



La educación del carácter: la autoridad moral de la comunidad*

José Alberto Mesa

Universidad Loyola de Chicago

Resumen

El presente artículo examina el enfoque denominado “educación del carácter”, que hoy día se puede considerar el enfoque de la educación moral más influyente y extendido a nivel mundial. A fin de analizar la educación del carácter, el artículo destaca la tensión moderna entre la preeminencia del individuo versus el rol de la comunidad como agente moral y su importancia para el florecimiento humano. También examina sus metas, fundamentos teóricos y la forma en que sus exponentes elaboran la disyuntiva comunidad-individuo. La educación del carácter no logra captar los valores morales que subyacen a los conceptos modernos de autenticidad individual y libertad personal, puesto que asume una perspectiva tradicionalista de la comunidad que ve al individuo únicamente como una amenaza. En general, la educación del carácter parece incapaz de reconocer la tensión creativa entre la comunidad y el individuo, al abogar por un modelo en el que la escuela opera como transmisora de valores culturales y morales, dejando poco espacio a una visión más crítica de la educación moral. Además, y paradójicamente, a pesar de su marco de referencia comunitario, muchos de sus autores propugnan soluciones individualistas a los problemas sociales de las sociedades modernas, ignorando así las implicaciones de la vida comunitaria en cuanto a la conformación de la sociedad.

Palabras clave:

Educación del carácter, educación moral, comunidad, ética de la autenticidad, individualismo

Abstract

[*Character Education: The Moral Authority of Community*]. The paper examines the approach called Character Education —arguably today, the most influential and pervasive approach to moral education worldwide. In order to analyze Character Education the paper highlights the modern tension between the preeminence of the individual vs. the role of the community as a moral agent and their importance for human flourishing. The paper examines the goals, the theoretical tenets and the way Character Education authors elaborate the predicament community-individual. Character Education fails to grasp the moral values behind the modern concept of the individual-authenticity, individuality and personal freedom since it assumes a traditional perspective of the community that evaluates individualism only as a threat to it. Overall, Character Education seems incapable of honoring a creative tension between the community and the individual. Thus, Character Education, for the most part, advocates a model of the school as transmitter of culture and moral values with little room for a more critical view of moral education. In addition, and paradoxically, despite the communal framework used by Character Education, many of its authors argue in favor of individualistic solutions to the social problems of modern societies overlooking the implications of communal life in shaping society.

Key words:

Character Education, Moral Education, Community, Authenticity Ethic, Individualism,

* Versión castellana del Capítulo III del libro: Mesa, J. (2008). “*Moral Education in the Age of Individualism. Community, the Individual, and the challenge of Moral Education*” [La educación moral en la era del individualismo. La comunidad, el individuo y el desafío de la educación moral]. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller. Esta traducción ha sido posible gracias al apoyo de la Asociación Fulbright de Venezuela.

Tabla de contenidos

El objetivo de la educación del carácter: integrar la cabeza, el corazón y la mano
 La educación moral como emprendimiento proactivo
 Carácter, virtudes, hábitos
 Consensos básicos de la educación del carácter
 Decadencia social
 Valores universales versus valores compartidos
 La educación del carácter en un mundo moderno: ¿una solución individualista a pesar de un marco comunitario?
 ¿Enseñar la obediencia en una era de autonomía?
 El problema con la educación del carácter: una vieja respuesta ante un nuevo reto

La “educación del carácter” es, sin duda, el enfoque de la educación moral más extendido e influyente en la actualidad. Es popular entre los educadores, los políticos y los padres. En palabras de Thomas Lickona “hoy día es sin duda el movimiento de reforma educativa de más rápido crecimiento en los Estados Unidos” (1997b, p. 22). Es un movimiento de amplia base, compuesto por diversas organizaciones que se agrupan en torno al estandarte de una educación moral basada en tres principios fundamentales: los valores no son relativos, hay valores universales, y las escuelas deben enfocar la educación moral proactivamente. A pesar de compartir estos supuestos básicos sobre la educación moral, la educación del carácter es un movimiento que contiene puntos de vista diversos y a veces contrapuestos sobre los objetivos y los medios de la educación moral (Hunter, 2000, pp. 118-120). Algunos de sus autores proponen un modelo en el que los estudiantes están casi obligados a aceptar y reproducir los valores de los adultos, mientras que otros autores abogan por una concepción más crítica y democrática de la enseñanza moral. Por eso se ven a sí mismos como un movimiento pluralista y ecléctico en el que “ideológicamente, cubrimos todo el espectro que va desde los neoconservadores hasta los neo-marxistas” (Ryan y Lickona, 1987). Sin embargo, este supuesto pluralismo ideológico contrasta con la acusación común entre sus críticos, de que la educación del carácter es un enfoque conservador o incluso reaccionario que tiene como objetivo mantener el estatus quo social y político.

La educación del carácter tiene sus raíces en la forma habitual de concebir la educación moral: como socialización de los jóvenes dentro de la tradición moral de la sociedad. Fue precisamente en contra de esta concepción que el enfoque de la “clarificación de valores” planteó su caso en los años sesenta y setenta. Sin embargo, el ambiente cultural y social de los años ochenta y noventa ha hecho posible el resurgimiento de la educación del carácter como una “nueva” forma de responder a lo que el público percibe como el vacío moral que las décadas precedentes dejaron en las escuelas y en la sociedad en general. Kirschenbaum explica: “Entonces los tiempos cambian de nuevo. Las décadas del 60 y 70, idealistas, esperanzadas y relativamente permisivas, dieron paso a los años 80, más conservadores en lo político, temerosos en lo económico y propensos a la desintegración social” (1995, p. 6).

Desde un punto de vista filosófico, el lenguaje y los fundamentos de la educación del carácter se arraigan en una perspectiva aristotélica. La educación del carácter procura construir, a través de conceptos como el carácter moral, la virtud y el hábito, un enfoque integral de la educación moral. “La educación del carácter así concebida busca desarrollar una moral de la cabeza, del corazón y de la mano” (1997a, p. 46). En este sentido, la educación del carácter rechaza los enfoques que enfatizan un único aspecto, ya sea el razonamiento, el sentimiento o el comportamiento por sí solos. La educación del carácter también quiere superar lo que sus principales exponentes han percibido como el tosco individualismo de la cultura estadounidense.

