
Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo

Character Education in Spain: Reasons and Evidences of a Weak Development

JUAN LUIS FUENTES

Universidad Complutense de Madrid
juanluis.fuentes@edu.ucm.es

Resumen: En los últimos años hemos presenciado un resurgimiento internacional del interés por la educación del carácter que no ha tenido un seguimiento equiparable en España. El objetivo de este artículo es examinar algunas de las principales causas y evidencias de este débil desarrollo en nuestro país, mediante el análisis de la legislación educativa y los problemas teóricos que en ella subyacen. Junto a ello, se propone una educación del carácter de base neorristotélica que posibilita superar los problemas del modelo kohlbergiano y avanzar hacia una educación integral que tenga como objetivo la plenitud humana.

Palabras clave: Educación del carácter, Educación moral, Valores, Plenitud humana.

Abstract: During the last few years, there has been an internationally renewed focus on character education that has not been observed likewise in Spain. The aim of this article is to examine some of the main reasons and evidences of this weak development in our country, through an analysis of the educational legislation and the theoretical problems that underlie it. Moreover, a neoristoelian character education is proposed, which overcomes problems of Kohlberg's model and makes possible an integral education whose main aim is human flourishing.

Keywords: Character education, Moral education, Values, Human flourishing.

DOI: 10.15581/004.34.353-371

ESTUDIOS SOBRE EDUCACIÓN / VOL. 35 / 2018 / 353-371

353

INTRODUCCIÓN

En un reciente libro, el historiador Christian Ingrao (2017) describe el perfil de un importante número de miembros del ejército nazi que, lejos de ser brutos incultos e ignorantes, poseían un alto nivel de formación, lo que, acompañado de un alto compromiso ideológico, tuvo como resultado piezas perfectas de la eficaz maquinaria de exterminio alemana. Resulta difícil encontrar un ejemplo más claro de las graves consecuencias que puede implicar una exhaustiva formación intelectual si no se desarrolla vinculada a una sólida formación moral y cívica.

En este sentido, algunos autores identifican la existencia de un giro ético en la educación que ha tenido lugar en los últimos años a nivel internacional, con una creciente preocupación por la educación moral de los estudiantes, que va más allá de las dimensiones estrictamente académicas, y que se ha visto reflejado en un aumento de las publicaciones y de las reuniones científicas que abordan este tema (Martínez, Esteban y Buxarrais, 2011; Ibáñez-Martín, 2017). Más concretamente, han adquirido una importante relevancia las propuestas de educación del carácter, fundamentalmente en Reino Unido y Estados Unidos (Davies, Gorard y McGuinn, 2005; Department for Education, 2017), donde se encuentran algunos de los centros de investigación más importantes sobre esta temática (Bernal, González-Torres y Naval, 2015), así como numerosos centros escolares que basan su proyecto educativo en la formación de virtudes morales, la psicología positiva y otros enfoques cercanos (Walker, Roberts y Kristjánsson, 2015).

Esta concepción educativa, fundamentada en buena medida en la filosofía aristotélica (Kristjánsson, 2015), que paralelamente ha presenciado también un renacimiento en los últimos años (Curren, 2010), comprende la educación del individuo de manera integral, encaminada a la plenitud humana –*human flourishing*– y se articula en la promoción de virtudes que, si bien no pueden establecerse en un listado cerrado, abarcan áreas centrales del ser humano como la intelectual, la moral, la cívica o la instrumental, aspirando a ser universales por su común presencia en los principales sistemas filosóficos, religiosos y culturales (Jubilee Centre, 2017; Lewis, 1990). Además, es destacable el hecho de que se estudie de manera transversal en tres disciplinas clave para la educación, como la propia pedagogía (Arthur, 2003; Carr y Harrison, 2015; Ryan, 2013; Pike, Lickona y Nesfield, 2015), la filosofía (MacIntyre, 1987; Carr, 1991; Kristjánsson, 2016) y la psicología (Peterson y Seligman, 2004; Lapsley y Power, 2005; Pawelski y Moores, 2013), adquiriendo progresivamente un apoyo a gran escala tanto a nivel teórico como en las evidencias empíricas (Walker et al., 2015).

Sin embargo, en otros países como España, con gran tradición histórica en la atención a la dimensión moral de la educación, la educación del carácter se encuentra en la actualidad en un escalón inferior. Son pocos los autores que han centrado sus investigaciones en este concepto aún emergente en nuestro país, vinculado a cuestiones de carácter exploratorio (Bernal, González-Torres y Naval, 2015), a la educación superior (Esteban, 2017) o a actuaciones explícitamente didácticas en el ámbito escolar y familiar (Isaacs, 2010), con interesantes aportaciones al área que ubican en el panorama nacional preocupaciones de relevancia internacional. Así pues, el objetivo de este trabajo es doble. En primer lugar, se realiza un análisis teórico de la educación del carácter en España, atendiendo a las siguientes dos dimensiones: 1) Marco legislativo y 2) Modelo teórico. En segundo lugar, partiendo del análisis realizado, se exponen dos problemas fundamentales de la educación moral en nuestro contexto y se propone la concepción educativa de la educación del carácter como una alternativa capaz de dar respuesta a dichos problemas, abriendo un nuevo horizonte en el que la dimensión moral de la enseñanza sea reconsiderada de manera integral en la teoría y la práctica educativas.

CONTEXTO LEGISLATIVO: LA DEBILIDAD DE LO MORAL Y LA CONFUSIÓN SOBRE LOS VALORES

Lo moral en la legislación educativa española

Un análisis de la legislación educativa española desvela, en primer lugar, la escasa presencia de referencias a la dimensión moral de la educación. Comenzando por la Ley Orgánica por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (LOECE) de 1980, observamos dos referencias significativas al concepto “moral”. Por un lado, en relación con la libertad de enseñanza se afirma que ésta debe orientarse a la formación integral de los estudiantes y, dentro de ella, a su conciencia moral y cívica (art. 15). Por otro lado, y de forma correlativa, se recoge el derecho de los alumnos a que se respete su conciencia cívica, moral y religiosa y a que los centros escolares promuevan su desarrollo físico, mental, moral, espiritual y social (art. 36).

