

Educación del carácter y de las virtudes

Concepción Naval, Aurora Bernal y Juan Luis Fuentes

Modo de citar:

Naval, Concepción, Bernal, Aurora y Fuentes, Juan Luis. 2017. "Educación del carácter y de las virtudes". En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck.

URL=http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes

En las tres últimas décadas hemos presenciado un interés creciente en las ciencias sociales por la formación personal y moral, especialmente en la infancia y la adolescencia, con diversas propuestas para su puesta en práctica. Uno de los más recientes enfoques que ha destacado es el que se nombra como Educación del carácter (EC). Aunque no es el único modo de abordar la cuestión, cuenta con una base antropológica, filosófica, ética e incluso teológica, que le hacen ser objeto de nuestra reflexión, tanto la noción de carácter, como la educación encaminada a su promoción.

Para ello, este texto se estructura en las siguientes partes: en primer lugar, se realiza una breve contextualización sociohistórica de la EC, poniendo el foco aproximadamente en los últimos treinta años y tomando como marco de referencia el ámbito de la educación moral, más concretamente, en el entorno anglosajón, especialmente en EEUU, espacio clave del movimiento actual de la EC. Los rasgos definitorios del postmodernismo han influido de manera clave y de formas diversas en la configuración de la acción educativa y, muy especialmente, por el relativismo moral y cultural que lo acompaña. A continuación, se analizan las características y las críticas más relevantes de varios movimientos pedagógicos contemporáneos cercanos a la EC como la educación en valores, entendida en sentido general, que supone comprender la idea de valor incluyendo no sólo su sentido ético, sino como algo susceptible de ser deseado autónomamente; la educación para la ciudadanía, controvertida en varias de sus dimensiones, pero con amplia integración en sistemas educativos formales de diversas partes del mundo y con estrechos vínculos con la EC; el *Social Emotional Learning*, cuyo origen se encuentra en la psicología y su atención se dirige hacia las emociones y su papel en el aprendizaje y la interacción con los otros; y el Desarrollo Positivo de la Juventud, que abrió una nueva perspectiva en la disciplina psicológica reforzando la dimensión moral en la felicidad humana y pone la atención en los rasgos positivos de los individuos más que en sus carencias. Este análisis permitirá fijar los puntos de referencia que faciliten comprender en mayor medida la posición de la EC en el espectro de propuestas actuales de educación moral y abrirá paso a su conceptualización. Finalmente, se realizan unas reflexiones conclusivas y se establecen algunos de los aspectos críticos que determinarán el desarrollo de esta concepción educativa en los años venideros.

La bibliografía sobre educación del carácter ha presenciado un crecimiento a un ritmo tan acelerado que no es posible recoger todas sus dimensiones en estas páginas. Quizá una de las más relevantes que requeriría un estudio detenido es aquella que tiene que ver con el plano espiritual de la persona, donde pueden resultar muy interesantes las aportaciones de John Henry Newman, como por ejemplo su concepción de asentimiento real (Newman 2010), que supera la mera comprensión intelectual suponiendo un cambio personal que pone en juego también a las emociones y a la voluntad (Rumayor 2017). Otra dimensión de la EC con gran importancia es la que hace referencia a la formación humanística y a la educación superior, donde han tenido gran repercusión las aportaciones de Ibáñez-Martín (1977, 2017).

1 Educación del carácter: contextualización histórico-teórica [↑](#)

Ante lo que pueda pensarse por la atención recibida en las numerosas iniciativas educativas y en publicaciones recientes, la educación del carácter no es un concepto nuevo, sino más bien clásico, con profundas raíces en la historia del pensamiento filosófico y pedagógico. En efecto, si recordamos al ágrafo Sócrates como el gran maestro de Occidente no es fundamentalmente por su especial interés en la enseñanza de técnicas o contenidos curriculares, sino de manera más clara por la influencia moral intencionada que tuvo en quienes fueron sus discípulos, no solo con sus



palabras, sino especialmente con su modo de vida y el papel que desempeñó en la sociedad en la que vivió. Ahora bien, aunque el origen de esta concepción educativa se encuentra posiblemente en el mismo comienzo de la historia de la educación, se observa en las últimas décadas un creciente interés en muy distintas partes del mundo por una educación que suponga una preocupación por el tipo de persona que el alumno es y puede llegar a ser. La conjunción de estos dos elementos nos señala que no se trata de una simple moda educativa pasajera, como tantas otras, que vienen y se van, desplazadas por la llegada de una propuesta aún más novedosa que las anteriores, sino que su vínculo con la misma esencia de la educación nos remite a algo de mayor calado en términos filosóficos y pedagógicos.

Este giro ético en la educación (Ibáñez-Martín 2015) que pone su atención en la dimensión moral del desarrollo humano mediante la acción educativa, ha tenido expresiones diversas, entre las que se encuentra la llamada formación del carácter, pero no es la única, lo que, en palabras de Ryan (2013), está contribuyendo a una confusión en la definición de la palabra carácter y, consecuentemente, a la pérdida del significado originario de las acciones educativas que lo toman como su eje vertebrador.

Probablemente, la fuerza del fenómeno del resurgimiento de la educación del carácter reside en la insatisfacción ante el extendido abandono de la dimensión moral del crecimiento humano, y más específicamente, en el rechazo de la posibilidad de la influencia educativa en este sentido, focalizada en las instituciones educativas y, más directamente, en la figura del profesor. Así pues, muchas propuestas educativas se fundamentaron en la creencia de que la educación debía olvidarse de su intención moralizante, a fin de salvaguardar la autonomía del alumno, limitando esta influencia, en su caso, a la intimidad de la familia y del hogar. La amplia recepción del racionalismo de corte kantiano en el ámbito educativo fue terreno abonado para el florecimiento de estos planteamientos, que alcanzaron gran esplendor con las propuestas de Lawrence Kohlberg sobre el desarrollo moral en la escuela. Para este autor, la mejor estrategia de salvaguardar dicha autonomía consiste en el planteamiento de dilemas morales que motivan al niño a pensar por sí mismo, a exponer racionalmente los argumentos que le llevan a tomar una decisión sobre lo que considera correcto y a debatirlos con sus compañeros ante la mirada atenta pero no-interviniente del profesor.

Como es lógico, esta situación encontró buen acomodo en un contexto social posmoderno muy concreto con características que favorecían estas posiciones, que ha sido objeto de incisivos análisis de diverso tipo como la crítica social realizada por Bloom (1988), el cuestionamiento de las consecuencias del cambiante ámbito laboral apuntadas por Sennett (2000), la acuñación del término modernidad líquida de Bauman (2003) o, más recientemente, el análisis filosófico de los principios del relativismo en las ciencias sociales de Boghossian (2007).

Citaremos aquí sólo dos de estos rasgos sociales: por un lado, las devastadoras consecuencias de la segunda guerra mundial removieron algunas conciencias empujándolas hacia las tibias calas del escepticismo, al encontrar en los grandes ideales y en las firmes convicciones los principales motores del enfrentamiento, el totalitarismo y la muerte. Creer en la verdad o en la posibilidad de su conocimiento, y como consecuencia, en la posibilidad de obtener un criterio para distinguir entre el bien y el mal, se convirtió en un ejercicio de alto riesgo, pues para muchos ello conduciría irremediablemente a aceptar la máxima de que el fin justifica los medios. De esta forma, la verdad fue percibida como una peligrosa arma que debía abandonarse no solo por la convivencia, sino también, a la luz de lo vivido, por la supervivencia de todos. Ello aconsejaba, tanto en la teoría como en la práctica, de forma transversal a disciplinas diversas, desde el arte, la política, la filosofía, y por supuesto, la educación, planteamientos moderados, relativistas, provisionales, que únicamente llevaran a planteamientos parciales, temporales, circunstanciales, con tan poca fuerza que nadie pudiera comprometerse con ellos y realizar acciones que supusieran demasiado esfuerzo y valieran la pena.

La segunda característica social que cabe citar se encuentra vinculada a la primera, pero posee entidad propia, y hace alusión al multiculturalismo, en el sentido planteado por Marcello Pera (2010). La conveniencia de abandonar la búsqueda y la creencia en una verdad absoluta, como prelude de un monismo moral inaceptable enraizado en la filosofía clásica (Parekh 2006), dio paso a la aparición de múltiples verdades parciales, fundamentos de las diversas culturas que, por el crecimiento de los movimientos migratorios y la tolerancia, pusieron de relieve la variedad cultural de las sociedades occidentales. Así pues, la verdad y el bien se consideraron no sólo conceptos peligrosos para la convivencia mundial, sino también para la local, la cotidiana, por lo que debían ser apartados de la vida ordinaria en



beneficio de todos. Ante tales advertencias, la educación no podía quedar impasible y abrazó las tesis sociales con gran rapidez, con las consecuencias descritas para la educación moral y la educación del carácter, que se concebían como sinónimos de la manipulación, la propaganda o el adoctrinamiento (Ibáñez-Martín 1981; 2013), paradigmáticos de los regímenes totalitarios de distinto signo político del siglo XX.

Ahora bien, precisamente por la dominancia de estas tesis, de las que muchos elementos muestran su persistencia en la actualidad (Barrio 2011), resulta aún más significativo el momento en el que nos encontramos de crecimiento de la EC, donde parece que la educación, o ciertos sectores de esta, ha tomado un camino propio, que no pretende alejarla de la realidad social, pero que tampoco la somete completamente a ella, lo que evita convertirse en un mero reproductor de los fenómenos y patrones sociales, sin capacidad de decisión sobre su contribución al florecimiento humano, en términos aristotélicos. Por ello, conviene reflexionar sobre los elementos nucleares que conforman la educación del carácter en esta aparente huida del escepticismo que Derrick (2011) recomendaba a los educadores.