La educación del carácter representa —en oposición al enfoque de la “clarificación de valores”— el lado comunitario del debate sobre el florecimiento humano. La educación del carácter cree que la educación moral, en particular, y la vida humana en general, sólo pueden alcanzar su plenitud cuando el bien de la comunidad ocupa una consideración más alta que el bien de los individuos particulares. Edward Wynne expresa esta convicción al explicar las características de los pensadores que inspiran su teoría: “se podría decir que mis autoridades prestan más atención a la sociología que a la psicología ... ellos le dan más peso al desarrollo de grupos sanos que al desarrollo de individuos sanos” (1989, p. 25). Por ello la educación del carácter generalmente describe a la educación moral como un proceso de socialización en el que los estudiantes aprenden del entorno.

El desarrollo de nuestro carácter es un acto social. Existimos y somos criados en un medio social dentro de una red de conexiones humanas ... El carácter, también, necesita ser nutrido, y las personas con las que entramos en esta red humana juegan un papel clave en nuestro aprendizaje para convertirnos en florecientes personas de carácter (Ryan y Bohlin, 1999, p. 12).

Los principales exponentes de la educación del carácter conciben la tarea de la educación moral como la tarea de integrarse en una comunidad en la que se comparten valores y tradiciones (Hays, 1994).

El contraste con el enfoque de la clarificación de valores no podría ser mayor. Mientras que los defensores de la educación del carácter promueven socializar a los estudiantes dentro de los valores de una comunidad específica, la clarificación de valores propone un modelo donde a los estudiantes se les deja solos para que averiguen por sí mismos cuáles han de ser sus valores. La educación del carácter considera este proceso de socialización como una parte clave de lo que es el florecimiento humano:

... somos seres sociales. Desde el nacimiento hasta la vejez, somos interdependientes. Todos, excepto un puñado, vivimos en algún tipo de comunidad y no podemos evitar el contacto con los demás. Para que no nos hundamos en la barbarie tenemos que educar a nuestros hijos de modo que comprendan e incorporen los valores morales compartidos y las normas de la comunidad en sus vidas (Ryan y Bohlin, 1999, p. 49).

La alternativa a este modelo parece ser la barbarie, ya que los individuos no pueden recapitular por sí mismos el largo proceso de llegar a la clase de civilización de la que hoy

disfrutamos. Es por formar parte de una comunidad que hemos heredado la sabiduría acumulada de la humanidad. No es de extrañar, entonces, que los exponentes de la educación del carácter vean al extendido individualismo estadounidense como una de las principales causas de los problemas de los jóvenes, ya que el mismo corta los lazos de los jóvenes con la comunidad y aboga por un relativismo y un hedonismo peligrosos, que les dejan sin la orientación necesaria para vivir en comunidad.

En el presente artículo, voy a exponer los principales lineamientos teóricos de la educación del carácter, analizando primero sus objetivos, luego el consenso teórico que es base de la unidad del movimiento, y finalmente la forma en que la educación del carácter entiende la compleja relación comunidad-individuo. En general voy a argumentar que, a pesar de algunos desacuerdos internos, la educación del carácter no logra integrar los elementos positivos contenidos en el concepto de individuo: la búsqueda de autenticidad, individualidad y libertad personal. La educación del carácter aboga por una visión tradicionalista en la cual el bien individual debe subordinarse al bien de la comunidad —concebido de manera tradicional: en términos de obediencia, respeto a la autoridad y lealtad a la comunidad—. Paradójicamente, y a pesar de su marco comunitario, la educación del carácter en definitiva promueve una solución individualista de los problemas sociales, ignorando el rol activo que juega la vida comunitaria en la conformación de la sociedad. En general, la educación del carácter parece incapaz de reconocer y honrar la tensión creativa existente entre el individuo y la comunidad, que he analizado en otro lugar (Mesa, 2008, Cap. I).

Para entender plenamente la posición de la educación del carácter paso ahora al análisis de sus objetivos.

El objetivo de la educación del carácter: integrar la cabeza, el corazón y la mano

La educación moral como emprendimiento proactivo

Los partidarios de la educación del carácter, en su mayoría, están de acuerdo en que históricamente las escuelas han tenido dos objetivos que deben ser reafirmados hoy en día: “A lo largo de la historia, a lo largo y ancho del mundo, la educación ha tenido dos grandes objetivos: ayudar a los jóvenes a ser inteligentes y ayudarles a ser buenos” (Lickona, 1992, p. 6). Puede considerarse controvertido el afirmar que la educación siempre ha tratado de ayudar a los jóvenes a ser inteligentes; pero la educación del carácter está realmente interesada en reafirmar la ineludible dimensión ética de la educación, que según ellos se ha descuidado en la educación contemporánea. Hasta los críticos de la educación del carácter admiten que ese valiente llamado es oportuno e importante (Snarey y Pavkov, 1992, p. 32).

Un párrafo de Ryan y Bohlin explica aún más cómo concibe la educación del carácter la tarea ética de las escuelas. Ellos definen a la educación del carácter como:

... el esfuerzo por ayudar a los estudiantes a conocer el bien, amar el bien y hacer el bien. En definitiva, se trata de ayudar a los estudiantes a madurar hasta

convertirse en personas íntegras —con inteligencia y carácter moral—. Es necesario, por tanto, ayudar a los estudiantes a vérselas con y a entender el *bien* —es decir, lo que es verdadero y lo que vale la pena en la vida, así como lo que es correcto— (Ryan y Bohlin, 1999, p. 46).