Cinco años después, la Ley Orgánica reguladora del Derecho a la Educación (LODE) reduce las referencias a lo moral al respeto de las opciones religiosas y morales, de acuerdo con la Constitución, sin realizar un mayor desarrollo de esta idea (art. 18). Sin embargo, una de las leyes con mayor trascendencia en los últimos años por el cambio que produjo en la estructura del sistema educativo español incluyó un número mayor de referencias a la dimensión moral de la educación, lo cual no deja de ser significativo por varias razones, siendo la más evidente la supre-

sión de la asignatura de Ética como alternativa a la religión que había establecido la LODE. Aún con el Partido Socialista gobernando, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE) define en su preámbulo como primer y fundamental objetivo de la educación la promoción de una formación plena que permita:

construir una concepción de la realidad que integre a la vez el conocimiento y la valoración ética y moral de la misma. Tal formación plena ha de ir dirigida al desarrollo de su capacidad para ejercer, de manera crítica y en una sociedad axiológicamente plural, la libertad, la tolerancia y la solidaridad.

De esta definición cabe destacar varios aspectos. En primer lugar, es significativa la introducción de dos conceptos que pueden tener difícil encaje: por un lado, la visión constructivista, que se sitúa en la línea del desarrollo posterior de la ley; mientras que, por otro lado, se recoge el elemento ético y moral, que, al conjugarse con el constructivismo, puede ser entendido en términos de relativismo moral, en cuanto que la visión constructivista está unida a la creencia en la inexistencia de una realidad objetiva: por el contrario, el constructivismo cree más bien en la visión subjetiva del sujeto y en su papel protagonista en la construcción de esa realidad, incluso, y, de manera especial, en lo que se refiere a su condición ética (Boghossian, 2007). Ello va en consonancia con el enfoque psicológico de esta ley, donde prima la percepción del sujeto y su bienestar subjetivo sobre criterios objetivos. En segundo lugar, es notable el hecho de que se subrayen el conocimiento y el juicio moral por encima del comportamiento, lo que parece vincular este principio con el paradigma moral predominante en este momento, fundamentado en las tesis formalistas y cognitivistas de Kohlberg. Y, en tercer lugar, puede apuntarse que ya define de manera explícita la necesidad de ciertas capacidades para una sociedad moralmente plural, lo que, si bien se intuía en previas legislaciones que hablaban del respeto, se indica claramente por primera vez en la LOGSE.

Más adelante, además de recoger el reconocimiento constitucional del derecho a la educación y a la libertad de enseñanza, destaca el papel de la educación en la formación de capacidades que promuevan la crítica y otorguen sentido moral a los conocimientos adquiridos. Estos planteamientos estarán presentes en diversos artículos, como el segundo, y en los objetivos de las diferentes etapas educativas, desde infantil (art. 7) y secundaria (art. 19) hasta bachillerato (art. 26), con la notable exclusión de la educación primaria, donde se introduce la palabra “valor”, que sustituye a la noción de moral.

Los reales decretos que desarrollaron esta ley, el 1006/1991 y el 1007/1991, continúan en esta línea cuando definen la educación como una “actividad intrín-

secamente moral” pero especifican que debe situarse “en un nivel de reflexión, de análisis crítico y sistemático de posiciones morales, que los alumnos pueden y deben comenzar a realizar al finalizar esta etapa. Se trata de una reflexión de naturaleza filosófica, y que se corresponde con la filosofía ética”. Esto se aprecia también con claridad en la descripción de los contenidos, procedimientos y actitudes de la asignatura “La vida moral y la reflexión ética”, prevista para el cuarto curso de la ESO, en la que se incluyen cuestiones como el análisis de problemas y dilemas morales, el respeto por las opciones éticas personales y la valoración de las teorías éticas, pero sin alusiones claras a la promoción de comportamientos morales.

Es, por lo tanto, la LOGSE –conjuntamente con los reales decretos que la desarrollan–, con las matizaciones realizadas, la ley de educación española que desde la Constitución realiza más referencias explícitas a la dimensión moral de la educación: así, se encuentra en ella un crecimiento en comparación con las dos leyes anteriores, la LOECE y la LODE, y se observa un descenso similar en los textos legislativos posteriores, llegando incluso a desaparecer cualquier alusión a lo moral, como veremos a continuación, en la LOMCE de 2013, aunque con cierto repunte en los reales decretos que desarrollan la ley hoy vigente.

Así pues, doce años después de la LOGSE, el cambio de gobierno llevó al Partido Popular a promulgar la Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) en 2002, que limita lo moral al respeto por las convicciones de los otros (arts. 2 y 72), de los padres (art. 3) y a una indefinida “formación integral”, con una postura más pasiva que propositiva en la que desaparecen las alusiones a lo moral no sólo de la educación primaria, como ocurría en la LOGSE, sino también –en este caso– de la secundaria y el bachillerato, lo que resulta sorprendente y plantea la pregunta sobre los motivos que llevan a considerar la educación infantil como la única etapa en la que tiene cabida una educación propiamente moral.

En los reales decretos 830/2003 de la Educación Primaria y 831/2003 de la Educación Secundaria, se alude fundamentalmente a la dimensión moral en la asignatura de Ética, ubicada en el cuarto curso de la ESO. Siguiendo la línea de la LOGSE, se destaca el carácter filosófico de esta asignatura, que tiene como fin que los alumnos “sepan fundamentar racionalmente sus convicciones morales y aprendan a tolerar a otros de modo positivo”. Aunque se propone reforzar la educación moral en la educación secundaria a través de esta asignatura, parece evidente su enfoque racionalista, formalista y cognitivo, que identifica la educación moral con la filosofía moral y toma de nuevo como referencia el dilema moral. Mención especial merece el 10º criterio de evaluación de esta asignatura, que tímidamente se refiere al inicio de la construcción de un código de conducta moral personal y autónomo, pero inmediatamente después, utilizando una nomenclatura muy similar a

la de Kohlberg, plantea la necesidad de superar mediante el desarrollo psicológico “los niveles convencionales del desarrollo moral e iniciando el nivel de universalidad e imparcialidad éticas”.