Cuando hablamos de «moralidad» nos referimos al área o la dimensión humana que guarda relación con el comportamiento libre y las características que requiere la persona para conducirse libremente. Esto es así porque únicamente una persona que actúa libremente puede ser capaz de juicio moral, sobre la bondad o maldad de sus acciones. Cuando nos encontramos coaccionados, sin posibilidad de elección, sin alternativas en nuestro comportamiento, el análisis moral pierde fuerza. Asimismo, la moralidad hace referencia a los ideales que posee una sociedad, pueblo o cultura, en términos variados como lo moral, la moral, las normas, costumbres de actuación, tradiciones, etc. Por su parte, el concepto «carácter» nos remite a los rasgos de una persona que le permiten obrar libremente y, por extensión, cabe atribuirlo también a una sociedad o a un pueblo, por ejemplo, cuando nos referimos al *ethos* de un grupo. Desde esta aproximación semántica, se entiende que los significados de los nombres de moralidad y carácter, de Educación moral y Educación del carácter, e incluso de Educación ética, coincidan. Etimológicamente también se produce esa coincidencia, teniendo en cuenta que ética procede de “ethos” que es carácter, y que moral fue la traducción latina de “ethos”. Esta explicación sirve para comprender que ya antaño el término Educación del carácter fue una noción sombrilla, tal y como se afirma por algunos autores en referencia a los planteamientos actuales. Bajo este paraguas, encontramos en los últimos años distintas denominaciones con elementos comunes pero también distintos: educación moral, educación en valores, desarrollo moral, aprendizaje socioemocional, educación preventiva, educación positiva, desarrollo positivo de la juventud o empoderamiento de la juventud, son algunos de los que más repercusión han tenido (Berkowitz et al. 2014).

El estudio del carácter y de la moral, reflejado en las teorías educativas que los promueven, ha sido abordado desde diversas disciplinas y con enfoques diferentes. Entre los autores más citados para inspirar los planteamientos de moralidad y carácter y para fundamentar las teorías y programas contemporáneos de la educación moral y del carácter se encuentran filósofos como Sócrates, Platón, Aristóteles, Hume y Kant, por sus estudios de Ética, Psicología y Filosofía aplicada a la educación; filósofos y teóricos de la educación contemporáneos como Dewey y Peters; sociólogos como Durkheim; y psicólogos como Piaget, Kohlberg, Freud, Rogers, Erikson o Thornike (Carr 2007; Lee y Taylor 2013). Esta variedad teórica presenta un marco conceptual amplio con diferentes interpretaciones, lo que hace de la cuestión de delimitar qué es el carácter y cómo se educa una tarea compleja a la vez que supone un importante reto para la investigación educativa.

Más especialmente, para la conceptualización del término carácter, y tal y como se utiliza en la Educación moral y del carácter, sobresalen las aportaciones que se elaboran desde la Filosofía –especialmente la Antropología y la Ética– y la Psicología. A grosso modo y como síntesis de un recorrido histórico del estudio del carácter desde estas ciencias en el siglo XX, encontramos que el término carácter en los teóricos de la Psicología se ha equiparado a personalidad, entendiendo ésta como el conjunto de rasgos relacionados con la dimensión o vida mental, con procesos y estados que repercuten en cómo las personas reaccionan ante el ambiente y en cómo se comportan, estableciéndose así las diferencias y singularidades entre individuos. Sin embargo, en la Filosofía predomina una noción de carácter definido como el conjunto de características o rasgos que se concretan en disposiciones para formar creencias, deseos, emociones e intenciones y para actuar en cierto modo (Miller y Knobel 2015). Los rasgos se pueden referir a distintos dominios de la dinámica humana, moral, epistemológico, prudencial, religioso, atlético. Se trata de nociones descriptivas pero que al mismo tiempo pueden ser consideradas normativas, de modo que sirve de referencia, tanto en el caso de la intervención psicológica para la evaluación de la “personalidad normal” como en el caso de la



educación, para valorar el carácter positivo o bueno. La conceptualización de la personalidad moral desde una perspectiva psicológica, en la que se subraya la importancia de los rasgos dispositivos, el establecimiento de metas, motivaciones, proyectos, valores y el significado que se dé a la vida, la aproximan a la concepción ética del carácter (Narvaez y Lapsley 2009).

El resurgimiento del interés por el estudio de la personalidad y de lo moral desde la Psicología, y del carácter moral desde la Ética de las virtudes y del Neoaristotelismo, que se hace notar en el transcurso de la década de los 90, facilita la aproximación entre las nociones de personalidad y carácter, tal y como comprobamos en la siguiente definición: el carácter es el conjunto de características que son descriptivas de acciones, cogniciones, emociones y motivaciones que son consideradas conforme a un estándar moral destacable (Fleeson et al. 2015).

Entre las características, rasgos o disposiciones que integran el carácter y la personalidad y que se refieren a la cognición, a la afectividad y motivación, y a la conducta, los diversos enfoques tanto desde la Filosofía como la Psicología, difieren en el peso que le dan a unos elementos o a otros en el desarrollo moral de la persona y en su funcionalidad en la acción moral. También las divergencias se producen por centrarse en la potencialidad individual o bien fijar la atención en el contexto y las relaciones sociales, tanto para explicar cómo es el proceso de desarrollo y educación moral como para estimar los objetivos y fines del crecimiento y proceso educativo de los sujetos.

En los siguientes apartados vamos a detenernos en el análisis de algunas de las concepciones cercanas a la de educación del carácter, que más relevancia han tenido en el plano internacional en los últimos años, para delimitar las características propias de cada una de ellas y finalizar de manera más clara en la determinación de los puntos clave de la educación del carácter propiamente dicha.

2 Concepciones cercanas a “carácter” y “educación del carácter” en el marco de la educación moral contemporánea [↑](#)

Como se ha señalado, desde hace tres décadas somos testigos de un interés cada vez mayor por la formación personal y moral de los niños y adolescentes (Bernal, González y Naval 2015; Altarejos y Naval 2000; López, Iriarte y González 2008; Nucci 2009). Este interés ha llevado a que cada vez sea más común encontrar aproximaciones teóricas sobre el clásico concepto de “carácter” y, más abundantemente, referencias a cómo llevar a la práctica una “educación del carácter” (Naval, González y Bernal 2015).

¿Qué pasó en los años 80 del siglo XX que propició esta corriente? Son varios los factores que se podrían apuntar (Naval 2003), entre ellos destacamos dos con elementos comunes: las críticas al liberalismo extremo y la caída de los regímenes comunistas del Este de Europa en 1989. No hay duda de las variadas implicaciones que para la educación tienen ambas cuestiones (Naval 2000). No será posible abarcar todas aquí, por lo que se ha optado por seleccionar un gran tema: el de la educación moral. Obviamente hay también otros de importancia, relacionados con éste como son: el concepto de libertad –con diversidad de enfoques: la autonomía personal, el concepto de auto-regla, la neutralidad y los valores, etc.–; la formación de la identidad personal en un marco social; el concepto de ser humano y comunidad; los fines, contenidos y proceso de la educación en una democracia liberal; la naturaleza social del ser humano; el papel de la tradición en la formación; el concepto de ciudadanía y la educación cívica; el papel de las instituciones; el concepto de igualdad; la educación liberal hoy; el pluralismo y el multiculturalismo; la autoridad en la educación; la disciplina; deberes y derechos de los ciudadanos y del Estado en la educación; el derecho a la educación y la libertad de enseñanza; el juicio ético y la deliberación como momentos educativos, entre otros.

Un lugar preferente ocupa en la educación moral el debate entre los objetivos de autonomía y de perfección (Naval y Sisón 2000). En educación implica adoptar un punto de vista según el cual la educación está mejor pensada como una actividad o práctica social, realizada desde la praxis individual, cuyo principal propósito es ayudar a los otros a llegar a ser personas. Y para aprender a ser personas hay un concepto vital: el de hábito que mejora a la persona, o sea, el de virtud del carácter (Altarejos y Naval 2000).



Este es un punto importante para la filosofía de la educación (Naval 2000). Parte del aprender a ser persona, en que consiste la educación, es el aprendizaje para ser un agente moral en una comunidad, en la que sus miembros también lo son. Es decir, aprender a tomar parte en las actividades teóricas y prácticas de la comunidad. Esta es una conclusión compatible con la idea que retorna a Platón, de que la educación moral es una parte esencial y central de la educación.

2.1 Versiones/visiones alternativas de la educación moral [↑](#)

En el marco de la filosofía política contemporánea, el debate entre los teóricos liberales y sus críticos tiene como cuestión nuclear la educación moral (Naval 2000). En este ámbito, temas tales como el papel de la familia, la escuela y la ley en la formación moral de los niños, el derecho de los padres a decidir sobre la educación de sus hijos, la posibilidad y conveniencia de una educación en valores neutros, el papel de las escuelas privadas en una democracia liberal, entre otras cuestiones, son objeto de debate.

Nos centraremos en el análisis de algunas de las aproximaciones más importantes que se han realizado a la educación moral en años recientes: los valores y la educación; el *Social Emotional Learning* y el *Positive Youth Development*; la educación para la ciudadanía y un concepto renovado de educación del carácter.

En el comienzo del *Menón* de Platón, el personaje del título pregunta a Sócrates sobre la posibilidad de la educación moral: “¿Podrías decirme Sócrates, si la virtud es cosa que se enseña, o si no se enseña sino que se practica, o si ni se practica ni se aprende, sino que la tienen los hombres por naturaleza o de algún otro modo?” (*Menón* 70a). Sócrates contesta que para responder a esta cuestión, deben encontrar primero la definición de virtud, porque si uno no conoce lo que es, no sabrá cómo transmitirla. Algunas contribuciones recientes en el ámbito de la filosofía y la psicología de la educación moral recuerdan la conversación mantenida entre Menón y Sócrates, al apuntar a la necesidad de un análisis de la relación entre el concepto de virtud que se mantiene y la concepción de la educación moral que se deriva.

En las últimas décadas, hemos presenciado una activa discusión entre psicólogos y científicos sociales sobre el concepto de desarrollo moral. Figuras como Kohlberg, Gilligan y Haan son algunos de los protagonistas del debate. Algunos de estos pensadores reconocen que el estudio empírico del desarrollo moral depende de algún modo del concepto previo de progreso moral que se tenga y de cómo reconocer a las personas maduras moralmente (Naval 2000).