El objetivo es ayudar activamente a los estudiantes a construir un carácter moral en el que conocer, amar y hacer el bien vayan de la mano. Es un punto de vista holístico centrado en el concepto del bien, es decir, lo que hace la vida significativa y satisfactoria. El énfasis está en ayudar, es decir, la educación del carácter se concibe como un esfuerzo consciente (o intervención externa) para ayudar a los estudiantes en la formación de su carácter moral: “La gente no desarrolla un buen carácter moral automáticamente; por lo tanto, se deben hacer esfuerzos conscientes para ayudar a los jóvenes a desarrollar los valores y las habilidades necesarias para la toma de decisiones y conductas morales” (Josephson Institute of Ethics, 1992).

La educación moral se justifica porque los jóvenes no pueden llegar a ser morales sin una intervención proactiva, desde afuera. Esta creencia está muy difundida en el movimiento de la educación del carácter. Lickona argumenta que las escuelas, las iglesias y las comunidades son los encargados de llevar a cabo esta clase de intervención a fin de que “las personas jóvenes comprendan, interioricen y pongan en práctica los valores fundamentales...” (Lickona, 1994, p. 4).

Los autores aquí considerados dan diferentes razones para justificar la intervención consciente. Por ejemplo, algunos afirman que tal intervención es necesaria porque el carácter no es hereditario (Josephson Institute of Ethics, 1992). Algunos parecen asumir que cierta clase de entrenamiento es indispensable a fin de formar el carácter (Lickona, 1994); y otros plantean que sin una intervención decididamente positiva los niños pueden inclinarse hacia la maldad. Ryan, por ejemplo, sostiene que sin un esfuerzo consciente, los niños pueden irse por un mal camino, pues la educación del carácter:

... ve al niño como alguien maleable, que necesita formación y un ambiente fuerte. Ve al niño como alguien capaz tanto del bien como del mal. Francamente, no es tan optimista como la teoría de las etapas parece sugerir. Ve a los niños como seres egocéntricos, que necesitan aprender a ir más allá de sí mismos (1989, p. 16).

En ese sentido hay cierto pesimismo sobre la naturaleza humana, en la base de la educación del carácter. La educación del carácter está en las antípodas del optimismo rousseauiano sobre la naturaleza del niño. Kohn critica lo que él llama “la visión oscura de los niños”, que tiene la educación del carácter: “la premisa de que los niños necesitan ser reparados” (1997, p. 156). Wynne parece ser el más claro exponente de ese pesimismo, al afirmar que la gran tradición de la pedagogía “*tenía una opinión pesimista sobre la perfectibilidad de los seres humanos*” (1985-86, p. 7). En otra parte de su artículo, parece explicar lo que quiere decir con este pesimismo: “Sin formación moral efectiva, la propensión humana hacia el egoísmo, o simplemente a procurarse beneficios para uno mismo, puede afectar destructivamente a las instituciones adultas” (p. 5). Por lo tanto, a juicio de Wynne, la falta de educación moral no sólo podría traer como consecuencia una

inclinación hacia el mal, como afirma Ryan, sino que sin lugar a dudas lo hará. Así, según la perspectiva de Wynne, la necesidad de una educación del carácter es apremiante, ya que sin este tipo de intervención la sociedad inevitablemente entrará en decadencia.

La forma de entender esa intervención consciente varía según los autores. Hay dos concepciones que destacan. La primera representa al sector más conservador del movimiento, que la concibe como “la transmisión deliberada de valores morales a los estudiantes” (Wynne, 1985-86, p. 4). William Bennett comparte este punto de vista cuando argumenta que “la enseñanza explícita de ... valores es el legado de la escuela básica o pública, y es un legado al que tenemos que retornar” (1988, p. 75). Para estos autores, ayudar a los estudiantes a lograr un buen carácter no es ni más ni menos que enseñarles (transmitirles) los valores morales que deben guiar sus vidas. Esta perspectiva la justifican mediante un doble argumento: 1) Sólo a través de la transmisión de valores es posible evitar la decadencia cultural y social. 2) Los estudiantes en general, y los niños en particular, no pueden descifrar por sí mismos el bien de la vida humana, por lo cual necesitan que los adultos —que saben más— los guíen en ese descubrimiento. Edward Wynne lo plantea claramente al afirmar que:

... una de las responsabilidades más importantes de los adultos es transmitir los valores adecuados a las generaciones venideras. Sin un fuerte compromiso adulto con los jóvenes, la cultura de cualquier sociedad humana particular decaerá o caducará. A pesar de ese riesgo de deterioro social, la mayoría de las sociedades se las han arreglado para transmitir sus valores centrales” (Wynne, 1989, p. 19).

En consecuencia, esta vertiente de la educación del carácter se ve a sí misma como la defensora de la antigua tradición que concibe al esfuerzo educativo como la reproducción cultural de la sociedad. Más aún, para esta perspectiva no hay otra forma de superar el actual caos social. El estudiante es concebido como un receptáculo pasivo de los valores de la comunidad y no hay espacio para el pensamiento crítico, sólo para la obediencia a una tradición incuestionable.

La segunda concepción entiende que ayudar a los estudiantes a lograr un buen carácter es un esfuerzo que abarca dos partes: 1) Transmitir los valores morales compartidos. 2) Ayudar a los estudiantes a convertirse en agentes activos y transformadores de su sociedad. Por ejemplo, Ryan sostiene que aunque la educación del carácter:

... se involucra plenamente con el propósito transformador de las escuelas, que es hacer que el estudiante sea un agente activo en la transformación positiva de la sociedad, hace más énfasis en el papel tradicional de la escuela como transmisora de la cultura (1989, p. 14).

De modo que si bien Ryan sigue estando muy apegado al modelo de transmisión, también introduce la noción de “agente activo para el cambio”, que ciertamente no es considerada por Wynne. Lickona va aún más allá, cuando, a pesar de afirmar la necesidad de la enseñanza de valores, aboga por un ambiente de libertad intelectual en donde el pensamiento crítico, la discusión de temas controversiales y la reflexión sobre los errores

del pasado sean posibles. Así, argumenta: “¿Cómo podemos abrigar la esperanza de formar ciudadanos capaces de juzgar razonadamente los problemas morales de nuestro tiempo si los estudiantes nunca aprenden a pensar críticamente sobre temas complejos?” (Lickona, 1992, p. 269). Admitiendo, además, algunos aspectos problemáticos de los tiempos pasados¹: “La explotación económica, así como la discriminación racial, étnica y sexual eran elementos muy arraigados de la sociedad...” (Ibid, p. 7).