La Ley Orgánica de Educación (LOE) de 2006 y sus reales decretos reducen aún más las menciones a la dimensión moral de la educación. En la primera se cita en una única ocasión (art. 91), que hace referencia a las funciones del profesorado, e incluye: “La atención al desarrollo intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral del alumnado”, algo que ocupa un lugar residual teniendo en cuenta que no se menciona en el resto del articulado; se nota especialmente su ausencia en los fines de la educación y en los objetivos de las distintas etapas educativas. Como abordaremos con mayor detalle más adelante, esto resulta aún más significativo en una legislación que introduce por primera vez en el sistema educativo español de manera obligatoria la asignatura educación para la ciudadanía. Por su parte, los reales decretos derivados de esta ley orgánica redundan en el juicio moral en la descripción de la competencia social propuesta por la Unión Europea y, una vez más, identifican los dilemas morales como la estrategia didáctica más relevante, y prácticamente la única, en este ámbito.

Por último, este papel residual de lo moral tenderá a convertirse en inexistente en la última ley todavía vigente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, mientras que, de forma similar a sus antecesores, los reales decretos que la desarrollan enfatizan el papel de los juicios y los dilemas morales, especialmente centrados en las asignaturas de Filosofía y Valores Éticos.

El concepto de valor en la legislación educativa española

Contrariamente al concepto de moral, la idea de valor ha tenido una presencia creciente en la legislación educativa española de los últimos cuarenta años. Si bien no aparece en las dos primeras leyes, LOECE y LODE, se introduce por primera vez en la LOGSE en 1990 y va adquiriendo progresivamente más relevancia. En la LOGSE se alude en varios lugares a los valores de la Constitución como referencia de la educación, iniciando así una tendencia que culminará en la LOE 16 años después. Además, similarmente a como ocurría con la idea de moral, en la LOGSE el concepto de valor se vincula con el juicio crítico, de tal manera que se repite en repetidas ocasiones –tanto en la Ley Orgánica como en los reales decretos que la desarrollan– la idea de que los alumnos deben ser capaces de valorar y apreciar cuestiones diversas, como los valores básicos de la convivencia, la higiene y la salud, el medio ambiente, las tradiciones y el patrimonio cultural, a fin de “elegir aquellas opciones que mejor favorezcan su desarrollo integral como personas” (art. 19), de

manera que la autonomía moral del individuo con respecto a la realidad adquiere gran protagonismo.

Sin embargo, es en la LOCE de 2002, en la LOE de 2006 y en sus respectivos reales decretos, donde el concepto de valor posee mayor relevancia. En la primera, el Preámbulo reconoce la influencia de los valores en la educación e identifica los valores humanistas europeos como la raíz de una educación de calidad y el requisito para la libertad individual, la realización personal, el progreso social y económico y el bienestar individual y social. Además, concibe la actitud abierta, la iniciativa y la creatividad, el emprendimiento y, de forma muy especial, el esfuerzo, como los valores necesarios para el desarrollo profesional y personal, junto a otros conceptos como el deber, la disciplina y el respeto al profesor.

De esta primera declaración de principios se desprenden varias ideas. Por un lado, es significativa la identificación de valores humanistas pero, al mismo tiempo, su limitada asociación con un entorno cultural concreto como el europeo parece olvidar que, si bien los pueblos de Europa han sabido acoger, promover y contribuir al enriquecimiento de estos valores a lo largo de los siglos, por definición, el humanismo es precisamente una cuestión universal, enraizada en la condición humana y dirigida a su cultivo independientemente del origen geográfico en el que se encuentre el individuo. Además, precisamente esta apropiación de los valores específicamente humanos constituye un argumento para atribuir a las propuestas de educación moral una dimensión etnocéntrica de difícil aplicación en otros contextos diferentes del que son originarias. Por otro lado, es también relevante la identificación de cuatro tipos de valores: a) aquellos relacionados con el bienestar y la realización personal, b) valores de carácter instrumental, como el esfuerzo, c) valores de gran relevancia para el ámbito empresarial, como la iniciativa o el espíritu emprendedor, y d) valores intelectuales, como la creatividad. A pesar de ello, y sin entrar aún en las objeciones que cabe hacer a la noción de valor frente a otras como la virtud, no se encuentran apenas referencias a valores específicamente morales. Si bien algunos de los citados podrían conformar –si fueran concebidos como virtudes– una educación del carácter propiamente dicha, ésta se ve mutilada de uno de sus pilares fundamentales si se prescinde de las cuestiones específicamente morales.

Similarmente, la LOE afirma en el Preámbulo que la educación transmite y renueva los valores, fomenta la democracia, la solidaridad y la cohesión social. Además, define “una educación completa” como aquella que promueve conocimientos y capacidades como la ciudadanía democrática, la libertad personal, la responsabilidad, la solidaridad, la tolerancia, la igualdad, el respeto y la justicia, “que constituyen la base de la vida en común”. Aunque todas estas cuestiones son indiscutiblemente relevantes, e incluso se podría decir que dan un paso más que la ley anterior al considerar as-

