1997); T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* (New York: Bantam Books, 1991); W. Bennett, *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories* (New York: Simon and Schuster, 1993); D. Heath, *Schools of Hope: Developing Mind and Character in Today's Youth* (San Francisco: Jossey-Bass, 1994); A. Huffman, *Developing a Character Education Program: One School District's Experience* (Alexandria, VA: Character Education Partnership, 1994), entre los más importantes.
- 28 Encontramos, por ejemplo, a D. Carr, *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education* (London: Routledge, 1991) y D. Hansen, «Finding one's way home: notes on the texture of moral experience», *Studies in Philosophy and Education* 15 (1996): 221-233.
- 29 Entre los trabajos basados en las éticas de la virtud más sugerentes podemos encontrar el de O. Flanagan y A. Rorty, eds., *Identity, Character, and Morality. Essays in Moral Psychology* (Cambridge, MA: MIT Press, 1990) y, con respecto al énfasis de las éticas del deber está el trabajo de M. Slote *From Morality to Virtue* (Oxford: Oxford University Press, 1992), entre otros.

trinamiento? Para abordar estas cuestiones es preciso examinar las concepciones tradicionales así como las concepciones "ampliadas" de la educación del carácter, que en la actualidad sirven de marco para explicar la incidencia de este tema en la discusión pedagógica contemporánea.

*La educación del carácter moral* no consiste simplemente en un tema, si bien, puede ser interpretada de numerosas maneras; por un lado, podemos decir que está relacionada con una noción mucho más amplia de educación de las virtudes. Por esta razón, resulta decisivo aclarar los diferentes sentidos en los que se puede entender el término «acercamiento de las virtudes», cuando nos referimos a la educación moral. La educación del carácter y de la virtud está relacionada en un amplio rango con la formación de las personas y está, asimismo, basada en el reconocimiento de lo que realmente es importante en la educación, es decir, con el tipo de persona que somos y no solamente con la naturaleza de nuestro pensamiento. En este contexto, una educación así comprendida enfrenta no sólo cierta complejidad, sino además cierta controversia.

Las cuestiones relacionadas con la complejidad se dan de cara a la naturaleza multiforme de las nociones de *carácter* y de *virtud*. Podemos decir, por ejemplo, que una virtud es una señal o estado del carácter de una persona; de cierta forma también podemos señalar que da cuenta de alguna clase de «excelencia», que se ha desarrollado en el tiempo, pero que de ninguna manera es exhibida de manera arbitraria o esporádica. En este sentido, resulta apropiado señalar que las virtudes tienen un componente de «éxito», pues la posesión de una cierta virtud implica la realización y el logro de la excelencia de lo que sea que esté en juego. Lo que cuenta como una virtud consiste en un amplio rango de explicaciones más allá del reino de la moral, como por ejemplo, las virtudes intelectuales. No obstante, lo que tradicionalmente hemos concebido como una virtud ha cambiado a lo largo de los años, en la actualidad existen muchas listas y clasificaciones de virtudes, así como explicaciones acerca de

la relación entre una virtud y otra, e incluso existen doctrinas que las relacionan en torno a su unidad<sup>30</sup>.

Resulta importante señalar también que las virtudes difieren unas de otras. Algunas son virtudes de autocontrol, mientras que otras son virtudes de afecto, de las actitudes correctas o de valores y de sentimientos. Las virtudes son compuestas, en cuanto que están relacionadas, aunque no pueden reducirse a los sentimientos, los deseos, las emociones, las percepciones, la razón, el juicio, la autodeterminación, la voluntad, la acción y la motivación. Ahora bien, si existe o no un núcleo o un concepto unificador de una virtud es un asunto discutible, por cuanto implica la cuestión acerca de si las virtudes son universales y fundamentales y, en general, acerca de su significado e importancia para la vida de los seres humanos. La mayoría de las virtudes tienen un fin específico. La noción de la identificación y el orden de las virtudes están dados a la luz de su contribución para el cumplimiento de una concepción sustancialmente humana del bienestar o del crecimiento. En este sentido, podemos considerar que las virtudes están normalmente asociadas con las éticas de la virtud. La conexión entre virtud y carácter es aquí fuerte, en tanto que podemos decir que la virtud es una disposición o un estado del carácter. Así pues, las virtudes y los vicios constituyen una parte importante de lo que somos como personas.

El carácter, por su parte, se refiere a los rasgos constantes y, por tanto, juega un papel importante en la explicación no sólo de cómo actuamos en tanto que personas, sino también de cómo justificamos dichos actos. A este respecto, R. S. Peters ha señalado que los rasgos del carácter están relacionados esencialmente con lo que puede ser el objeto de decisión acertada para una persona. Por lo tanto, el carácter de una persona puede distinguirse perfectamente de su temperamento, sus inclinaciones y sus deseos<sup>31</sup>.

30 Cf. T. McLaughlin y J. Halstead, «Education in Character and Virtue», en *Education in Morality: Education in Character and Virtue* (London: Routledge, Internacionral Studies in the Philosophy of Education, 1999), 133.

31 R. S. Peters, *Psychology and Ethical Development* (London: Allen & Unwin, 1974), 245.

Algunos teóricos de la filosofía de la educación han señalado que la relación entre virtud y carácter tiene que ver esencialmente con el conocimiento, el juicio y el razonamiento<sup>32</sup>. Así pues, han asumido la idea de un razonamiento práctico que nos recuerda la noción aristotélica de *phronesis*<sup>33</sup>, que unifica la virtud y el carácter en tanto que formas apropiadas de razonamiento. En este contexto, la naturaleza del juicio en la *phronesis* requiere del conocimiento práctico del bien, así como de la inteligencia y de la personalidad que nos permiten juzgar nuestras acciones en las distintas situaciones y circunstancias, sean estas individuales o sociales. No obstante, un juicio práctico de este tipo ha sido objeto de innumerables debates, pues se considera más un tipo de adoctrinamiento y no una expresión real de la comprensión moral del entorno. En este contexto, la insistencia de Aristóteles en el «término medio» como iluminación de lo que puede guiar apropiadamente el juicio es bien conocida: «es, por tanto, la virtud un modo de ser selectivo, siendo un término medio relativo a nosotros determinado por la razón y por aquello por lo que decidiría el hombre prudente»<sup>34</sup>.

Por otra parte, otros aspectos determinantes en el desarrollo del carácter y la virtud son la imitación, el hábito, el desarrollo del pensamiento moral, la compasión y la sensibilidad, por medio de formas relevantes de guía y experiencia. En estos procesos debemos reconocer entonces la presencia de formas de conocimiento y razonamiento. Como ha señalado Burnyeat, «la práctica tiene fuerza racional y es así como podemos aprender lo que es noble y justo»<sup>35</sup>.

Así pues, las nociones de carácter y virtud nos muestran la complejidad a la que se enfrenta una indagación de este tipo en la investigación educativa y, nos muestran además la necesidad de de-

32 Por ejemplo: T. McLaughlin y J. Halstead, *op. cit.*

33 En la *Ética nicomáquea* podemos leer: «está claro, pues, por lo que hemos dicho, que no es posible ser bueno en sentido estricto sin prudencia, ni prudente sin virtud moral» (1144b).