Piaget y Kohlberg, por ejemplo, se sitúan en la tradición kantiana de la filosofía moral que ha sido ampliamente cuestionada por autoras como Noddings o la propia Gilligan, discípula del segundo. Aunque ésta no tiene una concepción filosófica explícita del ideal de persona moralmente madura, critica a los que –como su maestro– sitúan el fin de la educación moral en un único tipo de razonamiento. Esta crítica apunta a la inadecuación filosófica del modelo, por no tener en cuenta el papel de la emoción y las relaciones personales en la experiencia moral, situándose de esta forma en un plano muy alejado de la atención situada al otro y del cuidado ético que éste reclama. Este nuevo planteamiento nos sitúa en una dicotomía racionalista-emotivista, las llamadas éticas de la justicia vs éticas del cuidado, que debe ser superada por la educación moral (Gozálvez y Jover 2016).

Lógicamente, el tratamiento de la educación moral que realizan los filósofos clásicos, está relacionado con las discusiones contemporáneas que se encuentran en las obras de filósofos, políticos y psicólogos, que han hecho observaciones empíricas valiosas sobre el desarrollo tanto del razonamiento moral teórico como de la autocomprensión moral en los niños y adultos.

A la hora de estudiar el ideal de la educación moral es importante tener en cuenta: el papel asignado a la razón y al deseo o inclinación; la función que desempeña el conocimiento teórico o universal de las verdades morales; el concepto de autonomía y libertad y su ejercicio en la madurez moral; la relación ideal entre individuo y sociedad.

Las respuestas a lo largo de la historia han sido variadas y de gran trascendencia para la educación hoy. Los puntos de vista de Durkheim y Dewey son interesantes, así como la Teoría psicoanalítica, las Teorías de Aprendizaje Social, las Teorías de Desarrollo Cognitivo y otros enfoques recientes, pero no hay lugar aquí para un desarrollo extenso.

2.2 Educación y valores / 'Values clarification' [↑](#)

En los países anglosajones, a diferencia de Francia, se dieron ciertas corrientes o movimientos de educación moral en el siglo XX (Naval 2000). Esa reflexión y práctica se desarrolla en EEUU, alrededor de la noción de valor o de enseñanza de los valores. De hecho, esta expresión traduce de modo incompleto la noción anglosajona de *value education* que se refiere a algo más abierto, más informal, donde predomina un enfoque en términos de sensibilización y de descubrimiento. Es evidente que *value education* cubre un campo más amplio que la educación moral en sentido estricto.

Un valor es todo lo que vale, todo lo que se puede amar o desear, todo lo que nos puede movilizar, lo que merece que se le preste atención o que se sacrifique otra cosa por él. Así los valores éticos no son los únicos valores. La distinción entre educación moral y enseñanza de los valores no está siempre explícita y es frecuente la expresión sintética de *moral/values education* (Hennessy 1979; Leming 1981).

Kevin Ryan (1986) en un artículo titulado "Moral and Values education" distingue cuatro 'movimientos de educación moral' principales en EEUU: 1) desarrollo cognitivo (Kohlberg); 2) *value analysis*; 3) *value clarification*; y 4) *set-of-values*. De hecho, *set-of-values* no corresponde a una corriente pedagógica. Busca impregnar al alumno con valores que la comunidad adulta considera esenciales.

En EEUU en los años 20 y siguientes se llamó educación del carácter (*character education*), término que se vuelve a usar hoy día. *Value analysis* es una aproximación más intelectual, que consiste sobre todo en una pedagogía del razonamiento moral.

Values clarification ha ocupado un lugar importante en la educación moral en los países anglosajones desde los años 60. Su justificación se encuentra en la idea del pluralismo radical de las creencias y de los valores en el mundo actual y en la preocupación de ayudar al niño a explicitar y desarrollar sus elecciones personales más profundas en un contexto de tolerancia y de diálogo, propio de la multiculturalidad. En este ámbito, la tarea de la educación moral tiene relevancia y destaca la importancia de todas las instituciones que en conjunto van a favorecer su desarrollo: la escuela, la familia y la misma sociedad.

La referencia a *values clarification* se refiere al movimiento de educación moral que durante los años 60 a 80 del siglo XX tuvo un gran apogeo en las escuelas de EEUU. Hizo su aparición en 1966 con la publicación de *Values and Teaching* de L. Rath (Rath, Harmin y Simon 1966). Insta a los maestros a evitar enseñar valores, estableciendo como su tarea fundamental la de ayudar a los estudiantes a clarificar sus propios valores. Rechazó explícitamente la idea de enseñar a los niños qué es bueno o malo, e incluso tratar de influir en las *value positions* de los estudiantes.

Quizá tuvo gran impacto porque parecía simple de usar; no requería una especial preparación y ofrecía gran cantidad de actividades, procedimientos y estrategias, como se puede ver en la obra de Simon, Howe y Kirschenbaum (1972) *Values Clarification*. Podría apuntarse su origen en J. Dewey y consiste, en términos generales, en un conjunto de procedimientos cuyo fin es ayudar a los estudiantes y a los maestros a clarificar, descubrir, llegar a ser conscientes de sus propias creencias, sentimientos e ideas acerca de las cosas. Busca evitar toda 'indoctrinación' o enseñanza de sistemas de valores particulares porque, según esta corriente, la elección de un sistema de valores es arbitraria, dada la pluralidad de valores presente en nuestra sociedad. Los individuos deben decidir sobre sus valores por ellos mismos y la clarificación de valores intenta ayudarles a hacerlo de un modo más consciente y deliberativo.

La clarificación de valores supone un relativismo moral al rechazar cualquier juicio sobre todo tipo de creencias o conductas. Comienza con la aceptación de las propias emociones, más que con la reflexión racional sobre las



cuestiones morales. El marco teórico de *values clarification* ha sido objeto de numerosas críticas: por un lado, la problemática moral se diluye en medio de cuestiones prácticas completamente triviales; por otro, el individualismo extremo y el relativismo ético de esta teoría dan por válidas todas las elecciones con tal de que sean conscientes y auténticas.

La crítica que se puede hacer es incluso más variada. En primer lugar, la afirmación roussoniana que se realiza sobre la bondad natural está discutida tanto por la experiencia común como por estudios empíricos sobre agresividad y egoísmo. Hoy pocos aceptan dejar la educación moral al arbitrio del bien innato del ser humano, siendo reconocida la necesidad de una acción de carácter directo (Hand 2014). La desaparición de lo que llamaban ‘inhibiciones’ tradicionales en la clase, no ha conducido a los estudiantes a ser moralmente mejores. En segundo lugar, *Values Clarification* pide evitar alabar o censurar conductas o creencias; pero esto es contradictorio en sí mismo, en cuanto alaba la conducta de la clarificación de valores, y censura la de tratar de enseñar valores a los niños. Una tercera crítica apunta a que la clarificación de valores está en contra de todo tipo de ley moral objetiva, pero ella misma puede conducir al autoritarismo. Los teóricos de esta corriente permiten que algunas conductas puedan prohibirse a los niños, pero no porque esas elecciones sean incorrectas, sino porque son ‘intolerables’. El rechazo de una verdad objetiva ha llevado a la tiranía de las opiniones de los que están en el poder, o como afirma Llano (2002, 153):

“cuando ya no se cree que haya acciones en sí mismas injustas y malas, cuando se afirma –como hace el relativismo cultural– que es sólo nuestro modo de usarlas el que da su sentido a las calificaciones morales, cuando se mantiene que sólo es justo y bueno lo que llamamos «justo» y «bueno», ya no cabe conversación racional alguna. Y el aparente diálogo apenas consigue disfrazar lo que, en realidad, se ha convertido en un puro juego de poderes. Si cuando discutimos sobre lo bueno y lo justo, hablamos sólo acerca de nuestro modo de hablar –según sostienen los culturalistas– entonces se impone necesariamente quien grita más fuerte, quien a esa peculiar mesa de negociaciones lleva más poder o quien deja sobre el tapete la pistola”.

En cuarto lugar, la estrategia de la clarificación de valores subraya los sentimientos subjetivos, más que la realidad moral objetiva completa. Una quinta crítica apunta a que el contenido y redacción de algunas de las preguntas usadas en *values clarification*, pueden ser sospechosas de ciertos prejuicios. Y en sexto lugar, el contenido de las cuestiones usadas en clase incluye temas familiares íntimos, con el riesgo que puede suponer en las relaciones con los padres.

2.3 Educación para la ciudadanía [↑](#)

Ante la problemática que el relativismo trae en su afán de llevar a cabo una educación moral neutra, que no sea puramente formalista, y en la que pueda haber acuerdo por parte de todos, surge con vigor –en los años 90 del siglo XX– una nueva corriente, que viene reforzada por las circunstancias socio-culturales que señalamos al inicio en relación a las críticas al liberalismo extremo: ésta es la educación para la ciudadanía.

Este interés por la democracia y la educación a ella encaminada ha tenido diversas formas: revisión de programas escolares, proyectos de investigación, medidas políticas, desarrollo de materiales y recursos escolares, iniciativas académicas y sociales, dirigidas a lograr una educación más efectiva para suscitar una ciudadanía democrática.

Aunque el interés en esta faceta de la educación no es algo nuevo, sí es notorio el realce que se le dio en esos años (Hahn 1998; Kerr 1999; Pinhey y Boyer 1997; Print 1999; Torney-Purta, Schwille y Amedo 1999; Naval 2000; Naval et al. 2002). Así, encontramos estudios e investigaciones en los años 90 que trajeron consigo documentos legislativos y medidas políticas. Se buscaba dar un nuevo enfoque a la educación para la ciudadanía en las escuelas que puede observarse en Estados Unidos y Canadá (Bahmueller y Patrick 1999; Ryan 2013), Inglaterra (Crick 1998; Kerr 1999), Australia (Print 1999); aunque son muchos otros los países que podrían citarse: España, Corea, Taiwan, etc. (Naval 2003; Ibáñez-Martín 2007; Arbués, Repáraz y Naval 2012).