pectos morales, se refieren exclusivamente a factores de carácter social, imprescindibles para la adecuada convivencia, pero insuficientes para el desarrollo integral del individuo. Es decir, atienden al principio de la no interrupción, del mantenimiento del equilibrio social, lo cual implica fundamentalmente dos problemas. El primero alude a la identificación de la *educación* con la *socialización*, de modo que resulta difícil encontrar una visión crítica de la realidad en cuanto que la escuela y los educadores se convierten en transmisores de los valores dominantes o dispensadores de *currículum* (Pring, 2016). Moralidad se identifica con normalidad, tratando de evitar la inadaptación social y la insumisión política, donde la educación carecerá por lo tanto de toda fuerza innovadora, crítica y creativa, para convertirse en conservadora y acomodaticia (Medina Rubio, 1986). Esto resulta especialmente grave en sociedades enfermas, como las dictaduras del siglo XX, en las que se reducen las posibilidades de alzar la voz contra un sistema injusto y deshumanizador, en cuanto que no existe criterio para concebirlo como tal fuera de los parámetros propios de dicha sociedad. Pero, al mismo tiempo, es posible incluso en sociedades consideradas democráticas, como enfatiza la propia LOE, pues la opinión de la mayoría no garantiza el carácter ético de sus decisiones frente a las minorías o los propios individuos (Nussbaum, 2012). El segundo problema tiene que ver con la naturaleza de la acción moral y, más concretamente, con la necesidad de tener en cuenta no sólo las consecuencias de nuestras acciones, tanto para los otros como para nosotros mismos, sino también la intención del agente moral. De otra forma, podemos llegar a considerar buenas personas a perfectos manipuladores que utilizan a los otros exclusivamente en su propio beneficio, pero que, mientras no son descubiertos, no aparecen como problemáticos para la convivencia.

Esta concepción es coherente con una ley que introduce por primera vez en el sistema educativo español de manera obligatoria la asignatura de educación para la ciudadanía, que tiene como objetivo reflexionar sobre el funcionamiento de la democracia, el marco legal establecido por la Constitución española y otros documentos internacionales, y se concibe como parte de la educación en valores de la escuela. A pesar de los diferentes problemas que supuso para diversos grupos sociales (Ibáñez-Martín, 2007; Arbués, Repáraz y Naval, 2012), su idea esencial parece encontrarse parcialmente en consonancia con la educación del carácter, en cuanto que ésta asume dentro de las distintas virtudes que pueden promoverse aquellas de carácter cívico, lo cual incluye muchos de los elementos descritos en esta ley, como la participación en los asuntos comunes, la responsabilidad social, el compromiso, etc. Sin embargo, la principal objeción que cabe realizar es que ha promovido la *confusión de la parte con el todo*, entendiendo que la educación para la ciudadanía agota toda la formación no intelectual de la persona, olvidando así la dimensión moral. Las escasas alusiones a este aspecto que realiza la LOE, tal y como vimos

en un apartado anterior, son buena muestra de ello. Además, obviar la naturaleza moral de los compromisos cívicos constituye una visión muy estrecha de la educación para la ciudadanía (Carr, 2006a), que la sitúa exclusivamente en términos políticos, pragmáticos o circunstanciales (Peterson, 2011), y, en consecuencia, inestables y pasajeros.

Junto a lo ya señalado, cabe destacar el cambio de denominación que se observa en los reales decretos que regulan la educación primaria y la educación secundaria de acuerdo con la LOE: así, cuando antes se afirmaba el carácter transversal de la *educación moral*, ahora se subraya la transversalidad de la *educación en valores*, un cambio de denominación que tiene importantes consecuencias semánticas.

Por último, la LOMCE de 2013 introduce sobre las leyes anteriores la idea de valor en pocas e irrelevantes ocasiones. De hecho, lo más significativo es la vinculación de la palabra valor al ámbito empresarial y económico, con frecuentes expresiones como “valor añadido”, “crear valor individual y colectivo”, “valor del equilibrio entre el esfuerzo y la recompensa”, entre otras. Algo más notable es su presencia en los reales decretos vinculados a la ley orgánica, que se refieren a los valores de la convivencia, la igualdad y la prevención de la violencia, y al objetivo de las ciencias sociales de transmitir y ponerlos en práctica, confiando en la correspondencia entre lo cognitivo y lo conductual.

La ausencia del carácter y las virtudes en las leyes españolas de educación

La educación del carácter y las virtudes permanecen ausentes en todas las leyes orgánicas analizadas. Únicamente se observan referencias muy reducidas en los contenidos de Ética del Real Decreto de la Educación Secundaria de la LOCE, donde se citan las virtudes morales en una ocasión de forma testimonial; en su correlativo de la LOE, que menciona las virtudes cívicas en la educación para la ciudadanía; y en el mismo vinculado a la LOMCE, donde se encuentran referencias en la asignatura de filosofía a la virtud ético-política, a las teorías de la virtud, a la virtud moral como concepto a estudiar y a su dimensión antropológica y política en la Grecia antigua, mientras que en la asignatura Valores Éticos se observa una pequeña pero esperanzadora idea entre sus criterios de evaluación, cuando entre las casi 400 páginas del real decreto se recoge “Entender la relación que existe entre los actos, los hábitos y el desarrollo del carácter, mediante la comprensión del concepto de virtud en Aristóteles y, en especial, el relativo a las virtudes éticas por la importancia que tienen en el desarrollo de la personalidad”.

Así las cosas, el análisis legislativo desvela las siguientes ideas: a) se encuentra un tratamiento desigual de los conceptos analizados en las diferentes leyes, no pu-

diendo distinguirse una tendencia clara y mantenida en el tiempo; b) el tratamiento de lo moral en la legislación educativa española tiene un carácter residual: está presente de manera explícita en pocas ocasiones, con denominaciones vagas y escasamente desarrolladas, vinculadas fundamentalmente al juicio y la autonomía moral; desaparece completamente en beneficio de otras denominaciones como los valores o lo cívico; c) el concepto de valor ha adquirido progresiva relevancia y es menos significativo en los primeros momentos; d) no parece haber una relación muy significativa entre el tratamiento de estos conceptos y el partido en el poder, lo que lleva a pensar que la educación moral no es un asunto en el que hayan decidido entrar ninguno de los dos partidos que han gobernado nuestro país en los últimos cuarenta años; e) la dimensión cívica de la educación ha adquirido relevancia en las últimas leyes, fundamentalmente en la LOE, pero desvinculada de la idea de moral y referida a aspectos de carácter social; f) los conceptos de carácter y virtud no aparecen de manera relevante en ninguna de las leyes educativas españolas de la democracia.