34 Aristóteles, *Ética nicomáquea* (Madrid: Gredos, 2002), 1107a.

35 «Aristotle on learning to be good», en *Essays on Aristotle's Ethics*, ed. R. Rorty (Berkeley: University of California Press, 1980), 73.

limitar los términos de manera que podamos promover una adecuada noción de educación y formación del carácter. La controversia se da en relación con cualquier clase de explicación acerca de la educación del carácter y de la virtud. Por su parte, R. S. Peters ha señalado las precauciones que debemos tener cuando queremos referirnos a la «formación del carácter». Las personas pueden estar de acuerdo con lo deseable que resultaría desarrollar ciertos rasgos del carácter, como por ejemplo, la integridad, la coherencia y la persistencia; sin embargo, no están de acuerdo en qué tipo de rasgos serían deseables, qué tipos de carácter deberían ser formados y qué concepción de persona ideal es la que debe ser favorecida<sup>36</sup>. Después de todo, la educación del carácter y de la virtud supone la formación de cierta clase de personas en lugar de otras. Flanagan identifica, por ejemplo, una dificultad inherente al desarrollo moral de las personas y afirma que «no podemos pensar que existe un único ideal de persona moral exitosa, pues no hay definiciones suficientes de lo que es el bienestar moral»<sup>37</sup>. Como podemos ver, la controversia, se da entonces no solamente porque no estamos de acuerdo con las cuestiones fundamentales acerca de la naturaleza de la bondad, sino que, como señala Flanagan, «aún cuando estuviésemos de acuerdo con una única explicación del bien, las diferentes formas de organización psicológica traen consigo una clase diferente de deseos que manifiestan un vasto conjunto de personalidades moralmente buenas»<sup>38</sup>.

Por esta razón, cualquier articulación entre una concepción de educación del carácter y de la virtud supone cuestiones no sólo complejas, sino también controvertidas, como habíamos señalado anteriormente. En orden a esclarecer la comprensión de las diferentes clases de concepciones del carácter, retomaremos aquí la distinción de R. S. Peters, entre las concepciones tradicionales y las concepciones ampliadas. Empero, dicha distinción no debe asumirse de

36 R. S. Peters, *Psychology and Ethical Development*, op. cit., 250-251.

37 O. Flanagan, *Varieties of Moral Personality. Ethics and Psychological Realism* (Cambridge: Harvard University Press, 1991), 329.

38 *Ibid.*, 332.

forma rígida, pues su mejor expresión está dada en términos de una continuidad en la que las concepciones de educación del carácter pueden ubicarse. En este sentido, la noción de continuidad captura de una mejor manera la inherente imprecisión de la naturaleza de las diferencias y hace énfasis en el hecho de que no podemos hablar de concepciones de «educación del carácter» independientes o separables. Por otra parte, debemos tener presente que hasta ahora hemos usado los términos «educación del carácter» y «educación del carácter y la virtud» de forma intercambiable. No obstante, la «educación del carácter» tiende a estar asociada con las concepciones tradicionales. Mientras que las interpretaciones «ampliadas», si bien tienen que ver con la educación del carácter, usan con menos frecuencia este término, pues prefieren usos más amplios tales como «educación del carácter y la virtud» para separarse del ámbito educativo en el cual suelen ser ubicadas, por ejemplo, «educación para la ciudadanía»<sup>39</sup>.

Ahora bien, todas las concepciones de «educación del carácter» tienen en común la creencia de que los adultos, en particular, los docentes, tenemos el deber de no solamente enseñar a los niños *acerca* del carácter, sino además *desarrollar* dichas cualidades en ellos. La «educación del carácter» es, por tanto, un elemento fundamental del desarrollo moral y de la educación moral. En este contexto, una concepción tradicional de la «educación del carácter» estaría relacionada principalmente con tres aspectos, a saber: primero, con la naturaleza y la explicación racional que dicha concepción ofrece; segundo, con la naturaleza y la explicación de las cualidades del carácter que se propone desarrollar; y, tercero, con la naturaleza y la explicación del papel dado a las formas apropiadas de razonamiento en los estudiantes. Así pues, las concepciones tradicionales de la «educación del carácter» se pueden diferenciar de las concepciones «ampliadas» en tanto que los docentes en relación con los estudiantes deben «formar y determinar su comportamiento» o bien deben «formar su carácter»;

39 Cf. T. McLaughlin y J. Halstead, *op. cit.*, 135.

por lo que dicha «formación» o «determinación» está también sujeta a los tres aspectos que mencionamos anteriormente.

Primero, la racionalidad que ofrecen estas concepciones está limitada de manera significativa. Una racionalidad común no solo implica un diagnóstico de la actual condición moral de la sociedad, sino que además señala la necesidad en términos educativos de una solución para los problemas que se nos presentan en la sociedad contemporánea. Segundo, las cualidades del carácter y de la virtud que son vistas como ideales para el desarrollo se tienen como básicas y fundamentales. Por tanto, la «educación del carácter», bajo esta interpretación, está relacionada con el esfuerzo de las escuelas, las familias y las comunidades, para ayudar a los jóvenes a comprender y asumir los valores éticos. Tercero, existe un énfasis limitado del razonamiento por parte del estudiante. Así pues, en esta clase de explicaciones de la «educación del carácter» se da prioridad al desarrollo de los hábitos morales en lugar del razonamiento moral abstracto. En efecto, la forma apropiada de razonamiento en relación con las cualidades del carácter y la virtud da cuenta, como indicamos anteriormente, de razonamientos prácticos y no abstractos, recordando la idea aristotélica de *phronesis* o sabiduría práctica; con esto se le da entonces un papel importante al desarrollo de los hábitos morales<sup>40</sup>.

Sin embargo, a pesar de los intentos de Lickona<sup>41</sup> de presentar la educación del carácter en tanto que marco de la educación moral, en donde se incluiría también el razonamiento moral y la clarificación de los valores, las aproximaciones a la educación del carácter de tipo «tradicional» son vistas, con frecuencia, como el intento de volver a los valores y métodos tradicionales de enseñanza y, en este sentido, son relacionadas con una parte neo-conservadora de la agenda social y cultural.

Por su parte, concepciones sobre la «educación del carácter» de corte más «amplio» asumen una mirada más tranquila con respecto a

40 *Ibid.*, 136-137.

41 Cf. T. Lickona, *op. cit.*

los tres aspectos antes mencionados. Primero, la racionalidad ofrecida por estas concepciones es mucho más elaborada y más general. Algunas de estas ofrecen, por ejemplo, una explicación detallada y matizada de la naturaleza y los requisitos de una sociedad liberal demócrata como contexto necesario para su justificación. Segundo, las cualidades del carácter y la virtud reconocidas como ideales para el desarrollo van más allá de las concebidas tradicionalmente como fundamentales y básicas. Una mirada «ampliada» de estas cualidades podemos encontrarla en algunas formas de educación moral, que hacen énfasis en las virtudes, tal como se señala en el trabajo de D. Carr, donde se busca explicar la complejidad del desarrollo de las cualidades del carácter y la virtud como requisito indispensable para la educación ciudadana en una sociedad liberal demócrata<sup>42</sup>. Y, tercero, hay también una caracterización más completa y enfatizada en la naturaleza y el alcance del razonamiento como necesario y apropiado para el desarrollo de los estudiantes. Detengámonos ahora en cada una de estas concepciones para comprender los alcances y límites de cada una de ellas.