Nunca se ha negado el papel que las escuelas tienen en la educación para la ciudadanía democrática, pero en estos años lo que ha ocurrido es más bien el fenómeno contrario: se ha cargado sobre ella prácticamente en su totalidad la



responsabilidad de la educación ciudadana, olvidando el papel primario que la familia y la sociedad desempeñan, así como los medios de comunicación. Por otro lado, no hay acuerdo respecto al lugar que la educación para la ciudadanía debe ocupar en los planes de estudio (cfr. Torney-Purta et al. 1999; Macedo 2000; Hollander, Saltmarsh y Zlotkowski 2001).

¿En qué consiste este nuevo enfoque de la educación ciudadana en el final del siglo XX y comienzos del XXI? La EC, tal como hoy se ha presentado, podría definirse como la preparación de las jóvenes generaciones para llegar a ser ciudadanos informados, activos y comprometidos con sus democracias. Busca desarrollar una participación responsable e inteligente de los ciudadanos en el ámbito político, económico, social y cultural. Estos ciudadanos, tal como Crick (2000) los presenta, estarán preparados y querrán ejercer una influencia positiva en la vida pública, ejercitándose en un sano sentido crítico. Este objetivo pide programas educativos que incluyan conocimientos sobre la ciudadanía, una serie de habilidades y competencias, y un conjunto de cualidades o disposiciones personales (Learning and Teaching Scotland 2000).

Antes, el acento se había puesto más en los conocimientos. Estos son necesarios, lógicamente, pero no suficientes en la formación de un ciudadano. Además, los conocimientos se expanden ahora, incluyendo el significado de los principios y procesos democráticos, el concepto de identidad nacional, valores democráticos, derechos y responsabilidades, mayorías y minorías en una democracia, etc. Se necesitará hacer uso, por tanto, de una metodología activa y participativa. Así lo atestiguan distintos autores, y medidas legislativas adoptadas en distintos países a lo largo de esos años (cfr. Veldhuis 1997; Comisión Europea 1998; Crick 1998, 2000; Print 2001; Macedo 2000).

Las críticas a las propuestas de educación para la ciudadanía han sido muy variadas (Vid. Ibáñez-Martín 2007; Fuentes y Albertos 2017) y entre ellas se encuentra su limitado nivel de concreción, especialmente reseñable en comparación con la educación del carácter de base aristotélica, ya que tiene como referencia un marco legal determinado, que por definición es dinámico y cambiante en tiempo y lugar, a diferencia de la anterior que se fundamenta en una corriente de pensamiento cultural de mayor tradición; por otro lado, el lenguaje habitual de la educación para la ciudadanía, se sitúa en el plano de los derechos, cuyo conocimiento es deseable por los estudiantes, pero cuya mera enseñanza resulta insuficiente en el plano educativo si no va acompañado del fomento de hábitos estables de comportamiento; asimismo, cabe destacar su politización del ámbito escolar, en cuanto que la excesiva presencia de discusiones sobre temas políticos amenaza en convertir el aula en un espacio de confrontación ideológica.

2.4 Aprendizaje Socioemocional [↑](#)

La Teoría del Aprendizaje Socioemocional (*Social Emotional Learning*, SEL) se desarrolla y difunde en la década de los 90 del siglo XX. Esta teoría, elaborada con una fundamentación psicológica, contiene una descripción del proceso de aprendizaje social de los individuos teniendo en cuenta el papel de las emociones. El término *Social Emotional Learning* se adopta en 1994, a partir de una reunión en el Fetzer Institute (EEUU), de educadores y psicólogos, interesados e involucrados en el desarrollo de la infancia y la juventud (Weissberg et al. 2017). Así pues, el SEL se configura como un marco conceptual de referencia para las acciones de promoción de las competencias sociales, emocionales, académicas y laborales. Mediante los programas educativos diseñados a partir del SEL, se aspira a que las personas estén preparadas para afrontar la vida con éxito, bienestar y salud, y para evitar conductas antisociales y de riesgo, especialmente en niños y jóvenes. La aplicación de la Teoría del Aprendizaje Socioemocional a las escuelas se llevó a cabo por la organización *Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning* (CASEL).

En la Teoría del Aprendizaje Socioemocional no se delimita un concepto explícito de carácter ni de moralidad, pero se puede vislumbrar una descripción implícita de carácter y de valores morales en la atención educativa prestada a las competencias que se promueven para funcionar socialmente de un modo adecuado, siguiendo los valores adoptados en la sociedad. En el estudio de cómo las personas aprenden a comportarse, se incluye y destaca el papel de las emociones. Los teóricos de este enfoque entienden que no es suficiente con el razonamiento moral, con el conocimiento teórico de principios para actuar de acuerdo a ellos, sino que se debe prestar atención a las emociones y



a su función en el aprendizaje y en las relaciones interpersonales.

La investigación en este ámbito se dirige al estudio de cómo se integran en el aprendizaje, cognición, afecto y conducta, tomando como referencia las teorías de Darwin, Thorndike, Bandura, Stenbeck y Gardner (Elias et al. 2014). Los trabajos de Salovey y Mayer (Salovey y Mayer 1990; Mayer y Salovey 1997) sirvieron para obtener la base empírica necesaria para justificar la realidad de la inteligencia emocional, y los estudios de algunos otros investigadores como Saarni (1999) facilitaron conocer los procesos que intervienen en el desarrollo emocional.

Otro aspecto que posee gran importancia en los programas de Aprendizaje Socioemocional es el contexto en el que se desarrolla el proceso educativo. Para un aprendizaje positivo es relevante el clima que se genera a partir de las relaciones interpersonales y los valores que se experimentan mediante las relaciones. Los contextos que se tienen en cuenta son: hogares-familia-comunidad; escuela-política educativa; y curriculum-aula. Por ello, desde los primeros años del trabajo de CASEL se concede mucha importancia a la formación de los educadores y se elaboran recursos como la guía "Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators" (Elias et al. 1997) actualizada en años sucesivos (CASEL 2013). El trabajo de formación se basa en las evidencias que logran los investigadores del SEL. Se recurre a diversos marcos teóricos para ver qué puede ser enseñado y a quiénes, y cómo diseñar y aplicar programas. De éstos cabe destacar: la Teoría del sistema ecológico, la Teoría de la autodeterminación, la Teoría de los sistemas, la Teoría de aprendizaje, las Teorías del desarrollo de la infancia, las Teorías del procesamiento de la información y la Teoría de cambio de conducta (Brackett et al. 2017).

Se traza una instrucción explícita sobre las competencias sociales y emocionales que se pretenden impulsar y que facilitan las conductas propias de la vida ordinaria, donde los educadores en sus relaciones con las personas sirven de modelado. Los climas de los contextos de aprendizaje se caracterizan por la seguridad, el cuidado, la cooperación, la participación y la organización.

Los objetivos que se pretenden, en síntesis, son que las personas adquieran y apliquen conocimientos, actitudes y habilidades necesarias para entender y dirigir sus emociones, establecer y alcanzar metas positivas, sentir y mostrar empatía por otros, establecer y mantener relaciones positivas y tomar decisiones con responsabilidad. Junto a ello, destacan cinco competencias:

- autoconocimiento (emociones, fortalezas, auto-percepción, auto-confianza, auto-eficacia),
- autocontrol (control del impulso, conducción de estrés, autodisciplina, automotivación, establecimiento de metas, destrezas de organización),
- conocimiento social (tener perspectiva, empatía, apreciar la diversidad, respeto por otros),
- habilidades de relación (comunicación, vinculación social, hacer relaciones, trabajo en equipo),
- adoptar decisiones con responsabilidad (identificar problemas, analizar situaciones, resolver problemas, evaluar, reflexionar, responsabilidad ética).

En esta relación de los cinco dominios de competencias, se vislumbran algunos elementos que coinciden con varios de los componentes que se consideran en la noción de carácter en su concepción moral, es decir, estrechamente ligados a las conductas éticas. Por ejemplo, el autoconocimiento se refiere a los valores y se subraya la autoconfianza y el optimismo; el control del impulso propio de la competencia de autogobierno es la base psicológica de las principales virtudes; la compasión es una virtud social y se considera en la teoría de la SEL integrando la conciencia o sensibilidad social; en el dominio de las relaciones sociales, se menciona la necesidad de ajustarse a normas sociales y de la cooperación, comportamientos que también coinciden con el desarrollo y posesión de virtudes como la justicia o la solidaridad; y por último, las competencias necesarias para adoptar decisiones con responsabilidad tienen que ver con la prudencia, virtud moral fundamental.

2.5 Desarrollo Positivo de la Juventud [↑](#)

Como en el caso de los anteriores enfoques educativos relacionados con la Educación moral y la Educación del



carácter, es a finales de la década de los 90, cuando surge desde el área de la Psicología un planteamiento diferente de la intervención psicológica y que tiene como objetivo una ambiciosa meta de contenido educativo, capacitar a las personas para ser felices (Carrillo y Prieto 2006). La felicidad, desde esta nueva tendencia en Psicología, es entendida más allá del bienestar, abriendo el concepto a una consideración moral. La nueva capacitación que se indaga desde la Psicología tiene como objeto el carácter de los individuos, contemplando tanto su significado psicológico –personalidad– como ético –moralidad–. Según esta perspectiva, un buen carácter es necesario para que una persona tenga una vida buena y feliz, para que pueda conducirse según unos valores que reflejan el sentido y plenitud de la vida. A esta nueva corriente en Psicología, su impulsor, Martin Seligman, la denominó en 1998, Psicología positiva (Martin 2007).

Como puede verse más detenidamente en la Voz “[Psicología positiva](#)” del presente volumen, la idea central de esta nueva orientación de la psicología es poner la ciencia al servicio de una intervención que potencie los rasgos positivos de las personas, de ahí la denominación de Psicología positiva (Seligman 2002). Como en el caso de la Teoría del Aprendizaje socioemocional, los investigadores del enfoque de Psicología positiva se centran en buscar evidencias en la investigación empírica. En concreto, trabajan para valorar fortalezas y virtudes como componentes del carácter (Peterson y Seligman 2004). Para ello, lo primero a lo que los autores aplican su estudio es a localizar, diferenciar y clasificar las potencialidades de las personas, como es propio de la Psicología de la personalidad, es decir, indagando sobre los rasgos de personalidad, rasgos positivos, que llaman fortalezas y virtudes, necesarias para que las personas vivan con un sentido floreciente.