A fin de ilustrar mejor la posición de esa segunda vertiente, en el Cuadro 1 se presentan las estrategias que la misma recomienda en cuanto a las “Reuniones de clase”.

Cuadro 1

Metas y variedades de las reuniones de clase, según Thomas Lickona

- Son reuniones de toda la clase o sección, haciendo hincapié en la discusión interactiva entre los miembros de la clase.
- Dirigidas por el profesor, por un estudiante, o por el profesor y un estudiante juntos.
- Siempre que sea posible, realizadas en círculo para permitir el contacto visual entre los participantes.

Las metas de las reuniones de clase, en cuanto al desarrollo del carácter son:

1. Mejorar, a través de la comunicación cara a cara, la capacidad del estudiante para escuchar con respeto a los demás y entender sus puntos de vista.
2. Proveer un foro donde se valoren los pensamientos de los estudiantes y en el que puedan ganar la autoestima que proviene de aprender a expresarse en un grupo.
3. Fomentar las tres partes del carácter —los hábitos del razonamiento, del sentimiento y del comportamiento moral— a través del reto continuo de practicar el respeto y la responsabilidad en la vida cotidiana del salón.
4. Crear una comunidad moral que sirva de estructura de apoyo para nutrir y mantener en su lugar las cualidades de buen carácter que los estudiantes están desarrollando.
5. Desarrollar las actitudes y habilidades necesarias para participar en la toma democrática de decisiones en grupo y para convertirse en ciudadanos participantes de una democracia.

Esta última meta tiene un significado especial en una sociedad democrática ...

La reunión de la clase permite a los niños aprender la democracia experimentándola. A través de la reunión de la clase pueden participar en una forma del proceso democrático que se ajusta adecuadamente a la vida colectiva del salón de clase.

Fuente: Lickona, 1992, p. 141.

¹ Sorprende que estas dos vertientes hayan logrado coexistir tan pacíficamente dentro del movimiento de la educación del carácter. Ninguno de sus exponentes subraya las diferencias, en cierto modo irreconciliables, en cuanto a la meta de la educación del carácter. Podría ser que prefieren no ventilar sus divergencias para mantener unido al movimiento o para no erosionar su credibilidad. Sin embargo, al evitar la discusión abierta de sus diferencias, el movimiento en su conjunto se convierte en un blanco fácil de los críticos que en vez de distinguir los diversos matices generalizan sus ataques usando solo los puntos de vista que mejor sustentan sus objeciones.

También con fines ilustrativos, véanse dos de los veinte tipos de reuniones de clase propuestas por el mismo autor:

6. Reunión para fijar reglas: “¿Qué reglas o normas necesitamos para nuestro salón?” “¿Y para ir al gimnasio?” “¿Y para el próximo viaje de campo?”

17. Reunión de Conceptos: “¿Qué es la conciencia? ¿Cómo te puede ayudar?” “¿Qué es una mentira? ¿Hay algún caso en que sea correcto decir una?” “¿Qué es la confianza? ¿Por qué es importante?” “¿Qué es el valor? ¿Cómo se demuestra?” (Lickona, 1992, p. 142).

Es importante notar que con estas estrategias se anima a los estudiantes a convertirse en miembros activos de la comunidad, discutiendo sus puntos de vista y tratando, al menos en algunos casos, de llegar a un consenso. La construcción de un sentido de comunidad resulta evidente a través de los distintos pasos de la estrategia: “Conformar un círculo para permitir el contacto visual”; “comunicación cara a cara”; “expresarse como grupo”; “crear una comunidad moral”, etc. El respeto a la individualidad está presente en muchas formas: “la capacidad de escuchar con respeto a los demás”; “un foro donde se valoren los pensamientos de los estudiantes y donde elevar su autoestima...” Es este aspecto el que hace diferente a la segunda vertiente de la educación del carácter, ya que la misma fomenta la individualidad y no solo la pertenencia a una comunidad. Sin duda, el docente es quien está a cargo de la actividad, no sólo como un facilitador del proceso, sino también como modelo y mentor que establece los límites y da forma a las reuniones. Esta última función es consistente con la tarea de *transmitir valores morales compartidos*, mientras que la primera se corresponde con la tarea de *ayudar a los estudiantes a ser agentes activos y de transformación*. Por eso, a pesar de todas las similitudes, esta manera de concebir la “reunión de la clase” resulta diferente del enfoque de la Comunidad Justa planteado por Kohlberg. Para Kohlberg, como explico en otro lugar (Mesa, 2008, Cap. IV), el maestro es uno entre iguales, sin ninguna autoridad especial en materia moral.

¿Pero es la educación del carácter, como esfuerzo consciente, un llamado al adoctrinamiento, o a inculcar una determinada serie de valores en las nuevas generaciones? Tanto los críticos como la mayoría de los exponentes de la educación del carácter parecen estar de acuerdo: La educación del carácter adoctrina y debe adoctrinar. Esto es especialmente cierto para los exponentes de la primera vertiente que he descrito aquí. Pero por supuesto, la forma en que los críticos y los defensores de la educación del carácter evalúan esta postura a favor del adoctrinamiento es muy distinta. Por ejemplo, Wynne sostiene que “por supuesto el adoctrinamiento sucede” en cualquier tipo de educación moral, por lo cual las únicas preguntas auténticas son: “¿El adoctrinamiento será abierto o encubierto, y cuáles van a ser los contenidos del adoctrinamiento?” (Wynne, 1985-86, p. 9). Ryan y Bohlin explican por qué el adoctrinamiento es una obligación:

Todas las culturas, incluida la nuestra, reconocen la necesidad de ayudar a los niños a *convertirse en miembros de la sociedad*. Y hacerlo significa que debemos instruirlos en las doctrinas, teorías, creencias y principios —la definición misma de adoctrinamiento, según el diccionario Webster— ... De hecho, todo acto en que una persona eduque a otra puede ser concebido como

una educación que procede desde arriba hacia abajo. Este simple hecho de la vida tiene que ser entendido y apreciado a cabalidad (1999, p. 16).