#### 4. Concepciones tradicionales de la educación del carácter

Como ya hemos mencionado, este movimiento contemporáneo de la «educación del carácter» está relacionado con la noción tradicional de carácter. Se ha dicho que este movimiento es de alguna manera heterogéneo y que no tiene ni una perspectiva teórica ni una base práctica común, pues adopta distintas perspectivas de maneras también diversas<sup>43</sup>. Algunos teóricos señalan además que sus argumentos no siempre son desarrollados de forma rigurosa<sup>44</sup>.

42 D. Carr, *op. cit.*, 89.

43 J. Leming, «Research and practice in character education: a historical perspective» en *The Construction of Children's Character*, ed. A. Molnar (Chicago: University of Chicago Press, 1997), 41.

44 Por ejemplo, Pritchard ha señalado que los que proponen una educación del carácter en este sentido tienden a identificar ciertas virtudes cardinales, así como a ofrecer ciertas ideas fundamentales acerca de dichas virtudes de manera que encajen dentro de una perspectiva general y, dan por tanto, una explicación apropiada del por qué el ejercicio de estas virtudes es imperativo; sin embargo, no proceden de acuerdo al rigor del trabajo filosófico. I. Pritchard, «Character education: research prospects and problems», *American Journal of Education* 96 (1988): 474.

Así, podemos ver este movimiento desde una perspectiva histórica, pues con frecuencia es descrito como el retorno a los principios educativos y a los métodos de enseñanza del siglo XIX y comienzos del XX<sup>45</sup>. En efecto, el texto *The Book of Virtues* (1993) de Bennett tiene mucho en común con el *Eclectic Readers* de McGuffey (1982), en ambos textos podemos encontrar tanto poemas como narraciones bíblicas, citas de filósofos y leyendas famosas, todas diseñadas para promover la conducta moral y construir el carácter, mientras que desarrollan al mismo tiempo una literatura cultural. No obstante, mientras que los mensajes morales de McGuffey estaban basados en una forma general de protestantismo, la educación del carácter a comienzos del siglo XIX promovía, por otro lado, un conjunto de virtudes basado en una moralidad secular. Estas virtudes se consideraban como universalmente aplicables y, por tanto, compatibles con la religión, por lo que eran promovidas por los docentes, padres, organizaciones nacionales y organizaciones profesionales tales como el *Character Education Institution*, fundado en 1911<sup>46</sup>. Esta organización publicó el *Children's Moral Code*, un documento de cuatro páginas que señalaba los diez rasgos del carácter deseables en cualquier individuo, a saber: el autocontrol, la amabilidad, la autoconfianza, la confiabilidad, la verdad, la destreza del artífice, el trabajo en grupo, el deber, el juego limpio y la buena salud<sup>47</sup>.

Sin embargo, para la mitad de la década de 1930, el interés por la educación del carácter declinó, debido a un reporte negativo procedente de una investigación que se llevaba a cabo en el *Columbia University's Teachers College* que concluía que el ejercicio del carácter era "situacionalmente específico" y, que por tanto, los programas que promovían la educación del carácter eran generalmente inefficientes, ya que el desarrollo de ciertas virtudes, como por ejemplo, el

45 Nos referimos específicamente al desarrollo de la filosofía de la educación anglosajona.

46 El *Character Education Institution* fue fundado en 1911 por Milton Fairchild y apoyado por la Comisión Norteamericana de Educación. Con el propósito de estudiar este tema tan importante para todos los ciudadanos.

47 Cf. T. McLaughlin y J. Halstead, *op. cit.*, 138.

autocontrol y la honestidad, eran una cuestión de oportunidad más que cualquier otra cosa<sup>48</sup>. Así pues, con el declive de la educación del carácter, la ciudadanía se convirtió en el eje de la investigación de la educación en valores.

El resurgimiento de la educación del carácter en 1980 trajo consigo la necesidad de la investigación filosófica y de su metodología. En este sentido, podemos señalar que los supuestos más importantes de la articulación contemporánea de la educación del carácter, desde las perspectivas «tradicionales» son seis, a saber: primero, el supuesto de que la educación del carácter parece ser el remedio para las «enfermedades» individuales y sociales que sufre la sociedad, esto es, la solución para la crisis total de los valores morales y sociales que enfrentamos en la actualidad. Así, podemos decir que existe un acuerdo entre los teóricos de este movimiento contemporáneo acerca de la naturaleza de dichas «enfermedades» y la percepción de que una «cierta forma de educación» resultaría ser el remedio más apropiado<sup>49</sup>. En este contexto, podemos afirmar que este movimiento está dirigido por una agenda moral, política y socialmente específica.

Segundo, podemos encontrar también el supuesto de que ciertos valores «básicos» o «centrales» pueden ser identificados y desarrollados de manera justificada en los estudiantes en la forma de cualidades del carácter. Se proclama que existen ciertos valores éticos fundamentales reconocidos y admitidos por los adultos, a lo ancho del mundo civilizado, tales como la honestidad, la justicia, la responsabilidad y el respeto por los otros y, que por tanto, estos valores forman la base de un buen carácter<sup>50</sup>.

48 R. Nash, *Answering the "Virtuecrats". A Moral Conversation on Character Education* (New York: Teacher College Press, 1997), 6-10.

49 Lickona, por ejemplo, menciona diez indicadores del declive moral, a saber, la violencia y el vandalismo, el robo, el engaño, el irrespeto por la autoridad, la crueldad, la intolerancia, la grosería, la precocidad sexual y el abuso, el incremento del egoísmo y el declive de la responsabilidad cívica y, el comportamiento autodestructivo. Cf. T. Lickona, *op. cit.*, 12.

50 T. Lickona, «Eleven principles of effective character education», *Journal of Moral Education* 25 (1996): 95.

En el texto *The Book of Virtues*, Bennett presenta un listado de lo que considera las cualidades del carácter deseables para toda persona en todo momento, estas son: autodisciplina, compasión, responsabilidad, amistad, trabajo, valor, perseverancia, honestidad, lealtad y fe<sup>51</sup>. No obstante, tenemos que reconocer que la lista de virtudes no es la misma para todas las personas, por ejemplo, algunos considerarían incluir la integridad, la generosidad, la cortesía, la tolerancia y la sensibilidad, entre otras; además, estas cualidades pueden definirse y priorizarse de diferentes formas, pues hay otras cualidades del carácter, tales como la paciencia, el patriotismo o la humildad, que son mucho más controvertidas; y, en este sentido, no podemos referirnos a estas cualidades en términos puramente morales, pues exceden los ámbitos culturales, sociales y cívicos.

Tercero, se da también el supuesto de que es necesario no solo llamar la atención de los estudiantes acerca de la *comprensión* de estas cualidades «básicas» del carácter y la virtud, sino además formarlos en dichas cualidades. Por esta razón, Bennett señala que no solo es deseable enseñar a los estudiantes acerca de los rasgos del carácter que más admiramos, sino que debemos también asegurarnos de que ellos posean dichos rasgos<sup>52</sup>. Por lo tanto, existe un fuerte énfasis en el comportamiento y las acciones del infante como evidencia del éxito de esta perspectiva.

Cuarto, se asume también el supuesto de que el desarrollo de las cualidades del carácter es deseable, pues consiste en una tarea explícita de la educación y no simplemente en un elemento más del currículo.