¿Cómo describen el carácter? Tener buen carácter es sinónimo de tener virtudes. Se mantiene como marco de referencia paralelo a un planteamiento psicológico de las fortalezas del carácter, la explicación filosófica contemporánea desarrollada en la Ética de virtudes. El carácter es estable y a la vez va cambiando, diferencia a unas personas de otras porque cada una alcanza diversas fortalezas y de modo distinto. Los rasgos positivos del carácter o virtudes son características centrales reconocidas por filósofos morales y, en las religiones, son universales. Las fortalezas son ingredientes psicológicos de las virtudes, procesos y mecanismos que las definen, como rutas y vías de desarrollo de las mismas (Peterson y Seligman 2004, 10-13). Se diferencian 6 virtudes compuestas por 24 fortalezas, recogidas en la Voz “[Psicología positiva](#)” (tabla 2).

- 1) Virtud de la sabiduría y conocimiento, con cinco fortalezas cognitivas, creatividad –originalidad, ingenio–, curiosidad –interés, amante de la novedad, abierto a nuevas experiencias–, apertura de mente –juicio, pensamiento crítico–, deseo de aprender –amor por el conocimiento–, y perspectiva –sabiduría–.
- 2) Virtud del coraje, con cuatro fortalezas, valentía –valor–, persistencia –perseverancia, laboriosidad–, integridad –autenticidad, honestidad–, vitalidad –pasión, entusiasmo, vigor, energía–.
- 3) Virtud de la humanidad con tres fortalezas interpersonales, amor –con capacidad de amar y ser amado–, amabilidad –generosidad, apoyo, cuidado, compasión, amor altruista, bondad–, inteligencia social –inteligencia emocional, inteligencia personal.
- 4) Virtud de la justicia con tres fortalezas cívicas, ciudadanía –responsabilidad social, lealtad, trabajo en equipo–, justicia –equidad–, y liderazgo.
- 5) Virtud de la moderación con cuatro fortalezas que previenen de los excesos: perdón y compasión –capacidad de perdonar, misericordia–, humildad/modestia, prudencia –discreción, cautela–, y autorregulación –autocontrol–.
- 6) Virtud de la trascendencia con cinco fortalezas que hacen conectar con el universo y con un significado de la vida, aprecio de la belleza y la excelencia –asombro, admiración, fascinación–, gratitud, esperanza –optimismo, visión de futuro, orientación al futuro–, sentido del humor –diversión–, y espiritualidad –religiosidad, fe, propósito–.

Mediante el proyecto *Values in Action* (VIA), descrito con más detalle en el apartado 4.1 de la Voz “[Psicología positiva](#)”, se realiza la clasificación y evaluación de las fortalezas. Se ofrecen también para educadores escalas de evaluación y otros recursos intentando construir puentes con el mundo escolar. La Psicología positiva ha servido de



marco de referencia científico para los programas que se proponen por los promotores de una corriente en intervención conocida como 'Desarrollo positivo de la juventud' (Park 2004). Desde esta perspectiva se mantiene el principio de que una vida psicológicamente buena se compone de: experiencias positivas, felicidad y satisfacción; rasgos individuales positivos (carácter) e instituciones positivas (familias, escuela y comunidades).

El centro de atención del enfoque 'Desarrollo positivo de la juventud' es fomentar las capacidades protectoras de los niños y jóvenes para prevenir conductas de riesgo, enfermedades y trastornos psicológicos. Se trata de apoyar las potenciales de los jóvenes y no fijarse únicamente en sus problemas y carencias. De esta forma, se les ayuda a aprender, a trabajar y a involucrarse en tareas que les permitan capacitarse para vivir (Damon 2004). Uno de los investigadores que inició este giro es Peter Benson, quien desarrolló en el *Search Institute* (Minnesota, EEUU) un trabajo denominado "*Development Assets*". Benson y sus colegas distinguieron valores "*assets*" externos e internos de los jóvenes que marcan su desarrollo; los internos, es decir, los que se relacionan con el carácter, son aquellas características de los jóvenes tales como el compromiso con el aprendizaje, valores positivos, competencias sociales e identidad positiva (Lerner y Benson 2003).

Desde la visión del Desarrollo positivo de la Juventud, se elaboran y difunden programas para impulsar las competencias sociales, emocionales, cognitivas, conductuales y morales de adolescentes y jóvenes. Asimismo, se promueve: la autoeficacia, las oportunidades para involucrarse socialmente, para reconocer conductas positivas, la vinculación con la familia y el contexto social más próximo, las fortalezas del carácter, la autodeterminación, la identidad, la esperanza, las conductas pro sociales, la espiritualidad y religiosidad, las emociones positivas, la resiliencia y la satisfacción por la propia vida (Lerner, Roeser y Phelps 2008; Pittman, Irby y Ferber 2001).

Entre las diversas críticas recibidas por la Psicología positiva, tal y como se recogen en la Voz específica sobre este tema relativas a la escasa novedad de sus aportaciones, a ciertas carencias en su cientificidad, al aún escaso número de estudios que la apoyen, o las deficiencias en los sistemas de evaluación que utiliza, entre otras, vamos a destacar aquí aquellas que tiene que ver con la excesiva psicologización de la acción educativa, en cuanto que ponen demasiado peso en la experiencia subjetiva del individuo y en su bienestar personal. Esto tiene dos consecuencias fundamentales. Por un lado, no puede decirse que el objetivo de la educación sea el bienestar emocional de los estudiantes, ni éste puede identificarse plenamente con la felicidad. No queremos decir que la educación se encamine a causar malestar en los estudiantes, pero negar la inevitabilidad de ciertas experiencias negativas o dolorosas en el proceso de desarrollo personal, supone un importante ejercicio de ceguera intelectual. Enfrentarse a un examen, esforzarse para realizar un aprendizaje, superar una asignatura, etc. en ocasiones, puede ser una experiencia difícil, generadora de estrés, y, como algunos de los proyectos más importantes que afrontamos en la vida, requiere renunciar a otras experiencias positivas de carácter inmediato y realizar algunos sacrificios en beneficio de un bien mayor. Esto es lo que algunos autores denominan libertad moral (Barrio 1999). En un planteamiento vital que prima el bienestar emocional, puede que se encuentren dificultades para afrontar este tipo de renunciaciones a corto plazo, por el desequilibrio mental que pueden suponer. Asimismo, como explicaba Platón (494e-496b), la felicidad no se encuentra en el placer instantáneo, pues de otra manera, el hombre más feliz del mundo sería aquel que sufre sarna, en cuanto que podría estar continuamente rascándose y aliviándose así el picor. Pero el ser humano alcanza la plenitud y la felicidad con proyectos vitales de mayor envergadura, que no están exentos de riesgos, como el amor, la amistad, la entrega a los demás, etc.

Por otro lado, una percepción subjetiva de las virtudes puede producir una acomodación excesiva de la idea de bien a los intereses individuales, en función de las preferencias circunstanciales; o bien una pérdida de vista del bienestar del otro, basado en un sentimiento egocéntrico, que concibe al prójimo como un objeto de manipulación, cuyo bienestar no tiene sentido en sí mismo, como definía Aristóteles la verdadera amistad, sino en cuanto que contribuye al bienestar del propio individuo.

2.6 Desarrollos actuales de la Educación moral y del Carácter [↑](#)

En los últimos años en todos los enfoques estudiados de Educación moral y del carácter se continúa con la tendencia a



integrar, en la investigación y en la práctica, todos los elementos (internos y externos de las personas) que repercuten en el desarrollo y crecimiento moral, afianzando la vía de superar la época anterior a la década de los 90 del siglo XX, en la que las teorías describen y orientan hacia la prevalencia de un elemento sobre los otros (de lo cognitivo o lo emotivo, de los aspectos individuales o de los sociales o contextuales) en la concepción del carácter y del funcionamiento y formación del agente moral, así como en el planteamiento de los fines y medios de la educación. De la confluencia de los enfoques de educación moral y del carácter que emergen en la década de los 90 del siglo pasado, se podría reconocer una noción común de carácter, entendiendo por este término: una disposición tendencial hacia la conducta o comportamiento; principio organizador de la personalidad constituido por actitudes y valores, o por cogniciones (pensamientos), sentimientos (afectos, emociones) y conductas.

De esta definición se deduce que con la Educación del carácter se ayuda a saber actuar -libremente, moralmente- para lo que es necesario contar con habilidades, competencias, virtudes, y un conocimiento de lo que es posible elegir, y valorar, destacándose valores éticos, sociales y democráticos centrales. Los resultados esperados de la Educación del carácter son comportamientos saludables, prosociales, cívicos y con los que se logre bienestar y logros académicos, laborales y sociales.

Se advierte que, en parte como consecuencia de las comunes perspectivas integradoras y por la profundización en las teorías que sirvieron de punto de arranque, los enfoques se han aproximado, coincidiendo en algunos aspectos como son: a) el acuerdo sobre algunos valores que hay que promover estrechamente relacionados con la convivencia social y cívica (valores sociales democráticos), valores que pueden ser denominados de diversas formas, valores directos y sencillamente, competencias, rasgos positivos, virtudes; b) el reconocimiento unánime sobre la importancia de los contextos en los que viven y aprenden las personas, especialmente los más jóvenes; c) el empeño en trabajar programas en la escuela, en realidad las instituciones promotoras de la educación moral y del carácter que iniciaron sus trabajos fuera de la escuela, por ejemplo, ligados a centros de salud, trabajan también con los centros educativos, y aquellos que iniciaron su trabajo en la escuela, proyectan su trabajo a otros contextos como son la familia, las comunidades, los organismos de formación profesional o incluso de ocio, deportes, etc.; d) el esfuerzo por mejorar las metodologías de evaluación de los programas, por extender la evaluación, y por buscar evidencias empíricas de las teorías; e) la comunicación con organismos políticos de los que depende la asistencia social y la educación para concienciar sobre la relevancia del tema y lograr su apoyo; f) la globalización de los enfoques y programas.