MODELO TEÓRICO DE LA EDUCACIÓN MORAL: PROBLEMAS ACTUALES Y PROPUESTAS DESDE LA EDUCACIÓN DEL CARÁCTER

La persistente influencia de Kohlberg

El renacer de las convicciones morales, tras la segunda guerra mundial, permitió alcanzar el gran objetivo ético de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, pero una generación después, la civilización occidental entró en un relativismo manifestado en diversos ámbitos, donde la educación no fue una excepción. Por ello, una nueva propuesta sobre educación moral proveniente de Harvard, y que circunscribía el desarrollo moral al juicio moral, detallando sus fases naturales y los procedimientos didácticos de presentación de dilemas para estimularlos, encontró terreno abonado y recibió una amplia aceptación en muchos países (Walker et al., 2015; Sanderse, 2012). En efecto, las ideas de Kohlberg han constituido el paradigma dominante durante varias décadas y aún hoy, a pesar de las críticas, siguen recibiendo notable atención (Caro, Ahedo y Esteban, 2018; Cortés, 2008).

En España, la influencia de Kohlberg ha sido también muy relevante. Ya en 1978, Beltrán manifestaba esta influencia, que se evidenciaba en la creciente preocupación por la evaluación del juicio moral y las investigaciones realizadas sobre las tesis kohlbergianas. Años más tarde, Bolívar (1987) planteaba el modelo cognitivo-formalista como aquel capaz de eludir los prejuicios existentes contra una educación moral en otro tiempo ideologizada, que evitaba la directividad y los

contenidos morales controvertidos como la virtud, y se enfocaba al desarrollo del razonamiento moral mediante la evaluación crítica de los códigos morales vigentes, sin proponer ninguno concreto. Hemos visto como buena parte de las leyes españolas de educación parecen fundamentarse en esta concepción de la educación moral, por lo que muchas de las críticas que se han realizado al modelo de Kohlberg son susceptibles de atribuirse a estas leyes educativas.

Las objeciones a Kohlberg se sitúan en varios planos, tanto conceptuales como metodológicos, y abarcan su exagerado racionalismo, heredero de Kant, Piaget y Rawls, su estricta clasificación de etapas y su excesiva linealidad, la insuficiencia para promover comportamientos morales con sus dilemas, o la dependencia cultural, entre otros (Coleman y Hendry, 2003). Vamos a ver qué aportaciones puede realizar la educación del carácter, entendida como educación de las virtudes, en la resolución de estos problemas:

- a) La educación del carácter posibilita superar el excesivo racionalismo de la educación moral al introducir el elemento afectivo que ejerce de contrapeso y equilibra la balanza sin caer en el error contrario: el emotivismo. En efecto, la dimensión volitiva de la virtud considera las motivaciones del individuo en la acción moral, que no pueden ser exclusivamente intelectuales sino también afectivas. Sin esta dimensión afectiva no es posible entender que las mejores escuelas de virtud sean aquellas fundadas en la amistad verdadera (Kristjánsson, 2015), que, en términos aristotélicos, no es la que busca el beneficio racional, más propio de la lógica del intercambio (Derrida, 1995) y de la amistad basada en la utilidad, sino el bien del otro en cuanto que otro, lo cual no tiene una base estrictamente racional sino también afectiva. Además, ello no implica excluir la dimensión racional sino que la incluye, pues es ésta la que regula los afectos (Carr, 2005) y evita que la amistad tenga como base el mero placer, como ocurriría si únicamente se fundara en elementos afectivos.
- b) Si bien la educación del carácter comparte con el modelo de Kohlberg la idea de progreso moral desde edades tempranas, no presenta un esquema tan cerrado como aquél, sino que entiende que el desarrollo moral tiene lugar de manera continua a lo largo de toda la vida del individuo, que evoluciona en su calidad moral en cuanto que practica la virtud, pero que, al mismo tiempo, puede retroceder si deja de hacerlo (Sanderse, 2015). Además, presenta una mayor sensibilidad a las circunstancias de cada individuo que se articula a través de la *phronesis* o sabiduría práctica, que impide establecer una norma estricta que pueda aplicarse en todo contexto, lo que no supone caer en el

- relativismo, pues ello no implica evitar determinar una serie de principios y límites morales.
- c) La insuficiencia metodológica de los dilemas de Kohlberg es superada por una variedad de estrategias en la educación del carácter (Berkowitz, 2011), que incluyen, por citar solo algunas, los propios dilemas, pero abarcan también otros, como la enseñanza directa del carácter y la ética; el aprendizaje cooperativo, el trabajo comunitario y el aprendizaje servicio, en diferentes niveles de enseñanza, que permite el desarrollo de virtudes sociales (Annette, 2005); el cuidado del ethos escolar (Ibáñez-Martín, 2017); la implicación familiar en el centro, especialmente cuando comparte y contribuye al desarrollo de la educación del carácter; el modelado (Carr, 1991; Kristjánsson, 2017a), en cuanto que no se puede enseñar lo que no se sabe ni se es; el diálogo o conversación (Kristjánsson, 2015), lo que Noddings (2002) incluía en su ética del cuidado como conversaciones formales o informales, que concretan los abstractos problemas planteados en los dilemas, alejados de la vida diaria de los jóvenes, aumentando de esta forma su practicidad; y el uso de narrativas literarias, que han sido la principal estrategia de educación moral desde las culturas clásicas (McIntyre, 1987), y que ponen de nuevo de relieve la dimensión afectiva de la educación moral y la insuficiencia de las propuestas exclusivamente racionalistas, pues no enuncian principios morales directamente, sino que más bien cuestionan las ideas del lector u observador, aludiendo a nuestros prejuicios morales e incitándonos a reevaluarlos desde otras perspectivas normativas (Carr, 2005 y 2006b).
- d) La dependencia de los contextos culturales en la evaluación de los criterios morales es un asunto que la educación del carácter puede afrontar con ciertas garantías pues, al contrario de lo que pensaba Kohlberg (1981), la ética de la virtud no propone un listado cerrado de virtudes, sino que está abierta a las aportaciones de las diferentes culturas, si bien no excluye la posibilidad de identificar una serie de disposiciones que están presentes en sociedades muy diversas (Arthur, 2016) y que, a pesar de las variaciones locales, mantienen un núcleo común que parece vincularlas al corazón del ser humano.
- e) Y, por último, quizá la crítica más dura recibida por Kohlberg es la que puede afrontar más directamente la educación del carácter, pues, por su raíz aristotélica, entiende que no es buena persona quien conoce lo que es el bien, sino quien lo practica inteligentemente. Dicho más claramente, sincero no es aquel que sabe definir con exactitud las fronteras de la sinceridad, el concepto de verdad y de mentira, las excepciones éticas que pueden admitirse en la sinceridad, reguladas por la prudencia, como la pregunta de si