Quinto, se acepta, a su vez, el supuesto de que a pesar de que se necesita un amplio rango de estrategias pedagógicas para alcanzar los objetivos de la educación del carácter, hay tres que influyen decisivamente en dicha tarea: uno, el ejemplo del maestro; dos, la organización y el *ethos* de la escuela y, tres, la instrucción dirigida. En relación con

51 W. Bennett, *op. cit.*, 34.

52 *Ibid.*, 133.

el ejemplo del maestro se ha argumentado que, en efecto, la formación del carácter comienza en casa; es allí donde la influencia poderosa del desarrollo del carácter en los jóvenes es una cuestión del ejemplo de los adultos moralmente formados. En este contexto, los docentes constituyen el modelo de conducta moralmente buena, pues desempeñan su labor de manera diligente y muestran una buena voluntad hacia sus pares, enalteciendo con ello a la escuela y a la comunidad<sup>53</sup>.

En relación con la organización y el *ethos* de la escuela se insiste en que el clima moral de la escuela es decisivo y que debe ser consistente con los valores promulgados a través de la instrucción directa, por lo que el desarrollo del carácter se integra en todos los aspectos de la vida diaria en la escuela<sup>54</sup>. Estos valores deben ser entonces reforzados en las asambleas, en las ceremonias escolares, en las políticas y documentos educativos y por medio de premios que reconozcan públicamente la buena conducta<sup>55</sup>. Por esta razón, los estudiantes necesitan entonces de oportunidades en las que puedan «practicar» su buen comportamiento hasta que se convierta en un hábito más de su vida cotidiana. Lickona señala que, afrontando los retos de la vida real, es la forma como los estudiantes «desarrollan en entendimiento práctico necesario para ser justos, cooperativos y respetuosos»<sup>56</sup>. Por otra parte, es ampliamente conocida la afirmación de que la enseñanza con el ejemplo, la organización y el *ethos* de la escuela necesitan ser complementadas con una instrucción directa, en donde los docentes puedan señalar la diferencia entre el bien y el mal, reforzando así la importancia del buen carácter. Dicha instrucción implica no solo cursos separados, sino integrados al currículo existente.

Y, sexto, se asume el supuesto de que la enseñanza acerca de lo difícil y controvertido de los asuntos morales es una cuestión que

53 Cf. E. Wynne, «For-character education», en A. Molnar *The Construction of Children's Character*, op. cit., 67.

54 Cf. T. Lickona, *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility* op. cit., 17.

55 Cf. E. Wynne, op. cit., 70.

56 Cf. T. Lickona, «Eleven principles of effective character education», op. cit., 95.

debe ser retomada por la escuela después de enseñarles a los niños la importancia de los valores morales y las cualidades personales del buen carácter. Esta formación consiste, por tanto, en la exemplificación, la habituación, la práctica, la exhortación y la instrucción. Como señala de manera insistente Bennett, "la formación del carácter y la enseñanza de la literatura moral están primero, el cuestionamiento sigue después, en la secundaria y la universidad<sup>57</sup>.

Ahora bien, desde el punto de vista tradicional, los partidarios de la educación del carácter señalan cuatro beneficios de esta aproximación. Uno, la educación del carácter consiste en una respuesta directa a la percibida crisis de valores y conducta en los jóvenes<sup>58</sup> y, consiste a su vez en la tarea esencial de hacer de los individuos «seres humanos completos» y «moralmente ilustrados»<sup>59</sup>; dos, la enseñanza directa de estándares de lo bueno y lo malo recibe más atención y apoyo del público que aquellas aproximaciones de la educación moral, ya que estas fallan «al dar un fundamento absoluto para cualquier conjunto de estándares morales»<sup>60</sup>. Y, tres, existe investigación suficiente que muestra que la educación del carácter no solo influye en el desarrollo moral de los estudiantes, sino que además mejora su rendimiento escolar<sup>61</sup>.

A pesar de todo, estas concepciones tradicionales de la educación del carácter se ven enfrentadas a numerosas críticas. Señalaremos al menos ocho. Primera, como mencionamos anteriormente, el hecho de que dichas concepciones se autoproclamen como el remedio para las «enfermedades» tanto individuales como sociales de las comunidades actuales, implica asumir que «el comportamiento independiente de los individuos basado en los valores es la mejor explicación para el declive moral de la sociedad en general»<sup>62</sup>. En estas explicaciones

57 W. Bennett, *op. cit.*, 137.

58 Cf. J. Leming, «Character education and multicultural education: conflicts and prospects», *Educational Horizons* 72 (1994): 123.

59 Cf. W. Bennett, *op. cit.*, 133.

60 I. Pritchard, *op. cit.*, 470.

61 *Ibid.*, 471.

62 A. Molnar, *The Construction of Children's Character*, *op. cit.*, 164.

se desconoce por completo el contexto y las circunstancias que demarcan los comportamientos. En este sentido, Kohn señala que la «educación del carácter» busca desviar la atención de los factores sociales, económicos y políticos de las actitudes y los comportamientos de los individuos<sup>63</sup>, pues hablar del carácter personal y de una comunidad moral significa, inevitablemente, hablar de estructuras políticas, sociales, culturales y económicas<sup>64</sup>.

Segunda, podemos decir igualmente que existe una cierta falla al intentar elaborar un «marco general» del valor moral, religioso, social, político, cultural y económico, a la luz del cual la racionalidad y los programas educativos pueden ser entendidos y valorados. Purpel señala que los proponentes de las concepciones tradicionales ofrecen «análisis ideológicos» o «afirmaciones ideológicas» demasiado simples que dan lugar a la posibilidad de malentendidos, por lo tanto, no pueden ser objeto de debate<sup>65</sup>.

Tercera, se insiste también en que bajo la apariencia del énfasis en los valores «básicos» se trasmiten un conjunto de valores morales y éticos, tanto sustancial como significativamente controvertidas. En este contexto, Purpel señala que este «punto de vista particularmente moral y cultural» contiene un número de elementos que los identifican con una agenda neo-conservadora, pues hacen énfasis en el trabajo ético, la obediencia a la autoridad y la civildad, todas cualidades que sirven para preservar el *status quo*, inhibiendo así la legitimidad y necesidad de la crítica<sup>66</sup>. Debido al mensaje que promueven estos teóricos, la educación del carácter es vista como una forma de predica, así sea en su sentido neoliberal demócrata o secular. En contraste con estas concepciones, Purpel insiste en que «la escuela constituye un espacio público importante para el debate ideológico»<sup>67</sup>.

63 A. Kohn, *The trouble with character education* (Chicago: University of Chicago Press, 1997), 155.

64 Cf. D. Purpel, *The politics of character education* (Chicago: University of Chicago Press, 1997), 151.

65 *Ibid.*, 147.

66 *Ibid.*, 145.

67 *Ibid.*, 146.

Cuarta, se muestra que existe también una falla al no especificar que la «educación del carácter» necesita de la noción de sociedad liberal democrática, como contexto para distinguir la *tarea* educativa de otras intenciones. Una consecuencia de esta falla es la falta de énfasis en la necesidad de educar a los estudiantes de manera apropiada en los temas de la autonomía personal en una sociedad democrática<sup>68</sup>.

Quinta, si bien no se ignora del todo el papel del desarrollo del razonamiento y la independencia crítica en los estudiantes, Wynne insiste, por otro lado, en que este tipo de concepciones implican diferentes formas de adoctrinamiento<sup>69</sup>, pues hacen énfasis en el papel de ciertas formas de razonamiento en la habituación del carácter. Además de estas objeciones, surgen también otras de orden más práctico, relacionadas con lo inadecuado de dicha formación moral teniendo en cuenta las inevitables demandas de juicio y decisión moral de la sociedad moderna, pues lo importante es enseñar a los estudiantes «la necesidad de la reflexión crítica acerca de ciertas formas de ser»<sup>70</sup>.