Se ha extendido la inserción en los currícula escolares de la Educación moral y del carácter a numerosos países aunque con diversos nombres: por ejemplo, en Canadá, Corea, Japón y China se usa esta terminología propiamente dicha, Educación moral y del carácter, mientras que en Europa y América, predominan las voces de Educación socioemocional, Educación moral y Educación de la ciudadanía.

Los títulos de algunas de las publicaciones de los investigadores más representativos en la actualidad expresan y exponen la aproximación de los enfoques. Se recoge bajo el nombre de Educación moral y del Carácter una muestra significativa y recopilatoria de los trabajos de investigaciones en el campo (Nucci, Narváez y Krettenauer 2014). Ilustrativo de este acercamiento es también la publicación de artículos en los que sus autores analizan la relación entre enfoques y destacan la riqueza de la complementariedad de perspectivas (Eliás et al. 2014). Algunos estudios de revisión de las publicaciones sobre los programas han servido de punto de partida para el trabajo realizado en estos últimos cinco años, por ejemplo de los programas de Educación del carácter, Berkowitz y Bier (2014) realizan un análisis de las revisiones de estos proyectos, y de los programas de Aprendizaje socioemocional, mientras que Durlak et al. (2011, 2017) ofrecen una valoración y se presentan los avances actuales y proyectos para el futuro.

Al mismo tiempo, se observa que no todos los modelos teóricos de la Educación moral y del carácter se complementan o coinciden con la misma facilidad, ni destacan como proyecto de trabajo en la actualidad y para un futuro en los mismos puntos.

Los autores, investigadores y educadores de Educación del carácter, que ponen el acento en las virtudes -comenzaron su andadura inspirándose en la versión clásica de la concepción moral del carácter- están trabajando en los temas siguientes: estudios teóricos en los que se profundiza, renueva y actualiza sobre nociones como virtud, carácter, florecimiento, felicidad, emociones, ciudadanía, ética profesional; una profundización en la filosofía aristotélica sobre

estas temáticas señaladas (Sanderse 2012; Kristjánsson 2015); defensa de la validez y legitimidad de la Educación del carácter respondiendo a las críticas recibidas como ser una formación para una élite, individualista, adoctrinante, identificable con alguna tendencia política (Arthur et al. 2017); investigaciones sobre la efectividad de los programas; proyectos de cómo presentar y convencer a los administradores de la política educativa la virtualidad de la educación del carácter (Berkowitz y Bustamante 2013; Walker, Roberts y Kristjánsson 2015); y atención a los contextos, familia, escuela y comunidad.

En los estudios de las virtudes se aprecia una actualización en el modo de distinguirlas, clasificarlas y promocionarlas mediante la educación. La diferenciación entre “*core ethical values*” (justicia, respeto, cuidado) y “*performance virtues*” (diligencia, disciplina, esfuerzo, perseverancia, pensamiento crítico), similar a la división entre virtudes morales (justicia, respeto, compasión, gratitud, honestidad, generosidad, sabiduría práctica) y virtudes-habilidades requeridas para el desempeño de cualquier actividad (*performance virtues*), muestra esta renovación en el modo de entender las virtudes y que arranca de tener también en cuenta los estudios de Psicología moral.

En los enfoques de Educación del carácter basada en virtudes no se había prestado tanta atención a trabajar las virtudes o habilidades necesarias para realizar con eficacia y esfuerzo la actividad humana como a las morales, y se plantea desde hace unos años darles también un mayor relieve, ya que unas se apoyan en las otras (Lickona y Davidson 2005; CEP 2008; Fink y Geller 2013). En este punto podríamos hablar de cierto parecido a los estudios del Aprendizaje socioemocional que distingue algunos valores sociales centrales y competencias. Algunas de estas competencias son similares a las “*performance virtues*”. Sin embargo, es mayor la conexión de esta línea de Educación del carácter con el enfoque del Desarrollo Positivo de la Juventud que contempla también las virtudes morales y ha incluido en su investigación y práctica numerosos contenidos de la Educación del carácter de la última década del siglo XX.

Los representantes del Aprendizaje socioemocional señalan su futuro trabajo acentuando: basar la práctica educativa en evidencias empíricas; realizar evaluaciones de los programas desarrollados; diseminar los programas por todo el mundo; profundizar en el trabajo de distintos contextos –clima de las aulas y escuelas, prácticas del profesorado, partenariados, escuela, familia y comunidad–; influir más en la esfera política; tener más en cuenta las características culturales y étnicas y a las personas con dificultades (Weissberg et al. 2017). Se continúa volcando resultados de investigación sobre el proceso de aprendizaje socioemocional en los programas educativos. Además, se completan los modelos de intervención educativa para hacer más efectivos los programas, es decir, para lograr facilitar el desarrollo socioemocional y del carácter de las personas y obtener resultados. Se aplica la investigación en Neurociencia y Psicología cognitiva para explicar el proceso de aprendizaje y para comprender la importancia del proceso de desarrollo de los niños desde edad temprana (Blair y Raver 2017).

Aunque como hemos visto la Teoría socioemocional y su aplicación educativa conecta con la Educación del carácter en algunos contenidos, su relación es mayor con el foco del Desarrollo Positivo de la Juventud (Elias et al. 2017); la mayor cercanía se aprecia en cuatro puntos: centrar la atención en la promoción de competencias positivas y de la resiliencia; la consideración evaluativa tanto del contexto y ambiente como de las capacidades de los individuos; apoyarse en las mismas teorías y modelos psicológicos, la Teoría del aprendizaje socioemocional y modelos psicológicos de desarrollo y evaluación. Comparten, además algunos constructos para la investigación empírica como las competencias interpersonales, el desempeño académico y la calidad de las relaciones sociales, conectando estos aspectos de la vida con la prevención de conductas de riesgo.

Los investigadores sobre el Desarrollo Positivo de la Juventud conceden gran importancia a las instituciones que socializan a los jóvenes (Catalano, Toumbourou y Hawkins 2014). Trabajan validando escalas en la misma línea que la Psicología positiva. Por ejemplo, *The Flourishing Children Project*, se plantea para encontrar indicadores rigurosos de desarrollo positivo en adolescentes, observando la plenitud en el desarrollo, en las relaciones, en las competencias sociales en la escuela, en el trabajo, en la ayuda dada a otros para mejorar, y en el propio crecimiento (Lippman 2014). Los estudios más recientes, en los últimos cinco años versan sobre sexualidad y prevención de conductas de riesgo.



3 Reflexiones finales [↑](#)

En esta voz nos hemos ocupado de uno de los temas que más atención está despertando en los últimos años en la investigación y la práctica educativas, tendencia que, previsiblemente, va a mantenerse en el futuro más cercano, pues hay elementos que parecen señalar que no se trata de una moda pasajera, entre otras cosas, por su vinculación con la esencia de la educación desde el comienzo de la historia. Sin embargo, el auge descontrolado puede provocar que las nuevas propuestas difuminen el sentido de la formación del carácter, motivadas por la insatisfacción producida por las experiencias educativas que rechazaban la influencia moral de la educación, a fin de salvar la autonomía del individuo. El escepticismo propio de la postmodernidad, desembocó en un relativismo moral que obstaculizaba la educación del carácter, mientras que algunas concepciones del multiculturalismo concebían la verdad como diversa, no con diversas formas de expresarse, sino con múltiples versiones igualmente válidas, sin criterio para decidir sobre las más positivas para el crecimiento humano. Este contexto hace que sea más significativo el crecimiento de la Educación del carácter en la actualidad, así como necesario el estudio de las diferentes propuestas que se vienen realizando.

Por un lado, la propuesta de clarificación de valores se sitúa en un nivel más general que la propia educación moral o educación del carácter en la medida en que no todo valor tiene una dimensión moral. Justificada en la idea del pluralismo social, esta corriente otorga al educador la función de ayudar al alumno a tomar conciencia a través de la deliberación de sus valores y creencias, sin que el educador tome partido en ellas. Ello nos remite a un relativismo moral centrado en las percepciones subjetivas del sujeto más que en cuestiones morales más amplias, que da por válidas aquellas valoraciones que el individuo define como tales y que termina siendo autoritaria, parcial y potencialmente conflictiva con el derecho de los padres a decidir sobre la educación que quieren para sus hijos de acuerdo con sus propias convicciones.

En segundo lugar, la educación para la ciudadanía pone el acento en la dimensión ciudadana y en el compromiso y participación democrática de los jóvenes, tratando de eludir el relativismo moral de las propuestas anteriores. Entre sus problemas fundamentales se encuentran su excesivo reclamo que parece pretender abarcar toda la formación ciudadana posible, relegando a otras instituciones clave en esta tarea como la familia; la menor posibilidad de abstracción, en comparación con la educación del carácter aristotélica; y la promoción de la confrontación ideológica en las aulas, que no siempre atiende a criterios claramente educativos o edificantes.

En tercer lugar, las Teorías del Aprendizaje Socioemocional se encaminan a la promoción de competencias para el éxito social y laboral y el bienestar personal y la prevención de riesgos. En su modelo implícito de carácter juegan un papel muy relevante las emociones, como eje clave de las relaciones interpersonales y el aprendizaje, así como el contexto en el que éste tiene lugar.

También en el plano psicológico, encontramos las propuestas del Desarrollo Positivo de la Juventud encaminadas a la promoción de la felicidad entre los jóvenes, atendiendo a una importante dimensión moral que concibe tanto la personalidad como el carácter, en cuanto que el desarrollo de estos dos aspectos conduce a la plenitud humana. Conciben el carácter formado por virtudes y fortalezas, o componentes psicológicos de las virtudes. Entre las críticas que pueden realizarse a estos dos últimos modelos están las derivadas de la psicologización de la acción educativa, que puede producir una excesiva atención a las necesidades individuales, sin referencia al bien superior o a las necesidades del otro.