El adoctrinamiento debe ocurrir porque las sociedades y las comunidades tienen que iniciar a los jóvenes en sus respectivas visiones de la moral. En ese sentido, la estigmatización del adoctrinamiento es tan solo una tergiversación de esta verdad. Pero, como lo afirma Kohn, el punto de vista de la educación del carácter sobre el adoctrinamiento le lleva a adoptar un modelo pedagógico, el de transmisión, cuyas insuficiencias académicas han sido ampliamente demostradas. En efecto, es un hecho bien conocido que la pedagogía actual se ha desplazado desde los modelos que tratan a los estudiantes como receptores pasivos de conocimientos e ideas, hacia los modelos que los tratan como copartícipes activos de la construcción del conocimiento. La antigua división del trabajo entre profesores que solamente enseñan y estudiantes que solamente aprenden ha sido completamente desacreditada¹. En este orden de ideas, la educación del carácter parece asumir que las virtudes se pueden enseñar directamente, como si se estuviese enseñando química o geografía (Noddings, 2002). Así, Kohn sostiene que la educación del carácter no toma en cuenta el hecho de que:

... los niños deben ser invitados a reflexionar sobre cuestiones complejas, a reorganizarlas a la luz de sus propias experiencias y preguntas, y a decidir por sí mismos —y con sus compañeros— qué tipo de persona debería ser uno, y cuáles tradiciones son dignas de ser preservadas ... (Kohn, 1997, p. 160).

Los exponentes de la educación del carácter despachan demasiado rápido el análisis del adoctrinamiento, al confundir el hecho de que la educación moral suceda inevitablemente en la familia, en la escuela y en la sociedad, con el tipo de adoctrinamiento que impide a los estudiantes ejercer un pensamiento crítico y asumir responsabilidad por sus vidas (Peters, 1973). El adoctrinamiento, en este último sentido, puede y debe ser evitado.

El énfasis en la educación moral como transmisión de valores sociales también parece estar conectado a otra perspectiva importante de la educación del carácter, pues algunos de sus portavoces insisten en que la educación moral no puede guiarse por modelos democráticos, en los que profesores y estudiantes, o adultos y jóvenes, comparten la responsabilidad en la toma de decisiones comunes. Esos autores se oponen firmemente a los enfoques democráticos porque:

... los derechos y responsabilidades de los estudiantes son muy diferentes de los derechos y responsabilidades de los profesores (...) Y, si bien deben usarlos con justicia, ni el salón de clases ni las escuelas han sido diseñados para una democracia participativa, con un voto por cabeza (Ryan, 1989, p. 16).

¹ Un análisis clásico y perdurable de tal división del trabajo se encuentra en el libro *Pedagogía del oprimido*, de Paulo Freire (1970/1993).

Aquí resulta claro que los autores están criticando a los enfoques de la educación moral que han sido concebidos en términos más democráticos, como la clarificación de valores, o el enfoque kohlbergniano de la escuela justa (véase también a Wynne, 1989, p. 34). Para la educación del carácter la principal diferencia entre profesores y estudiantes sigue siendo el hecho de que a los profesores se les ha asignado la responsabilidad de “transmitir” los valores fundamentales de la sociedad, y que para lograrlo necesitan el tipo de autoridad que sólo un entorno no-democrático puede ofrecer. Dada esa postura, resulta difícil negar la acusación de que la educación del carácter propone una agenda reaccionaria.

Sin embargo, no todos los defensores de la educación del carácter comparten la misma postura acerca de los modelos democráticos en las escuelas. Lickona no solo se vale de argumentos democráticos para promover la necesidad de la educación del carácter, sino que también sostiene que la misma puede desarrollarse utilizando modelos democráticos apropiados para el contexto de las escuelas primarias y secundarias. Por ejemplo, hablando de una de las experiencias de Comunidad Justa conducida por Kohlberg, afirma: “El éxito de este enfoque de comunidad democrática se ha comprobado en lugares tan desafiantes como el sur del Bronx” (Lickona, 1992, p. 341). Por otra parte, citando investigaciones de campo, Lickona destaca “la necesidad de que las escuelas adopten estructuras organizativas más sensibles y que ofrezcan mayores oportunidades para la toma de decisiones por parte de los adolescentes” (Ibid., p. 342). Sin duda, Lickona también admite que la educación moral a veces implica una enseñanza directa, como sostienen Ryan y Wynne, pero según él “la enseñanza directa es solo parte de un esfuerzo mucho más amplio, destinado a crear un entorno moral que abarque toda la escuela —rodeando a los niños de elevadas expectativas que despierten su capacidad para la bondad—” (Lickona, 1997b, p. 23).

En suma, la educación del carácter aboga por un enfoque proactivo de la educación moral en el cual los profesores son los responsables de llevar a cabo la tarea de diseñar y dirigir un ambiente propicio para la enseñanza moral. Este énfasis en un enfoque proactivo proviene de la convicción de que el carácter moral solo puede lograrse si se le enseñan a las nuevas generaciones los valores de la comunidad. Por ello la transmisión de valores o el adoctrinamiento son vistos como algo inevitable, y esa perspectiva se ve reforzada por cierto pesimismo moral acerca de la naturaleza de los niños. Esta línea de argumentación está relacionada con el rechazo, al menos por parte de algunos autores, de los modelos democráticos de educación moral. Estas posturas hacen de la educación del carácter un blanco fácil para las críticas según las cuales su modelo pedagógico promueve una agenda social y política conservadora, destinada a mantener el statu quo, que ignora la tendencia hacia pedagogías más activas, y que menosprecia las capacidades de los estudiantes para el pensamiento crítico y la autodeterminación. Otros autores, sin embargo, si bien reconocen la necesidad de la enseñanza directa, admiten modelos con basamentos más democráticos. Esto no solo pone en evidencia algunas de las tensiones existentes dentro de la propia educación del carácter, sino que también destaca algunos de los aspectos más problemáticos de la educación del carácter en el mundo moderno: ¿cómo justificar un modelo centrado en la transmisión de valores, en una época que exalta la libertad individual y la autodeterminación?