Sexta, se señala, además, que los valores «básicos» seleccionados para el desarrollo del carácter moral son con frecuencia indeterminados en relación tanto con el significado como con el contenido. En parte, esta es una consecuencia de la primera crítica que resalta la falla de intentar presentar una cierta clase de «marco general». En ausencia de dicho marco es difícil discernir, por ejemplo, cómo puede entenderse aquí la «lealtad». Con frecuencia, en la literatura relacionada con las concepciones tradicionales de la educación del carácter, dichas virtudes y cualidades del carácter son presentados como simples nombres o etiquetas. Esto le resta importancia a cuestiones importantes en relación con la naturaleza de estas cualidades, que resultan esenciales en el ámbito educativo.

68 Cf. T. McLaughlin y J. Halstead, *op. cit.*, 143.

69 Cf. E. Wynne, *op. cit.*, 65.

70 Cf. A. Kohn, *op. cit.*, 158-161.

En ausencia de una caracterización adecuada de la naturaleza y estructura de las virtudes y de la especificación de los «ingredientes» de este tipo de razonamiento práctico, los proponentes de la «educación del carácter» corren el riesgo de convertirse en meros «trasmisores de una maleta de virtudes»<sup>71</sup>. Además, otra dificultad radica en el hecho de que los docentes y los estudiantes pueden verbalmente acordar los nombres de ciertas virtudes, mientras que en la práctica no se comprometen con estas. Todo esto tiene una implicación educativa enorme para la coherencia y eficacia de las estrategias pedagógicas encaminadas a educar verdaderos ciudadanos comprometidos con su comunidad.

Séptima, esta aproximación resulta ser limitada pues no es susceptible del debate público tan necesario en los asuntos que tienen que ver con la *tarea* de la educación moral y de la educación en general. Purpel insiste en que este movimiento contemporáneo constituye solo una *parte* de la totalidad del discurso moral en educación<sup>72</sup>.

Octava, esta aproximación ha fallado también pues no ha fundamentado un trabajo sistemático en la pedagogía. Por ejemplo, Nash señala que esta perspectiva «es fuerte en prescripciones y exhortaciones», sin embargo, no desarrolla una «práctica efectiva»<sup>73</sup>.

Es necesario empero señalar que estas críticas no son exageradas. Los críticos de este movimiento señalan con frecuencia que a pesar de sus defectos, esta perspectiva contiene un componente importante de verdad. Después de todo, pocos podrían negar que el desarrollo del carácter sea un aspecto esencial de la educación. La verdad, en esta perspectiva general es, por tanto, un aspecto importante de su valoración total. Para entender esta valoración, nos detendremos ahora en las concepciones ampliadas, que resultan de acoger reflexivamente estas críticas.

71 Cf. T. McLaughlin y J. Halstead, *op. cit.*, 144.

72 Cf. D. Purpel, *op. cit.*, 147.

73 R. Nash, *op. cit.*, 10.

## 5. Concepciones «ampliadas» de la educación del carácter

En efecto, las diferentes críticas que enfrentan las concepciones tradicionales de la educación del carácter parecen dirigirnos hacia el desarrollo de concepciones más «amplias», que puedan darnos, en algún sentido, explicaciones más completas y sustantivas en cuanto a cuestiones tales como la naturaleza de su racionalidad, los verdaderos propósitos de una educación del carácter y la virtud y el papel que se le debe dar a las formas apropiadas de razonamiento por parte de los estudiantes. Anteriormente señalamos, por ejemplo, que los valores «básicos» que las concepciones tradicionales promueven no pueden ignorar los asuntos relacionados con el multiculturalismo. En este contexto, Geneva Gay insiste en que siempre es legítimo plantearnos la siguiente pregunta: ¿la honestidad, la verdad y la responsabilidad de qué, cuándo y para quién?<sup>74</sup>.

En primer lugar, resulta importante señalar que algunas de las concepciones «ampliadas» de la educación del carácter y la virtud están dirigidas particularmente a los contextos escolares. Esto lo podemos observar, por ejemplo, en las escuelas religiosas, donde existen las *obligaciones* para que se dé el ejercicio práctico de los valores de esta manera, es posible «vivenciarlos» no solo de forma individual sino, ante todo, en el contexto más amplio de la sociedad en general. No obstante, se presenta una cierta dificultad, cuando se pretenden aplicar estas concepciones «ampliadas» a una concepción común de educación en el ámbito de las escuelas públicas en una sociedad liberal democrática<sup>75</sup>. Esta dificultad ha sido señalada por Gutmann, cuando afirma que «ningún conjunto de virtudes puede

74 Cf. G. Gay, «Connections between character education and multicultural education», en *The Construction of Children's Character*, ed. A. Molnar (Chicago: University of Chicago Press, 1997), 98.

75 Podemos encontrar, por ejemplo, en T. McLaughlin «Liberalism, Education and the Common School», *Journal of Philosophy of Education* 29 (1995): 239-255, un análisis pormenorizado de los valores y principios aplicables a las escuelas públicas en sociedades liberales democráticas que promueven una cierta neutralidad religiosa.

permanecer al margen de debate, en ninguna sociedad moderna que permita que sus miembros debatan su apropiado entendimiento»<sup>76</sup>.

En este sentido, esta autora señala que, desde un punto de vista democrático, resulta controvertido pensar en que es posible «formar» en determinados valores o virtudes particulares. Y, advierte, además, que los educadores corren el riesgo de ser acusados no solo de pretender una cierta superioridad moral, sino además de apoyar ilícitamente «la autoridad política sobre los ciudadanos que rechacen sus concepciones de virtud»<sup>77</sup>. En palabras de Purpel carecemos de una «noción común de decencia»<sup>78</sup>. Por lo tanto, cuando en las escuelas queremos hablar de «educación total del infante», no queda claro cómo pueda lograrse esto, sobre todo teniendo en cuenta las condiciones actuales y los contextos problemáticos que actualmente vivimos<sup>79</sup>.

Es así como para algunos teóricos la «ampliación» de estas concepciones en relación con la especificación de las cualidades del carácter y la virtud, termina cayendo en una cierta forma de particularismo. Por ejemplo, O'Neill señala algunos límites de estas perspectivas cuando anota que:

Los promotores de estas concepciones «ampliadas» de la educación del carácter y la virtud creen orientar el razonamiento ético sin apelar a principios universales de inclusión total o, sin supuestos de carácter general acerca de lo que sería bueno o malo, obligatorio o no para todos los seres vivos, o acerca de los ideales que son importantes para todos. Buscan, asimismo, anclar los supuestos éticos en las prácticas actuales o en las tradiciones de comunidades particulares. Incluso de forma más radical, intentan justificar los juicios de los individuos en situaciones particulares, sin mirar más allá de su propia sensibilidad particular. Asimismo, algunos particularistas radicales dudan acerca de si pueden existir principios éticos

76 A. Gutmann, *Democratic Education* (Princeton: Princeton University Press, 1987), 36.

77 *Ibid.*, 37.