es ético mentir a un enfermo mostrándole una visión excesivamente optimista de su situación, sabiendo que su estado de ánimo puede ser determinante para su mejoría. Por el contrario, para Aristóteles, moralmente bueno es quien practica la virtud no mecánicamente, como quien lleva una manta que otro le ha dado –*a bag of virtues*– y cuyo contenido no conoce, sino prudencialmente, teniendo en cuenta las razones de lo bueno y las circunstancias del momento, asunto que abordaremos en el próximo apartado. Por ello, la educación del carácter no se conforma con conocer el juicio moral de los jóvenes, ni siquiera confiando en que existe una relación directa entre éste y el comportamiento moral, como creía Kohlberg. Más allá de ello, se preocupa de promover la práctica de la virtud, como muestra la necesidad de que el educador no sea solo un buen profesor, sino también, y de manera especial, una buena persona (Martínez, Esteban, Jover y Payá, 2016).

LA HUIDA DE LA IDEA DE VIRTUD

En los albores de la democracia, Esteve (1979) ya adelantaba de manera premonitoria uno de los problemas de la educación moral que hemos comprobado en el análisis legislativo, y que explica el camino divergente tomado mayoritariamente en España con respecto a otros países en la educación del carácter. Según él, conceptos como *virtud* fueron sustituidos por otros como el de *valor*, mientras que el *hábito* dio paso a la *actitud*, lo que supone no sólo una nueva denominación sino también un nuevo significado, pues el valor no implica una práctica real como sí supone la noción de virtud (Barrio, 1989).

En efecto, el valor y la actitud encajan bien en el modelo cognitivista de Kohlberg, en el que la educación moral se encamina a desarrollar las capacidades que permitan identificar lo bueno y predisponer al individuo a llevarlo a la práctica. Sin embargo, como notaba Aristóteles en la *Ética a Nicómaco*, concretamente en su crítica a Sócrates, es posible conocer el bien y actuar mal debido a la carencia de autocontrol de algunos individuos, quienes, aunque aspiran a una vida virtuosa, no son capaces de alcanzarla. Por supuesto, el conocimiento de lo moralmente bueno es algo positivo, por lo que no podría identificarse a las personas que tienen valores como aquellas situadas en el lugar más bajo en una escala moral, junto con aquellas a quienes la moralidad les resulta indiferente. Pero tampoco es posible identificar a los que conocen el bien e incluso lo aprecian, pero no son capaces de practicarlo, con aquellos que lo llevan a la práctica, tanto por ser capaces de controlar sus pasiones, como por reconocer cognitiva y afectivamente el bien y actuar plenamente en consecuencia. En este sentido, resulta innecesario preguntarse qué aspiraciones

debe tener la educación moral en estos tres tipos diferentes de objetivos, especialmente cuando se aspira a que los adjetivos de “integral”, “completa” y otros similares, no sean meros recursos retóricos.

Además, como observamos en la LOCE en 2002, desaparecen del vocabulario pedagógico elementos centrales en la educación moral, por lo que resulta muy pertinente la pregunta retórica de Esteve (1979, p. 113): “¿Acaso ocurre que los educadores contemporáneos consideran, por poner un ejemplo, que no se debe ya educar en la justicia?”. Las explicaciones que encontraba este autor parecen tener hoy aún vigencia y se encuentran tanto en la postura neutralista adoptada por muchos educadores, como en el existencialismo, que basa el valor de las decisiones humanas en su autenticidad, es decir, en cuanto que es autodeterminada por el propio individuo.

Con respecto al neutralismo, cabe señalar que existe una correspondencia en el ámbito anglosajón en las propuestas denominadas *value free*, ampliamente extendidas en los años 80, en las que el profesor adoptaba una postura fundamentalmente escéptica y aspiraba a evitar educar moralmente para educar sobre la moralidad, animando a cada alumno a que expresara sus concepciones morales, sin que el profesor tomara partido por ninguna postura. Aunque son muchas las críticas las que hoy se han vertido sobre esta corriente (Noddings, 2002; Hand, 2014), cabe preguntarse si es esta concepción de la educación moral la que sustenta los principios de la legislación educativa española, tanto por la primacía del concepto de valor, como por la relevancia concedida al juicio y la autonomía moral, así como por la desaparición de alusiones a cualquiera de estas cuestiones que parecen querer suprimir la conversación moral del ámbito educativo.

En relación al existencialismo, su influencia en la educación moral viene mediada por una interpretación equivocada de la idea aristotélica de hábito, que entiende erróneamente éste como una repetición de actos que olvidan la razón como principio generador, lo que dio lugar en muchos casos a un aprendizaje acríptico que provocó un importante rechazo hacia la educación moral. Junto a ello, la filosofía existencialista llegó a afirmar que la moral suponía un atentado contra la libre elección del individuo al recibir de aquélla criterios de decisión externos al agente moral. Resultan muy acertadas las respuestas que desde la educación del carácter aristotélica pueden darse a estos dos problemas encontrados por la educación moral. Concretamente, Kristjánsson (2015) reconoce en la concepción del hábito un obstáculo difícil de sortear y, de manera especial, en la educación de una de las virtudes intelectuales más importantes, la *phronesis*, que según Aristóteles tiene la función de regular al resto de virtudes. La educación de la *phronesis* encierra una paradoja interna, que fue advertida previamente por R. S. Peters, pues no se com-

prende cómo es posible que una educación encaminada al análisis crítico de las situaciones particulares y la confrontación de intereses entre las diferentes virtudes, pueda realizarse mediante la mera repetición de conductas. Lo que en otras virtudes puede aceptarse como razonable, como en el caso del orden, o de la sinceridad, donde no parece haber problema en la repetición de comportamientos que conducen a la adquisición de una virtud, cuando nos referimos a la *phronesis* resulta mucho más problemático.