Carácter, virtudes y hábitos

Los autores presentan diferentes visiones sobre como ayudar a los estudiantes a alcanzar un buen carácter. Pero, en primer lugar, ¿qué es un buen carácter? Ryan y Bohlin declaran: “Nuestro carácter es nuestra manera de actuar o manera de ser quien somos ... El carácter, entonces, es simple y llanamente la suma de nuestros hábitos intelectuales y morales” (1999, p. 8). El carácter es entonces la perspectiva moral e intelectual que se manifiesta en nuestras vidas como resultado del hábito.

Especial atención se le concede a la idea de hábito que proviene de la tradición aristotélica. James Wilson explica su significado:

Adquirimos las virtudes, escribió [Aristóteles], de la misma manera que adquirimos las artes. Aprendemos a construir construyendo y aprendemos cómo llegar a ser un arpista tocando el arpa (...) un buen carácter surge de la repetición de muchos pequeños actos y comienza temprano en la juventud (Wilson, 1993, p. 244).

Tener un buen carácter es ser bueno repetidamente, es actuar de acuerdo a ciertas virtudes tantas veces, hasta que esas virtudes llegan a convertirse en parte de nuestra personalidad. Esta es la razón por la cual la educación del carácter insiste en la necesidad de una educación que ofrezca a los estudiantes un ambiente donde se fomenten y se recompensen ese tipo de repeticiones. Sin embargo, el buen carácter no solo requiere hacer el bien, sino que también tiene que ver con “*conocer* el bien, *amar* el bien, y *hacer* el bien” (Ryan y Bohlin, 1999, p. 5). Es decir, el carácter implica —según Ryan y Bohlin— la sabiduría práctica aristotélica (la comprensión de lo que es el bien y el mal), un vínculo emocional con el bien y el rechazo del mal, y la determinación de comportarse de acuerdo a lo que es el bien.

Otro aspecto central del carácter es la idea de virtud, que nuestros autores desean distinguir del simple concepto de valor o punto de vista.

Lo que distingue a las virtudes de los puntos de vista y valores, entonces, es que las virtudes son cultivadas desde adentro del individuo y en realidad mejoran el carácter y la inteligencia. Los puntos de vista son simplemente posiciones intelectuales y los valores no evocan ni un compromiso moral ni la promesa de llevar una buena vida. Además, a diferencia de los puntos de vista y de los valores, la virtud no es pasiva. La virtud es tanto la disposición a pensar, sentir y actuar en maneras moralmente excelentes, como el ejercicio de esa disposición. Más aún, sirve como medio y como fin de la felicidad humana (Ryan y Bohlin, 1999, p. 45).

Las virtudes son disposiciones que resultan de una voluntad sostenida de vivir de acuerdo a lo que es mejor en todas las facetas de la vida humana. Siguiendo la interpretación aristotélica, las virtudes son pasos necesarios para alcanzar la plenitud humana, pero también son fines porque ser feliz (o vivir plenamente) es llevar una vida virtuosa. Las virtudes, como el carácter, están asociadas a la idea de hábito y repetición.

Las virtudes son disposiciones que se han convertido en parte de lo que somos y por lo tanto se integran en nuestra forma de ser en el mundo. Cuando se combinan unas con otras, forman el carácter moral de la persona. En ese sentido, las virtudes son valores morales que han sido internalizados y ahora forman parte de quienes somos. Lickona lo explica así:

Se necesita mucho tiempo para que un valor se convierta en una virtud, esto es, para que se desarrolle desde una mera conciencia intelectual, hasta generar los hábitos personales de pensamiento, sentimiento y acción que hagan de ella una prioridad operativa o de vida (1992, p. 63).

La integración de diferentes virtudes en la conformación de un buen carácter es una tarea compleja, que requiere una planificación inteligente de actividades y el diseño de un entorno que pueda contribuir al florecimiento de esas cualidades internas. Sin embargo, no todos los autores consideran que la educación del carácter apunta al cultivo de estas cualidades internas. Por ejemplo, Wynne parece tener una visión más conductista, ya que que según él: “el estado interno del alumno viene moldeado en gran parte por la forma en que se dirija su conducta ... por la movilización sistemática —pero todavía más o menos tácita— de las fuerzas del medio ambiente a fin de formar conductas apropiadas”(1997, p. 65). Es decir, según el punto de vista de Wynne, a fin de construirles un buen carácter a las personas, es necesario controlar su comportamiento. Sin embargo, este punto de vista no es del todo compatible con la manera en que Lickona, Ryan y Bohlin explican las nociones de carácter y de virtud, ya que ellos hacen más énfasis en un cultivo interior, asistido (más que controlado) desde el exterior por el entorno social.

Según los críticos, los conceptos de carácter y de virtud se tornaron problemáticos cuando empezaron a ser investigados empíricamente. Por ejemplo, los críticos han argumentado que la educación del carácter quedó desacreditada, por no decir mortalmente herida, con los hallazgos de los psicólogos Hugh Hartshorne y Mark May, en la década de los años veinte, en cuanto a la influencia de la educación del carácter sobre comportamientos particulares, como el engaño o el servir a otros. Esos resultados fueron interpretados como si los mismos llevaran a la conclusión de que la educación del carácter sencillamente no funciona porque no hay correlación entre los esfuerzos por educar el carácter o enseñar virtudes —en este caso la honestidad y la servicialidad— y el comportamiento que es probable observar. El comportamiento está asociado a situaciones específicas, y por ello es difícil de predecir (Power, Higgins y Kohlberg, 1989; Noddings, 2002; Hunter, 2000). Lickona afirma que a pesar de que estos hallazgos debilitaron a las expresiones más anticuadas del movimiento de educación del carácter, nuevos análisis de los datos de Hartshorne y May muestran que hay algunas evidencias a favor de la noción del carácter (Lickona, 1992, p. 7). Lo que parece claro es que los resultados de Hartshorne y May han sido sobredimensionados por los críticos de la educación del carácter, ya que como argumenta Leming, Hartshorne y May “no parecían sentir que la empresa de la educación del carácter debía ser abandonada”, sino más bien mejorada (1997, p. 35). En todo caso, resulta claro que se necesita más investigación empírica para evaluar el impacto de los programas de la educación del carácter sobre el comportamiento moral de los alumnos.