78 Cf. D. Purpel, *op. cit.*, 144.

79 Cf. T. McLaughlin y J. Halstead, *op. cit.*, 146.

del todo; otros particularistas de corte histórico, admiten la existencia de principios éticos, empero insisten en que no pueden ser generalizables<sup>80</sup>.

De manera que lo que estas concepciones «ampliadas» originalmente quieren defender resulta, en efecto, en contra de lo que proponen. Por otra parte, concepciones basadas en el comunitarismo, en sus variadas formas, han sido también cuestionadas, debido a la naturaleza particular de sus nociones acerca de lo común<sup>81</sup>. En el mismo sentido, la perspectiva «liberadora» asociada a pensadores, como por ejemplo Freire, ha sido acusada de fallar, al no poder justificar de forma consistente la influencia de la educación del carácter y la virtud, que dichas posturas requieren.

Así pues, las concepciones «ampliadas» de la educación del carácter y la virtud se ven enfrentadas a diferentes acusaciones; sin embargo, tenemos que admitir que, en términos generales, su intención puede resultar correcta. Empero, debemos admitir también que, en ausencia de valores, ideales y procedimientos «comunes» una sociedad liberal democrática carecería no solo de coherencia y estabilidad, sino además de libertad, igualdad, tolerancia y otros muchos aspectos de la vida moral y civilizada. Por otra parte, no podemos desestimar tampoco la explicación del consenso sobre varias virtudes y otras cualidades del carácter que existen entre las personas que juzgan sabiamente. Por lo que el desafío para todas estas concepciones «ampliadas» radica en esbozar formas comúnmente aceptables de valores que puedan influir de manera positiva en el desarrollo del carácter y la virtud, que puedan ir más allá de las explicaciones minimalistas.

Por otra parte, una cierta clase de concepción «ampliada» de la educación del carácter y la virtud, que presenta menos problemas, es la que se basa en el punto de vista de los valores y principios democráticos liberales y relaciona el desarrollo de las cualidades

80 O. O'Neill, *Towards Justice and Virtue. A constructive Account of Practical Reasoning*. (Cambridge: Cambridge University Press, 1996), 13.

81 R. Nash, *op. cit.*, 89.

del carácter y la virtud en el ámbito específico de la enseñanza y el aprendizaje. Por ejemplo, Sockett presenta un rango de cualidades personales de la voluntad que se manifiestan como rasgos del carácter o la virtud, que deben ser enseñados, a saber, determinación, cuidado, concentración, moderación y decencia, paciencia, concientización y resistencia. Todas estas virtudes, anota, enseñadas de manera apropiada, concienzuda y sensiblemente están en armonía con las diferencias culturales y, por lo tanto, pueden enseñarse con confianza en cualquier contexto escolar<sup>82</sup>. Si esto no fuera así, sería difícil para cualquier escuela promover alguna clase de aprendizaje en los estudiantes. Si bien, estas cualidades del carácter y la virtud no están, por su naturaleza, relacionadas con la moral, si tienen empero aspectos e implicaciones morales que nos recuerdan las diferentes clases de virtud y caracteres que deben ser compartidos por todos.

La explicación «ampliada» de la educación del carácter y la virtud de David Carr sugiere que se puede distinguir, fácilmente, por ejemplo, entre cuestiones de medios y fines en la deliberación moral y entre actitudes y disposiciones, de un lado, y creencias particulares, códigos y prácticas, del otro<sup>83</sup>. Para este filósofo de la educación moral, el relativismo o la duda en relación con los fines de la deliberación moral y las actitudes y disposiciones morales no es más que una mala interpretación. Los niños, señala, necesitan recibir una instrucción inicial acerca de las virtudes y no se puede objetar que dicha instrucción envuelve alguna clase de influencia ilícita:

Enseñar a un niño a ser honesto, autocontrolado o considerado, no consiste en ninguna clase de adoctrinamiento, en tanto que no existe ninguna alteración de las disposiciones para la honestidad y la autodisciplina, de

82 Cf. H. Sockett, «Education and Will: aspects of personal capability», *American Journal of Education* 96 (1988): 208-209.

83 D. Carr, *op. cit.*, 238-242.

manera que se puede decir que se puede enseñar a los niños las virtudes, en nombre de una apropiada socialización o educación<sup>84</sup>.

En este contexto, sostiene entonces que los discursos y argumentos acerca de lo controvertido de los asuntos morales deben dejarse para estados educativos más avanzados, pues:

No pueden darse antes y, de hecho, presuponen alguna clase de enseñanza sobre las actitudes morales, que posibiliten dicho cuestionamiento. Sólo cuando los niños conocen en la práctica el significado del valor, el autocontrol, la equidad y la honestidad, están en posición de entender o criticar un código o una práctica particular de carácter social o moral<sup>85</sup>.

Una forma de asumir las concepciones «ampliadas» de la educación del carácter y la virtud sin incurrir en las críticas antes mencionadas, consiste en iniciar a los estudiantes en la noción de «virtud cívica». En este contexto, se pretende relacionar de manera significativa las cualidades del carácter y la virtud no directamente con la vida moral como un todo, sino con los aspectos y requisitos generales de la democracia y la ciudadanía<sup>86</sup>. Es importante señalar que diferentes formas de educación liberal democrática varían de acuerdo al tipo de «virtudes cívicas» y a las condiciones y procesos educativos que necesitan desarrollar<sup>87</sup>.

La necesidad de desarrollar «virtudes cívicas» de forma «ampliada» es resaltada por algunos teóricos, de muchas maneras. Por ejemplo, Gutmann señala que «es crucial el cultivo de las virtudes en una sociedad libre, de la misma manera a como ocurre en las sociedades donde los ciudadanos están *obligados* a actuar virtuosamente», de tal forma que el «carácter moral» que «conduce a la soberanía de la democracia» junto con las leyes y las instituciones forman la base de un «gobierno democrático»<sup>88</sup>. En este sentido, se asume aquí la educación del carácter y la virtud en tanto que elemento clave de la educación

84 *Ibid.*, 254-255.

85 *Ibid.*, 264.

86 Nash denomina a estas concepciones "comunitarismo cívico-liberal". Cf. R. Nash, *op. cit.*, 95.

87 Cf. E. Callan, *Creating Citizens. Political Educational and Liberal Democracy* (Oxford: Clarendon Press, 1997), 44.

88 Cf. A. Gutmann, *op. cit.*, 38.

ciudadana, lo que para esta autora, tiene mayor prioridad que los otros propósitos de la educación pública en una sociedad democrática. En esta misma línea argumentativa, Callan insiste en que «la clase de personas que queremos ser es ciudadanos libres y felices y, por esto, queremos alentar a nuestros niños para que ellos también logren serlo»<sup>89</sup>. Por esta razón, tanto para Callan como para Gutmann, «crear ciudadanos virtuosos es una necesidad y una tarea en una democracia liberal así como de cualquier constitución política»<sup>90</sup>. Ahora bien, ¿cuáles son los ingredientes de esta forma de «virtudes cívicas»? En vista de que estos ideales son «fines-abiertos» y «multiformes», se nos presentan de diferentes aspectos. Como punto de partida para nuestra indagación, detengámonos en una cita de Gutmann que nos recuerda la conexión reciproca entre carácter y razonamiento:

Las personas adeptas al razonamiento lógico que carecen de moral son sofistas de la peor clase: usan argumentos morales para justificar cualquier fin que ellos consideran para sí mismos. No toman la moralidad en serio y tampoco están en capacidad de distinguir entre exigencias morales y los dilemas de la vida<sup>91</sup>.