Por último, las propuestas actuales de formación del carácter parecen converger en términos generales de manera progresiva, estableciendo puntos en común y avanzando hacia perspectivas integradoras. La investigación se articula en propuestas diversas que abarcan tanto los estudios teóricos como la búsqueda de evidencias empíricas de la eficacia de los programas de formación moral, en los diversos niveles educativos.

Terminamos citando las recomendaciones de Kristjánsson (2016), quien en su propuesta de una educación del carácter netamente aristotélica, advierte de los puntos críticos que marcarán el rumbo a corto y medio plazo de este modelo educativo, lo que posee una dimensión tanto global como local. En primer lugar, un aspecto clave lo encontramos en la alineación con las percepciones públicas y la respuesta a las necesidades socioeducativas actuales.

En segundo lugar, señala la relevancia del apoyo en un consenso político entre partidos de las diferentes ideologías, que faciliten un compromiso estable y duradero y eviten vaivenes innecesarios en las políticas educativas, que tanta confusión y desazón generan en la comunidad educativa, apagando los fuegos de la ilusión propios de la labor docente. En tercer lugar, la necesidad de sustentarse en una teoría filosófica que fundamente su desarrollo principal a nivel metodológico, ontológico, epistemológico y moral. Y por último, resulta también importante, como se ha podido observar en apartados anteriores, la concurrencia de la moderna psicología teórica, de forma complementaria al pilar filosófico y pedagógico.

4 Bibliografía [↑](#)

Altarejos, Francisco y Naval, Concepción. 2000. *Filosofía de la educación*. Pamplona: Eunsu.

Arbués, Elena; Repáraz, Charo y Naval, Concepción. 2012. "Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados". *Revista Española de Pedagogía* LXX, 253: 417-439.

Arthur, James; Kristjánsson, Krist; Harrison, Tom; Sanderse, Wouter y Wright, Daniel. 2017. *Teaching Character and Virtue*. London: Routledge.

Bahmueller, Charles y Patrick, John (Eds). 1999. *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*. Bloomington, Indiana, ERIC Clearinghouse Center for Civic Education.

Barrio, José María. 2011. *La gran dictadura: anatomía del relativismo*. Madrid: Rialp.

Barrio, José María. 1999. *Los límites de la libertad. Su compromiso con la realidad*. Madrid: Rialp.

Bauman, Zygmunt. 2003. *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Berkowitz, Martin B., y Bier, Melinda C. 2014. "Research-Based Fundamentals of the Effective Promotion of Character development in Schools." En *Handbook of Moral and Character Education*, editado por Larry Nucci, Darcia Narvaez, y Tobias Krettenauer, 248-260. New York: Routledge.

Berkowitz, Martin B., y Bustamante, Andrea. 2013. "Using research to set priorities for character education in schools: A global perspective." *KEDI Journal of Educational Policy* Special Issue: 7-20.

Bernal, Aurora; González-Torres, M.Carmen y Naval, Concepción. 2015. "La educación del carácter. Perspectivas internacionales". *Participación educativa* 4, 6: 34-45.

Blair, Clancy, y Raver, C. Cybele. 2017. "The Neuroscience of Social Emotional Learning." En *Handbook of Social Emotional Learning*, editado por Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, y Thomas P. Gullotta, 65-80. New York: The Guilford Press.

Bloom, Allan. 1988. *The Closing of the American Mind*. London: Penguin books.

Boghossian, Paul A. 2007. *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*. Oxford: Clarendon Press.

Brackett, Marc A., Elbertson, Nicole A., y Rivers, Susan E. 2017. "Applying Theory to the Development of Approaches to SEL." En *Handbook of social and emotional learning: research and practice*, editado por Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, y Thomas P. Gullotta, 20-32. New York: The Guilford Press.

Carr, David, 2007. "Moralized Psychology or psychologized morality? Ethics and Psychology in recent theorizing about Moral and Character education." *Educational Theory* 57: 389-402.

Carrillo, Jesús María, y Prieto-Ursúa. 2006. *Psicología positiva, investigación y debate*. Madrid: Colegio Oficial de Psicólogos de Madrid.

CASEL, Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. 2013. "CASEL, Success in school: Skills for life". Consultado el 9/01/2017. <http://www.casel.org>

CEP, Character Education Partnership. 2008. "Performance Values: Why They Matter and What Schools Can Do to Foster Their Development." Consultado el 20/12/2016. [CEP position paper 2008 \(2\).pdf](http://www2.cortland.edu/centers/character/resources/articles/Performance_Values%20CEP%20position%20paper%202008%20%282%29.pdf)
http://www2.cortland.edu/centers/character/resources/articles/Performance_Values%20CEP%20position%20paper%202008%20%282%29.pdf

Catalano, Richard F., Toumbourou, John W., y Hawkins, David J. 2014. "Positive Youth Development in the United States: History, Efficacy, and Links to Moral and Character Education." En *Handbook of Moral and Character Education*, editado por Larry Nucci, Darcia Narvaez, y Tobias Krettenauer, 423-440. New York: Routledge.

Council of Europe. 1998. Education for Citizenship, "The Basic Concepts and Core Competences". Consejo para la Cooperación Cultural, Consejo de Europa, DECS/CIT (98) 7 def.

Crick, Bernard (Chair). 1998. *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools: Final Report of the Advisory Group on Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*. London: QCA.

Crick, Bernard. 2000. *Essays on Citizenship*. London and New York: Continuum.

Damon, William. 2004. "What Is Positive Youth Development?". *The Annals of the American Academy* 591:13-24.

Derrick, Christopher. 2011. *Huid del escepticismo: una educación liberal como si la verdad contara para algo*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Durlak, Joseph A., Weissberg, Roger P., Dymnicki, Allison B., Taylor, Rebecca D., y Schellinger, Kriston B. 2011. "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions". *Child Development* 82:405-432.

Durlak, Joseph A., Domitrovich, Celene E, Weissberg, Roger P., y Gullotta, Thomas P. (Eds.) 2017. *Handbook of social and emotional learning: research and practice*. New York: The Guilford Press.

Elias, Maurice J., Kranzler, Amy, Parker, Sarah J., Kash, Megan, V., y Weissberg, Roger P. 2014. "The Complementary Perspectives of Social and Emotional Learning, Moral Education, and Character Education." En *Handbook of Moral and Character Education*, editado por Larry Nucci, Darcia Narvaez, y Tobias Krettenauer, 272-299. New York: Routledge.

Elias, Maurice J., Zins, Joseph E., Weissberg, Roger P., Frey, Karin S., Greenberg, Mark T., Haynes, Norris M., Kessler, Rachael, Schwab-Stone, Mary E., y Shriver, Timothy, P. 1997. *Promoting Social and Emotional Learning: Guidelines for Educators*. Alexandria, VA: ASCD.

Elias, Maurice J., Leverett, Larry, Duffell, Joan Cole, Humphrey, Neil, Stepney, Cesalie, y Ferrito, Joseph. 2017. "Integrating SEL with Related Prevention and Youth Development Approaches." En *Handbook of social and emotional learning: research and practice*, editado por Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, Thomas P. Gullotta, 33-49. New York: The Guilford Press.

Fink, Kristin M.A. y Geller, Karen. 2013. "Integrating Common Core and Character Education: Why It Is Essential and How It Can Be Done". Consultado el 20/12/2017.
http://www.character.org/wp-content/uploads/WhitePaper_CommonCore-v7.pdf?submissionGuid=bf3b3fff-c126-41fa-a e1b-f5fd4d7713f3

Fleeson, William, Furr, R. Michael, Jayawickreme, Evanda, Helzer, E. G., Hartley, Anseleme G., y Meindl, Peter. 2015.



"Personality Science and The Foundations of Character." En *Character*, editado por Christian B Miller, Michael Furr, Angela Knobel, y William Fleeson, 41-71, Oxford: Oxford University Press.

Fuentes, Juan L. y Albertos, Jesús E. 2017. "Educación del carácter y educación para la ciudadanía: alcance y limitaciones". En *Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano editado por José A. Ibáñez-Martín y Juan L. Fuentes*. Madrid: Dykinson.

Gozálvez, V. y Jover, G. 2016. "Articulación de la justicia y el cuidado en la educación moral: Del universalismo sustitutivo a una ética situada de los derechos humanos". *Educación XX1* 19, 1:311-330.

Hahn, Carol. 1998. *Becoming Political: Comparative Perspectives on Citizenship Education*. New York, NY: State University of New York Press.

Hand, Michael. 2014. "Towards a Theory of Moral Education". *Journal of Philosophy of Education* 48, 4: 519-532.

Hennessy, Thomas C. 1979. ed., *Values/Moral Education: The Schools and the Teachers*. New York: Paulist Press.

Hollander, Elizabeth, Saltmarsh, John y Zlotkowski, Edward. 2001. "Indicators of Engagement". En *Learning to Serve: Promoting Civil Society through Service-Learning*, editado por Maurine Kenny, Lou Simon y Richard Lerner. Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.

Ibáñez-Martín, José Antonio. 2017. *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.

Ibáñez-Martín, José Antonio. 2015. "La acción educativa como compromiso ético". *Participación Educativa* 6:19-27.

Ibáñez-Martín, José Antonio. 2013. "Ética docente del siglo XXI: nuevos desafíos". *Edetania* 43:17-31.

Ibáñez-Martín, José Antonio. 2007. "Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones". *Revista Española de Pedagogía* LXV, 238:479-516.

Ibáñez-Martín, José Antonio. 1981. "Introducción al concepto de adoctrinamiento". *Revista Española de Pedagogía* XXXIX, 153: 89-97.

Ibáñez-Martín, José Antonio. 1977. *Hacia una formación humanística: objetivos de la educación en la sociedad científico-técnica*. Barcelona: Herder.

Kerr, David. 1999. "Changing the political culture: the Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools". *Oxford Review of Education* 25 (1 & 2): 275-284.

Kristjánsson, Kristján. 2016. "Aristotelian character education: a précis of the 2015 book". *Journal of Moral Education*, 45, 4:481-489.