Consensos básicos de la educación del carácter

Decadencia social

Los principales autores de la educación del carácter parten de la misma clase de diagnóstico que ofrece el enfoque de la clarificación de valores para justificar la educación moral: el clima de desorden social y la confusión que los jóvenes enfrentan en la sociedad actual. Sin embargo, los problemas sociales son vistos desde una perspectiva diferente.

Mientras la clarificación de valores ve la confusión social como una oportunidad de crecimiento y un llamado a la autonomía, la educación del carácter la explica como el resultado de un declive socio-moral, como la consecuencia de abandonar la tradición y los sanos y antiguos valores. Por ejemplo, según Wynne: “Nuestra ruptura con el pasado es especialmente significativa en vista del aumento, desde principios del decenio de 1950, de diversos trastornos juveniles: suicidios, homicidios y nacimientos extramatrimoniales” (1985-1986, p. 4). En otras palabras, Wynne piensa que estos problemas son el resultado de descuidar o abandonar una grandiosa tradición en materia de transmisión de valores morales y que solo retornando a esa tradición se pueden revertir las inquietantes tendencias sociales. “Si queremos mejorar las formas en que estamos transmitiendo actualmente la moralidad, tiene sentido recordar la forma en la moralidad era transmitida antes de que los trastornos juveniles se convirtieran en un tema tan preocupante” (1985-1986, p. 4).

Los críticos de la educación del carácter señalan los aspectos problemáticos de esa perspectiva según la cual los problemas sociales son el resultado de apartarse de la tradición. Esta perspectiva es problemática porque: 1) Argumenta que la solución para los problemas contemporáneos es volver a las soluciones del pasado. 2) El concepto de tradición está vinculado a una obediencia acrítica al pasado y a una concepción estática del mismo; sin dejar espacio para el cambio, la reforma o el diálogo crítico. En este sentido, la educación del carácter parece confundir el concepto de tradición con el tradicionalismo¹. 3) Se supone que “nuestros problemas sociales *no* provienen tanto de las fallas de nuestras estructuras sociales, económicas y políticas, como de las actitudes y comportamientos de los individuos” (Purpel, 1997, p. 140). Por ejemplo, al describir lo problemático de la gente de hoy día, Lickona afirma: “Una gran parte son personas débiles e indisciplinadas, que le temen al trabajo duro, y atraídas por los placeres fáciles del sexo, las drogas, la bebida, el consumo material, y el quedar absortos por los medios electrónicos. Carecen de un fuerte carácter personal” (1992, p. 50). En otro texto (donde usualmente se incluye a la pobreza como uno de los problemas sociales) Lickona admite que estas patologías sociales “tienen raíces profundas y requieren soluciones sistémicas”, pero de todos modos él piensa que gran parte de la solución es el desarrollo de un carácter fuerte: “no es posible construir una

¹ La diferencia entre tradición y tradicionalismo la examino con más detenimiento en Mesa (2008, Cap. VII). Pero en sus líneas fundamentales la diferencia estriba en que una tradición es una relación viva —o fluida y abierta al cambio— con el pasado de una comunidad; mientras que el tradicionalismo es una relación petrificada y acrítica, o esclavizante, de obediencia a un pasado idealizado, aun cuando el mismo haya estado marcado por múltiples conflictos e injusticias.

sociedad virtuosa si antes no hay virtud en las mentes, corazones y almas de los seres humanos individuales” (1997a, p. 45). Así, los autores de la educación del carácter nos transmiten la impresión de que los problemas sociales tienen que ver solamente con fallas en el carácter de los individuos, dejando por fuera —como señalan los críticos— a las estructuras sociales y políticas que originan, alimentan y perpetúan estos problemas. En ese sentido, como veremos más adelante, a pesar de su marco comunitario, la educación del carácter propone una solución individualista de los problemas sociales.

Los autores de la educación del carácter señalan, además del abandono de la gran o venerable tradición, otras tres causas principales del deterioro social contemporáneo: 1) El personalismo; 2) el materialismo; y 3) la cultura mediática. El *personalismo* es descrito como un movimiento filosófico-cultural que floreció en los años sesenta y setenta, y que exaltaba la autonomía individual y el subjetivismo emocional. Según Lickona, el personalismo destacó “el valor, la dignidad y la autonomía de la persona individual, incluyendo el ser subjetivo o la vida interior de la persona. Enfatizó los derechos más que la responsabilidad, la libertad más que el compromiso...” (Lickona, 1992, p. 9)¹. De este modo, el personalismo habría creado una nueva cultura en la que —en nombre de la autonomía y la libertad— surgieron los problemas contemporáneos: el individualismo extremo, el desprecio de la autoridad y la tradición, y la indiferencia ante los valores comunitarios. “La gente empezó a considerar cualquier tipo de restricción a su libertad personal como una restricción intolerable de su individualidad” (Idem). El personalismo debilitó los vínculos sociales que hacen que la gente piense en sí mismos como parte de una comunidad en lugar de un individuo aislado:

Antes del personalismo ... las personas probablemente se veían a sí mismas como *parte de algo* que las definía —un miembro de una familia, un hijo de la iglesia, un ciudadano de su país— parte de una comunidad, de una tradición viviente que limita la libertad (porque implica obligaciones), pero que te da raíces, identidad y propósito social (Ryan y Lickona, 1987, p. 19).