Ahora bien, más que en el entrenamiento de la virtud, el problema parece residir en la concepción equivocada de ésta, pues no se puede reducir el comportamiento virtuoso a la mera acción, a la conducta irreflexiva, sino que en ella residen otros dos componentes clave que son: por un lado, la voluntad, en estrecha relación con la afectividad, que implica querer hacer algo concreto en vez de su contrario; y, por otro lado, el conocimiento de la realidad. En efecto, según Kristjánsson (2015), la *phronesis* consiste en una compleja tarea de organizar la vida buena que no puede asemejarse a una mera adquisición de habilidades, pues requiere una comprensión teórica profunda acerca de lo que significa la vida buena. En consecuencia, la educación de la *phronesis* requiere de ambas cosas: habilidades que permiten afrontar situaciones particulares, pero también una visión teórica general que facilita el acceso a los universales, en donde tiene lugar la contemplación en cuanto que reflexión sobre los fines de la existencia. Por su parte, Carr (2016) entiende también que la deliberación moral requiere del conocimiento con sentido de la realidad, lo que acerca entre sí el pensamiento de Platón y Aristóteles, la sabiduría teórica y la práctica, a través de la figura de Sócrates, quien no consideraba el conocimiento como una mera intuición o habilidad técnica que produzca resultados prácticos, sino como un conjunto de verdades racionales sobre uno mismo y el mundo que le rodea.

En referencia a la suposición existencialista de que la moral pueda implicar un atentado contra la libre elección del individuo, la educación del carácter de base aristotélica responde que la plenitud humana a la que se encamina esta acción educativa no puede evaluarse simplemente con criterios subjetivos, pues son hedonistas y no diferencian entre placeres (Kristjánsson, 2017b), lo que nos lleva irremediablemente a la conclusión platónica de que el más feliz de los individuos es el que tiene sarna, pues al rascarse se alivia constantemente, y a otra más actual, que aceptaría que el bienestar producido por las drogas es un bienestar verdadero. Además, visiones como la del *life-satisfaction account* evidencian otro posible error de asumir únicamente criterios subjetivos en la moralidad, pues bastaría con cumplir las aspiraciones vitales, incluso cuando estas fueran muy escasas, para aceptar la plenitud humana. Ahora bien, la atención a los aspectos situacionales de la educación del carácter impide concebir los criterios objetivos como los únicos posibles indicadores

de la plenitud humana, por lo que una combinación entre elementos externos e internos parece ser la propuesta de esta concepción educativa.

A MODO DE CONCLUSIÓN

Algunas de las posibles causas y evidencias que muestran el menor desarrollo de la educación del carácter en nuestro país pueden buscarse en el marco legislativo y en el modelo teórico que lo sustenta. En este artículo hemos analizado críticamente algunos de los puntos clave que permiten comprender esta situación, donde la legislación educativa ha sido fiel reflejo del enfoque teórico dominante, en el que la autonomía y el juicio moral son los pilares fundamentales en una educación moral que ha perdido relevancia en beneficio de otras cuestiones de distinto significado. Por su parte, el modelo teórico arrastra algunos problemas de un paradigma cuya insuficiencia ha sido cuestionada y se resiste a buscar nuevos horizontes. El modelo de la educación del carácter centrado en la idea de la plenitud humana se postula como uno de los horizontes posibles para la educación moral en la actualidad, tanto por su capacidad para superar muchos de los problemas planteados por el paradigma cognitivista-formalista, como por su operatividad y sus sólidas bases filosóficas, psicológicas y pedagógicas, entre otras razones de peso que deberían ser consideradas tanto por la política, como por la investigación y la práctica educativas.

Fecha de recepción del original: 27 de febrero 2018

Fecha de aceptación de la versión definitiva: 17 de abril 2018

REFERENCIAS

- Annette, J. (2005). Character, Civic Renewal and Service Learning for Democratic Citizenship in Higher Education. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 326-340.
- Arbués, E., Repáraz, C. y Naval, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista española de pedagogía*, 70(253), 417-439.
- Aristóteles (2007). *Ética a Nicómaco*. Barcelona: Gredos.
- Arthur, J. (2003). *Education with Character. The Moral Economy of Schooling*. London: Routledge Falmer.
- Arthur, J. (2016). Convergence on Policy Goals: Character Education in East Asia and England. *Journal of International and Comparative Education*, 5(2), 59-71.
- Barrio, J. M. (1989). La educación moral y el proyecto de reforma de las enseñan-