Kristjánsson, Kristján. 2015. *Aristotelian character education*. London: Routledge.

Learning and Teaching Scotland. 2000. *Education for Citizenship in Scotland*. Edinburg: Learning & Teaching Scotland.

Lee, Chi-Ming Angela y Taylor, Monica. 2013. "Moral education trends over 40 years: A content analysis of the Journal of Moral Education (1971-2011)". *Journal of Moral Education* 42:399-429.

Leming, James S. 1981. "Curricular Effectiveness in Moral/Values Education: A Review of Research". *Journal of Moral Education* 10, 3: 147-164.

Lerner, Richard. M., y Benson, Peter. 2003. *Developmental assets and asset-building communities: Implications for research, policy, and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum.

Lerner, Richard M., Roeser, Robert. W., y Phelps, Erin. 2008. *Positive youth development & spirituality: from theory to research*. West Conshohocken, Pennsylvania: Templeton Foundation Press.

Lippman, Laura H. 2014. *Positive development Flourishing Children: Defining and Testing Indicators of Positive Development*. Dordrecht: Springer Netherlands.

Lickona, Thomas, y Davidson, Matthew. 2005. "Smart & Good High Schools. *Integrating Excellence and Ethics for Success in School, Work, and Beyond*". Consultado 20/12/2016.

<http://www.cortland.edu/character/excellenceandethics.asp>

Llano, Alejandro. 2002. *La vida lograda*. Barcelona: Ariel.

López, Noelia, Iriarte, Concepción, y González-Torres, María del Carmen. 2008. *Competencia social y educación cívica*. Madrid: Síntesis.

Martin, Mike W. 2007. "Happiness and Virtue in Positive Psychology". *Journal for the Theory of Social Behaviour* 37:89-103.

Macedo, Stephen. 2000. *Diversity and distrust. Civic Education in a Multicultural Democracy*. Cambridge MA: Harvard University Press.

Mayer, John. D., y Salovey, Peter. 1997. "What is emotional intelligence?" En *Emotional Development and Emotional Intelligence: Implications for Educators*, editado por Peter Salovey y David Sluyter, 3-31. Nueva York: Basic Books.

Miller, Christian. B., y Knobel, Angela. 2015. "Some Foundational Questions in Philosophy about character." En *Character*, editado por Christian B. Miller, Michael Furr, Angela Knobel y William Fleeson, 19-40. Oxford: Oxford University Press.

Narvaez, Darcia, y Lapseley, Daniel, K. 2009. *Personality, Identity and Character*. New York: Cambridge University Press.

Naval, Concepción, González-Torres, María C. y Bernal, Aurora. 2015. "Character Education, International Perspectives". *Pedagogia e Vita. Rivista di problema in educazione e formazione* 73:155-184.

Naval, Concepción. 2003. "Orígenes recientes y temas clave de la educación para la ciudadanía democrática actual". *Revista de Educación*. Núm. Extraordinario, Ciudadanía y educación: 169-189.

Naval, Concepción. 2000. *Educación de ciudadanos. La polémica liberal-comunitarista en educación*. Pamplona: EUNSA.

Naval, Concepción y Sison, Alejo J. 2000. "Las propuestas comunitaristas en América y en Europa". *Arbor* CLXV, 652:589-611.

Naval, Concepción; Print, Murray y Veldhuis, Ruud. 2002. "Education for Democratic Citizenship in the New Europe. Context and Reform". *European Journal of Education* 37: 107-128.

Newman, John Henry. 2010. *Gramática del Asentimiento*. Madrid: Encuentro.

Nucci, Larry, 2009. *Nice is not enough. Facilitating moral development*. Upper Saddle River, N. J.: Merrill/Prentice Hall.

Nucci, Larry; Narvaez, Darcia y Krettenauer, Tobias. (Eds.) 2014. *Handbook of Moral and Character Education*. New York: Routledge.

Parekh, Bhikhu. 2006. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. Basingstoke: Palgrave.

Park, Nansook. 2004. "Character Strengths and Positive Youth Development." *The annals of American Academy of*

political of Social Sciences 591: 40-54 /doi:10.1177/0002716203260079

Pera, Marcello. 2010. *Por qué debemos considerarnos cristianos: un alegato liberal*. Madrid: Ediciones Encuentro.

Peterson, Christopher, y Seligman, Martin P. 2004. *Character strengths and virtues: A Handbook and Classification*. New York: Oxford University Press.

Pinhley, Laura, Boyer, Candace (Eds). 1997. *Resources on civic education for democracy: International Perspectives*. ERIC Clearinghouse for Social Studies and Adjunct ERIC Clearinghouse for International Civic Education. Year Book, nº 2 Indiana University.

Pittman, Karen J., Irby, Merita, y Ferber, Thadeus. 2001. "Unfinished Business: Further Reflections on a Decade of Promoting Youth Development". En *Trends in Youth Development Visions, Realities and Challenges*, editado por "[Peter+L.+Benson](#)" [Peter L. Benson](#) y "[Karen+Johnson+Pittman](#)" [Karen Johnson Pittman](#), 3-50. Myrland: Springer.

Print, Murray. 1999. "Building democracy for the twenty-first century: Rediscovering civics and citizenship education in Australia". En *Principles and Practices of Education for Democratic Citizenship*, editado por Charles Bahmeuller y John Patrick. Bloomington, Indiana: ERIC Clearinghouse.

Print, Murray. 2001. "Education for Democratic Citizenship in the Twenty-first Century". Keynote address to the International Forum on Democratic Citizenship Education in the Asia-Pacific Region, Korean Educational Development Institute, Seoul, South Korea.

Raths, Louis E., Harmin, Merrill., y Simon, Sidney B. 1966. *Values and teaching*. Columbus, OH: Merrill.

Ryan, Kevin. 2013. "The failure of modern character education". *Revista Española de Pedagogía* LXXI, 254: 141-146.

Ryan, Kevin. 1986. "Moral and Values Education". En *The International Encyclopedia of Education*, editado por Torsten Husen y T.N. Postlethwait, 3406-3413. Oxford: Pergamon Press.

Rumayor, Miguel. 2017. "Asentimiento y formación personal: el aporte gnoseológico de J. H Newman para el desarrollo de competencias éticas en el siglo XXI". *Edetania*, (en prensa).

Saarni, Carolyn. 1999. *The development of emotional competence*. New York: Guilford Press.

Sanderse, Wouter. 2012. *Character Education. A neo-Aristotelian approach to the philosophy, psychology and education of virtue*. Delft: Eburon Academic Publishers.

Salovey, Peter, y Mayer, John D. 1990. "Emotional Intelligence". *Imagination, Cognition and personality* 9:185-211.

Seligman, Martin P. 2002. "Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy". En *Handbook of Positive Psychology*, editado por C.R. Snyder y Shane J. Lopez, 3-9. Oxford: Oxford University Press.

Sennett, Richard. 2000. *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.

Simon, Sidney B.; Howe, Leland W. y Kirschenbaum, Howard. 1972. *Values Clarification: A Handbook of Practical Strategies for Teachers and Students*. New York: A & W, Hart.

Torney-Purta, Judith, Schwille, John y Amadeo, Jo-Ann (Eds.) 1999. *Civic Education Across Countries: 24 National Cases Studies from the IEA Civic Education Project*. Amsterdam: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.

Veldhuis, Ruud. 1997. *Education for Democratic Citizenship: Dimensions of citizenship, core competencies, variables and international activities*. Strasbourg: Council of Europe.

Weissberg, Roger P., Durlak, Joseph A., Domitrovich, Celene E., y Gullotta, Thomas P. 2017. "Social and Emotional Learning: Past, Present, and Future". En *Handbook of social and emotional learning: research and practice*, editado por Joseph A. Durlak, Celene E. Domitrovich, Roger P. Weissberg, y Thomas P. Gullotta, 3-19. New York: The Guilford Press.

Walker, David I., Roberts, Michael P., y Kristjánsson, Kristján. 2015. "Towards a new era of character education in theory and in practice". *Educational Review* 67:79, Consultado el 10/11/2016. doi.org/10.1080/00131911.2013.827631

5 Cómo Citar [↑](#)

Naval, Concepción; Bernal, Aurora y Fuentes, Juan Luis. 2017. "Educación del carácter y de las virtudes". En *Diccionario Interdisciplinar Austral*, editado por Claudia E. Vanney, Ignacio Silva y Juan F. Franck.
URL=http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes

6 Derechos de autor [↑](#)

DERECHOS RESERVADOS Diccionario Interdisciplinar Austral © Instituto de Filosofía - Universidad Austral - Claudia E. Vanney - 2017.

ISSN: 2524-941X

7 Herramientas académicas [↑](#)

Para profundizar en el estudio de esta voz, se recogen a continuación los centros y organizaciones más importantes del mundo en educación del carácter, así como algunos de los autores más representativos de cada uno de ellos y sus páginas web, donde pueden encontrarse recursos, publicaciones, informes, materiales didácticos, etc. sobre este tema.

- Center for Character and Citizenship (CCC) (M. Berkowitz). <https://characterandcitizenship.org/>
- The Jubilee Centre for Character and Virtues (JCCV) (J. Arthur). <http://www.jubileecentre.ac.uk/>
- Association for Moral Education (AME). <http://www.amenetwork.org/>
- Character Education Partnership (CEP). <http://character.org/>
- Character Plus. <http://www.edplus.org/>
- Center for Character and Social Responsibility (CCSR) (S. Ellen Wood). <http://www.bu.edu/ccsr/>
- Character Project (Ch. Miller). <http://www.thecharacterproject.com>
- Grupo de Investigación en Educación, Ciudadanía y Carácter (GIEC).
<http://www.unav.edu/web/facultad-de-educacion-y-psicologia/educacion-y-ciudadania>
<http://www.unav.edu/web/educacion-del-caracter/>
- The Duckworth Lab. <https://sites.sas.upenn.edu/duckworth>
- The Center for the 4th and 5th Rs (Respect and Responsibility). <http://www2.cortland.edu/centers/character/>
- Authentic Happiness. <https://www.authentichappiness.sas.upenn.edu/>