Gutmann va más allá y señala que «las personas que poseen un carácter moral fuerte sin haber desarrollado una capacidad para el razonamiento se guían sólo por el hábito y la autoridad y son incapaces de constituir una sociedad de ciudadanos soberanos»<sup>92</sup>. En el caso de las virtudes cívicas, tanto las virtudes que están en juego, como las formas de razonamiento, están inspiradas por principios y valores democráticos. Esta autora anota que una forma específica de carácter «deliberativo» o «democrático» resulta ser central para la participación de los ciudadanos en la vida democrática y, por tanto, para su habilidad para participar en una «reproducción social consciente»<sup>93</sup>. Los «ciudadanos democráticos están obligados, al menos por medio de la inculcación de hábitos, a vivir de acuerdo con las exigencias de la

89 E. Callan, op. cit., 2.

90 Ibid., 3.

91 Ibid., 5.

92 Cf. A. Gutmann, op. cit., 51.

93 Ibid., 46.

vida democrática y, al mismo tiempo, están obligados a cuestionarse sobre aquellas posturas que sienten que pueden ir en contra de los ideales fundacionales de la soberanía democrática, tal como el respeto por las personas»<sup>94</sup>. Podemos considerar esta concepción como «ampliada» en tanto que está fundada en un conjunto complejo de virtudes, sensibilidades y facultades, además de contar con unos principios y valores definidamente democráticos. Asimismo, la teoría neoliberal que está a la base presupone un punto de vista *irregular*, que requiere una concepción específica del bienestar humano para ser incorporada en su explicación. De hecho, la explicación está justamente articulada en términos de adoptar concepciones alternativas del bien humano.

La complejidad de una concepción de este tipo está bien ilustrada en el trabajo de Callan (1997). Reflexionando sobre las implicaciones educativas de la noción de «justicia como razonabilidad», este autor busca articular su visión de la educación para la ciudadanía, señalando que «consiste en un conjunto de hábitos, deseos, propensiones emocionales y capacidades intelectuales cuya actividad coordinada requiere de un juicio sensible contextualizado»<sup>95</sup>. Desde este punto de vista, la educación para la democracia liberal, propiamente entendida, «forma 'el yo' de diferentes formas»<sup>96</sup>. Callan anota que los estudiantes deben primero aceptar y luego progresivamente entender, por ejemplo, las nociones de la «reciprocidad moral» o de «peso del juicio». Parte de esta aceptación implica el desarrollo gradual de la capacidad de distinguir entre los recursos para la argumentación, pues solo así se puede más adelante comprender una noción más compleja como es «pluralismo razonable», como parte de una forma apropiada de respeto y aceptación de la diversidad<sup>97</sup>.

Existen empero varias críticas a estas concepciones «ampliadas» de educación del carácter y la virtud, basadas en las «virtudes cívicas».

94 *Ibid.*, 47.

95 E. Callan, *op. cit.*, 8.

96 *Ibid.*, 13.

97 *Ibid.*, 21.

cas». Una tiene que ver con el «estatus» de las virtudes, esto es, si estas cualidades que se requieren son virtudes en el sentido estricto de la palabra. Por ejemplo, David Carr sostiene que las nociones de carácter son de naturaleza esencialmente funcionales o teleológicas y, por tanto, «no son susceptibles de una identificación y explicación completa para poder considerarse como referencias validas de una concepción específica de perfección humana»<sup>98</sup>.

Otra crítica está relacionada con la justificación de la concepción de «virtud cívica» y su posibilidad de alcanzar el consenso. Como hemos señalado, distintas concepciones de educación para la ciudadanía en una sociedad democrática liberal ofrecen diferentes versiones de una «virtud cívica». Nash señala que, al menos, en el caso de las escuelas públicas, no existe un consenso real acerca del bien público y la moralidad pública más allá de los intereses particulares. Esto, junto con la preocupación por la diversidad y el relativismo, dificulta el desarrollo de una virtud cívica del tipo que Callan sugiere. Además, las «advertencias» posmodernas acerca de la falta de «creencias básicas» en torno a la democracia aumentan esta dificultad<sup>99</sup>. Una crítica final, está relacionada con las condiciones educativas necesarias para el desarrollo de las «virtudes cívicas». Por ejemplo, Lickona señala que es decisiva la «vivencia de la moral en las escuelas», para darle sentido al desarrollo del carácter<sup>100</sup>. Por su parte, Gutmann anota que, si bien la «moralidad» está filosóficamente subordinada a un ideal de «principio de moralidad», esta debería ser primariamente un ideal político para la educación democrática en las escuelas. Además, añade que como la mayoría de las virtudes, tales como la honestidad, el respeto por la ley y la autodisciplina son necesarias «para que los estudiantes aprecien las ventajas de las políticas democráticas», estas deberían ser también enseñadas en las escuelas<sup>101</sup>.

98 D. Carr y A. Davis, «Can there be a moral psychology of democratic and civic education?», *Journal of education* 3 (1997): 346.

99 R. Nash, *op. cit.*, 42.

100 Cf. T. Lickona, «Eleven principles of effective character education», *op. cit.*, 95.

101 A. Gutmann, *op. cit.*, 58.

## Conclusión

La distinción práctica entre las anteriores reflexiones en torno a la educación del carácter moral reside esencialmente en el entendimiento, el razonamiento práctico, el juicio, las habilidades pedagógicas y en la personalidad y el ejemplo del docente. Ahora bien, con respecto al entendimiento, el docente debe tener, al menos, un cierto conocimiento de la racionalidad que presenta la concepción «ampliada», así como de la naturaleza de las cualidades del carácter y la virtud que se esperan promover con el acto educativo. El juicio es necesario para discernir las exigencias, las situaciones y los medios para alcanzar un propósito particular. Las habilidades pedagógicas son también necesarias para sostener dichos propósitos. Igualmente, la personalidad y el ejemplo de los docentes son fundamentales en el ejercicio social de cualquier cualidad o virtud del carácter.

Estas observaciones nos llevan a consideraciones más significativas, que de cierta manera *opacan* las concepciones «tradicionales» y las «ampliadas» del carácter. Sin importar qué tipo de concepciones asumamos, resulta innegable el compromiso que tenemos de examinar las prácticas educativas de forma que podamos garantizar que la educación, sea de «rasgos del carácter», «cualidades del carácter y la virtud» o simplemente la «formación del carácter moral», promueva la convivencia armónica de todos los seres humanos.

Este punto central lo encontramos en Gutmann, cuando afirma que «la educación moral comienza en el momento en que le ganamos la batalla al egoísmo y a la amoralidad. Y, termina –si es que termina– cuando luchamos en contra de la aceptación irracional de hábitos morales y opiniones»<sup>102</sup>. Los «ingredientes» de la concepción «ampliada» del carácter y la virtud son aquí importantes. Sin embargo, es necesario reconocer también las fortalezas de las concepciones «tradicionales» y no abandonarlas. Asimismo, reconocer la imprecisión considerable de

102 *Ibid.*, 62.

los «ingredientes adicionales» de la concepción «ampliada», cuando intentamos re-pensar los objetivos pedagógicos de la escuela.