- zas no universitarias: Una reflexión sobre el artículo de la profesora García López. *Revista Española de Pedagogía*, 47(184), 507-518.
- Beltrán, J. (1978). El juicio moral. *Revista Española de Pedagogía*, 36(141), 13-36.
- Berkowitz, M. W. (2011). What works in values education. *International Journal of Educational Research*, 50, 153-158.
- Bernal, A., González-Torres, M. C. y Naval, C. (2015). La educación del carácter. Perspectivas internacionales. *Participación educativa. Revista del Consejo Escolar del Estado*, 4(6), 35-45.
- Boghossian, P. A. (2007). *Fear of knowledge: against relativism and constructivism*. Oxford: Clarendon Press.
- Bolívar, A. (1987). Desarrollo moral y educación moral: la perspectiva cognitivo-formalista. *Revista Española de Pedagogía*, 45(177), 395-409.
- Caro, C., Ahedo, J. y Esteban, F. (2018). La propuesta de educación moral de Kohlberg y su legado en la universidad: actualidad y prospectiva. *Revista Española de Pedagogía*, 76(269), 85-100.
- Carr, D. (1991). *Educating the virtues. An essay on the philosophical psychology of moral development and education*. London: Routledge.
- Carr, D. (2005). On the contribution of literature and the arts to the educational cultivation of moral virtue, feeling and emotion. *Journal of Moral Education*, 34(2), 137-151.
- Carr, D. (2006a). Moral education at the movies: on the cinematic treatment of morally significant story and narrative. *Journal of Moral Education*, 35(3), 319-333.
- Carr, D. (2006b). The moral roots of citizenship: reconciling principle and character in citizenship education. *Journal of Moral Education*, 35(4), 443-456.
- Carr, D. (2016). Virtue and Knowledge. *Philosophy*, 91(3), 375-390.
- Carr, D. y Harrison, T. (2015). *Educating Character Through Stories*. Exeter: Imprint Academic.
- Cortés, M. P. A. (2008). Dilemas morales en Educación Secundaria desde Bronfenbrenner y Kohlberg. En J. M. Touriñán (Dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (pp. 126-145). A Coruña: Netbiblo.
- Coleman J. C. y Hendry L. B. (2003). *Psicología de la adolescencia*. Madrid: Morata.
- Curren, R. (2010). Aristotle's Educational Politics and the Aristotelian Renaissance in Philosophy of Education. *Oxford Review of Education*, 36(5), 543-559.
- Davies, I., Gorard, S. y McGuinn (2005). Citizenship Education and Character education: Similarities and Contrasts. *British Journal of Educational Studies*, 53(3), 341-358.

- Department for Education (2017). *Developing character skills in schools*. Extraído de www.gov.uk/government/publications
- Derrida, J. (1995). *Dar (el) tiempo*. Barcelona: Paidós.
- Esteban, F. (2017). La universidad ante la responsabilidad social: el desarrollo de capacidades que nutran el carácter. En J. A. Ibáñez-Martín y J. L. Fuentes (Eds.), *Educación y capacidades. Hacia un nuevo enfoque del desarrollo humano* (pp. 209-224). Madrid: Dykinson.
- Esteve, J. M. (1979). Los problemas de la educación moral en nuestra sociedad contemporánea. *Revista Española de Pedagogía*, 37(145), 113-121.
- Hand, M. (2014). Towards a Theory of Moral Education. *Journal of Philosophy of Education*, 48(4), 519-532.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2007). Convicciones pedagógicas y desarrollo de la personalidad de mujeres y varones. *Revista Española de Pedagogía*, 65(238), 479-516.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2017). *Horizontes para los educadores. Las profesiones educativas y la promoción de la plenitud humana*. Madrid: Dykinson.
- Ingrao, C. (2017). *Creer y destruir. Los intelectuales en la máquina de guerra de las SS*. Barcelona: Acantilado.
- Isaacs, D. (2010). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Jubilee Centre for Character and Virtues (2017). *A framework for Character Education in Schools*. Extraído de www.jubileecentre.ac.uk
- Kohlberg, L. (1981). *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. San Francisco: Harper & Row.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian Character Education*. London: Routledge.
- Kristjánsson, K. (2016). Flourishing as the aim of education: towards an extended 'enchanted' Aristotelian account. *Oxford Review of Education*, 42(6), 707-720.
- Kristjánsson, K. (2017a). Emotions targeting moral exemplarity: Making sense of the logical geography of admiration, emulation and elevation. *Theory and Research in Education*, 15(1), 20-37.
- Kristjánsson, K. (2017b). Recent Work on Flourishing as the Aim of Education: A Critical Review. *British Journal of Educational Studies*, 65(1), 87-107.
- Lapsley, D. K. y Power, F. C. (Eds.). (2005). *Character psychology and character education*. Notre Dame: University of Notre Dame Press.
- Lewis, C. S. (1990). *La abolición del hombre*. Madrid: Encuentro.
- Martínez, M., Esteban, F. y Buxarrais, M. R. (2011). Escuela, profesorado y valores. *Revista de Educación*, nº extraordinario, 95-113.
- Martínez, M., Esteban, F., Jover, G. y Payá, M. (2016). *La educación, en teoría*. Madrid: Síntesis.

- MacIntyre, A. (1987). *Tras la virtud*. Barcelona: Crítica.
- Medina Rubio, R. (1986). Educación moral y comportamiento cívico-político. *Revista Española de Pedagogía*, 44(173), 315-338.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Nussbaum, M. (2012). *Not for Profit: Why Democracy Needs the Humanities*. Princeton: Princeton University Press.
- Pawelski, J. O. y Moores, D. J. (Eds.) (2013). *The eudaimonic turn: Well-being in literary studies*. Maryland: Fairleigh Dickinson University Press.
- Peterson, A. (2011). The common good and citizenship education in England: a moral enterprise? *Journal of Moral Education*, 40(1), 19-35.
- Peterson, C. y Seligman, M. E. P. (2004). *Character Strengths and Virtues. A Handbook and Classification*. Oxford: Oxford University Press.
- Pike, M., Lickona, T. y Nesfield, V. (2015). Narnian Virtues. C. S. Lewis as Character Educator. *Journal of Character Education*, 11(2), 71-86.
- Pring, R. (2016). *Una filosofía de la educación políticamente incómoda*. Madrid: Narcea.
- Ryan, K. (2013). The failure of modern character education. *Revista Española de Pedagogía*, 71(254), 141-146.
- Sanderse, W. (2012). *Character Education. A Neo-Aristotelian Approach to the Philosophy, Psychology and Education of Virtue*. Delft: Eburon Academic Publishers.
- Sanderse, W. (2015). An Aristotelian Model of Moral Development. *Journal of Philosophy of Education*, 49(3), 382-398.
- Walker, D. I., Roberts, M. P. y Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67(1), 79-96.