La lógica del razonamiento práctico que supone para los estudiantes no es ni sistemática, ni formulable y nuestro entendimiento de las formas en las cuales se desarrollan las cualidades del carácter y la virtud es *pobre*, no solo por las dificultades que se presentan en la investigación de los asuntos educativos, sino por la poca aceptación y reconocimiento del público con respecto a estos asuntos «tan delicados».

Por esta razón, se hace imperativo reformular el tema de la educación del carácter moral en términos de la triada pedagógica kantiana, disciplina, cultivo y formación, como expresión de la *Denkungsart*, de manera tal que nos podamos apartar así de la mera instrumentalización de la educación, tan de moda en nuestros días, para retomar una vez más la idea fundamental de educación como formación en tanto que única posibilidad de humanidad y, por lo tanto, de la necesidad de comprender la educación moral en tanto que el «cultivo» del modo de pensar que hace consecuentes nuestros pensamientos con nuestras acciones para fomentar en las personas las conductas moralmente buenas.

## Bibliografía

---

- Aristóteles. *Ética a Nicómaco*. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 2002.
- \_\_\_\_\_. *Ética nicomáquea*. Madrid: Gredos, 2002.
- Bennett, W. *The Book of Virtues: A Treasury of Great Moral Stories*. New York: Simon and Schuster, 1993.
- Benninga, J. «Schools, character development, and citizenship». En Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- Burnyeat, M. «Aristotle on learning to be good». En Rorty, A. *Essays on Aristotle's Ethics*. Berkeley: University of California Press, 1980.

- Callan, E. *Creating Citizens. Political Education and Liberal Democracy*. Oxford: Clarendon Press, 1997.
- Carr, D. *Educating the Virtues. An Essay on the Philosophical Psychology of Moral Development and Education*. London: Routledge, 1991.
- D. Carr y A. Davis. «Can there be a moral psychology of democratic and civic education?». *Journal of education* 3 (1997): 355-364.
- Flanagan, O. *Varieties of Moral Personality. Ethics and Psychological Realism*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 1991.
- Flanagan, O. y Rorty, A. (eds.). *Identity, Character, and Morality. Essays in Moral Psychology*. Cambridge, MA: MIT Press, 1990.
- Gay, G. «Connections between character education and multicultural education». En Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- Gutmann, A. *Democratic Education*. Princeton NJ: Princeton University Press, 1987.
- Hansen, D. «Finding one's way home: notes on the texture of moral experience». *Studies in Philosophy and Education*, 15 (1996): 221-233.
- Heath, D. *Schools of Hope: Developing Mind and Character in Today's Youth*. San Francisco: Jossey-Bass, 1994.
- Hirst, P. «The Demands of Moral Education: Reason, virtues, practices». En Halstead, J. y McLaughlin, T. *Education in Morality*. London: Routledge International Studies in the Philosophy of Education, 1999.
- \_\_\_\_\_. «The Nature of Educational Aims». En Marples, R. *The Aims of Education*. London: Routledge, 1999.
- \_\_\_\_\_. «The Theory-Practice Relationship in Teacher Training». En Booth, M. y Furlong, J. *Partnership in Initial Teacher Training*. London: Wilkin, M., Cassell, 1990.

- \_\_\_\_\_. *Moral Education in a Secular Society*. London: University of London Press, 1974.
- \_\_\_\_\_. «Philosophy and Educational Theory». *British Journal of Educational Studies* 12 (1963): 113-138.
- Hirst, P. y Carr, W. «Philosophy and Education –A Symposium». *Journal of Philosophy of Education* 39 (2005): 615-632.
- Hirst, P. y Peters, R. S. *The Logic of Education*. London: Routledge & Kegan Paul, 1970.
- Hirst, P. y White, P. (eds.). *Philosophy and Education: Major Themes in the Analytic Tradition*. London: Routledge, 1998.
- Huffman, A. *Developing a Character Education Program: One School District's Experience*. Alexandria: Character Education Partnership, 1994.
- Kant, I. *Antropología en sentido pragmático*. Madrid: Alianza editorial, 1991.
- \_\_\_\_\_. *Crítica de la razón práctica*. México: FCE, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Crítica del discernimiento*. Madrid: Machado Libros, 2003.
- \_\_\_\_\_. *Fundamentación de la Metafísica de las Costumbres*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.
- \_\_\_\_\_. *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Madrid: Alianza Editorial, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Metafísica de las Costumbres*. Madrid: Editorial Tecnos, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogía*. Madrid: Ediciones Akal, 2003.
- \_\_\_\_\_. «Probable inicio de la historia humana». En *Ideas para una Historia universal en clave cosmopolita y otros escritos sobre Filosofía de la Historia*. Madrid: Editorial Tecnos. 2006.
- \_\_\_\_\_. «Reflexiones sobre antropología». En *Kant. Antología*. Barcelona: Ediciones Península, 1991.

- Kohn, A. «The trouble with character education». En Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- Leming, J. «Research and practice in character education: a historical perspective». En: Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. (1994), «Character education and multicultural education: conflicts and prospects». *Educational Horizons* 72 (1994): 122-130.
- Lickona, T. «Educating for Character: a comprehensive approach». En Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- \_\_\_\_\_. «Eleven principles of effective character education». *Journal of Moral Education* 25 (1996): 93-100.
- \_\_\_\_\_. *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books, 1991.
- \_\_\_\_\_. «Helping Teachers Become Moral Educators». *Theory into Practice*, 17 (1978): 258-266.
- \_\_\_\_\_. «Creating the Just Community with Children». *Theory into Practice*, 16 (1977): 97-104.
- McGuffy, W. *Eclectic Readers*. Michigan: Mott Media, 1982.
- McLaughlin, T. y Halstead, J. eds. «Education in Character and Virtue». En *Education in Morality*. London: Routledge International Studies in the Philosophy of Education, 1999.
- McLaughlin, T. «Liberalism, Education and the Common School». *Journal of Philosophy of Education* 29 (1995): 239-255.
- Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- Nash, R. *Answering the «Virtuecrats»: A Moral Conversation on Character Education*. New York: Teacher College Press, 1997.

- O'Neill, O. *Towards Justice and Virtue. A constructive Account of Practical Reasoning*. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.
- Peters, R. S. *Education and the Education of Teachers*. London: RKP, 1977.
- \_\_\_\_\_. *Psychology and Ethical Development*. London: Allen & Unwin, 1974.
- \_\_\_\_\_. «Freedom and the Development of the Free Man». En Hirst, P. y White, P. *Philosophy of Education. Major Themes in the Analytic Tradition*. London: Routledge, 1973.
- \_\_\_\_\_. *Ethics and Education*. London: Allen & Unwin, 1966.
- \_\_\_\_\_. *Education as Initiation*. London: Evans, 1964.
- \_\_\_\_\_. «Moral Education and the Psychology of Character». *Philosophy* 37 (1962): 37-56.
- Pritchard, I. «Character education: research prospects and problems». *American Journal of Education* 96 (1988): 469-495.
- Purpel, D. «The politics of character education». En Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.
- Slote, M. *From Morality to Virtue*. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Stark, W. «Kant's Lectures on Anthropology». En Jacobs, B. y Kain, P. *Essays on Kant's Anthropology*. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.
- Sockett, H. «Education and Will: aspects of personal capability». *American Journal of Education* 96 (1988): 195-214.
- Wynne, E. «For-character education». En Molnar, A. *The Construction of Children's Character*. Chicago: University of Chicago Press, 1997.

Enviado: 25 de junio de 2012

Aceptado: 6 de diciembre de 2012