El personalismo distorsionó la dimensión social de la vida humana haciendo difícil que las personas se conecten y se sacrifiquen por los demás. De acuerdo a la educación del carácter, así se borró casi por completo la idea de comunidad y se redujo la vida humana a una sola dimensión: la autonomía del individuo.

Sin duda, estos autores también reconocen que el personalismo nos ha traído algunas cosas buenas:

... El movimiento de derechos civiles con su preocupación por la libertad y la dignidad de todas las personas, un nuevo respeto por el niño como persona, una mayor valoración de la conciencia personal (expresada en la religión y la teología), y una apreciación más profunda de la idea de desarrollo humano y de la importancia de permitir a cada persona desarrollar su máximo potencial

¹ Nótese que esta definición de personalismo contrasta marcadamente con la concepción que Mounier (1995) tiene del mismo.

(reflejada en el crecimiento de la psicología del desarrollo y en el movimiento del potencial humano) (Ryan y Lickona, 1987, p. 19).

En este sentido, algunos autores parecen buscar un nuevo equilibrio capaz de integrar estos aspectos positivos con el aprecio de antaño por los valores comunitarios. Este análisis contradice el diagnóstico de Wynne y de Bennett en el sentido de que la solución no puede consistir tan solo en retornar a la gran tradición. Han ocurrido cosas nuevas y positivas que, cuando menos, han tornado problemática a esta tradición. Sin embargo, a pesar de esa valoración positiva de algunos aspectos del personalismo, la educación del carácter hace hincapié en los efectos negativos de la misma y promueve un enfoque de la educación moral en donde esos aspectos positivos no están cabalmente integrados, y por ello se convierte en un blanco fácil para quienes consideran que la educación del carácter está al servicio de una agenda neoconservadora.

El análisis del personalismo expresa el rechazo del individualismo por parte de los exponentes de la educación del carácter y revela su inclinación a resolver la situación moderna mediante la noción de comunidad tal como se la entendía en el pasado. En efecto, lo que estos autores identifican como el personalismo: la autonomía individual, la dignidad, la libertad y la vida interior, son algunos de los rasgos del individualismo moderno —sobre todo en su versión subjetivista radical— en donde los individuos crean el significado de la vida humana como un viaje interior. Los autores de la educación del carácter tienen razón en señalar algunos de los peligros de esta clase de individualismo; pero no alcanzan a distinguir entre el individualismo que alimenta a la ética de la autenticidad, y sus desviaciones. Así se pierde la oportunidad de reconocer los bienes que el desarrollo del individualismo moderno nos ha deparado. Es verdad que hay ciertas excepciones en las que se admiten algunos de estos bienes, pero en esos casos no se explican las consecuencias de esos cambios para la educación moral actual. En ese sentido, la educación del carácter desaprovecha la oportunidad de reconciliarse con el individualismo moderno, revisando las tendencias anteriores de la educación del carácter, que lo menospreciaban o rechazaban en defensa de antiguos comunitarismos en los que se imponía la homogeneidad y la disidencia era desalentada o hasta perseguida.

En contraste con su análisis del personalismo, los partidarios de la educación del carácter no dicen mucho sobre el *materialismo*. Tan solo se le describe como la codicia por el dinero que “impulsa cada vez más a la sociedad y le da forma a los valores y objetivos de nuestra juventud” (Lickona, 1992, p. 5). Pero no se explora la razón de este “repentino” apetito por el dinero, ni se le vincula a un sistema económico que clasifica a las personas en términos de metas productivas. Por ello se acusa a la educación del carácter de no hacer frente a las raíces reales de este materialismo: la sociedad capitalista y la cultura comercial que la crea (Molnar, 1997a, p. 22).

Por último, la educación del carácter critica la cultura de los medios de masas que ha suplantado a los maestros morales tradicionales —los padres, la religión y los educadores—, y contribuido a la creación de una cultura hedonista en la que “millones de jóvenes, tal vez la mayoría, cree que la búsqueda de la felicidad significa la búsqueda del placer, especialmente el placer sexual” (Lickona, 1997b, p. 22). Pero los autores no

presentan un análisis cuidadoso de por qué los medios masivos de comunicación se han arraigado tanto en las vidas de los niños, si los medios de comunicación necesariamente representan una mala influencia, o en qué forma se les podría emplear provechosamente.

En resumen, la educación del carácter parte de un diagnóstico de los problemas que aquejan a la sociedad contemporánea. Estos problemas suelen describirse en términos del deterioro del tejido social, o como una decadencia moral que solo puede detenerse si la sociedad reestablece la tradición mediante la educación del carácter. Dos tendencias se manifiestan en este análisis, una más conservadora según la cual la solución es rescatar la gran tradición, y otra más moderada que si bien aboga por recuperar el pasado también admite algunos logros culturales de la sociedad contemporánea. Sin embargo, la educación del carácter desaprovecha la oportunidad de reconciliarse con el individualismo moderno y algunos de los bienes que este representa, pues más allá de cierta diversidad de matices, le sigue viendo negativamente, como una fuente de decadencia moral.

Valores universales versus valores comunes

Al asumir un modelo de socialización basado en Aristóteles, el enfoque de la educación del carácter tiene que abordar el hecho de que para esa tradición puede haber muchas virtudes deseables, que variarán según la cultura, comunidad o ambiente social. ¿Cuáles virtudes —o valores morales— se deben enseñar entonces?¹ Esta es una pregunta especialmente difícil, puesto que, a diferencia de lo que sucedía cuando surgieron las primeras versiones de la educación del carácter, vivimos en sociedades cada vez más conscientes de la importancia del pluralismo y del respeto a la diversidad cultural e individual, así como más suspicaces ante los llamados a la homogeneidad moral.

La respuesta unánime de la educación del carácter ante el desafío del pluralismo cultural se basa en la idea de que, a pesar de este pluralismo, existe un amplio consenso en la sociedad acerca de cuáles valores morales se deben fomentar. Ryan y Bohlin, por ejemplo, argumentan que “necesitamos apoyarnos en los valores morales que nos son *comunes*. Tales valores son el pegamento social de una comunidad; son lo que permite a las personas vivir juntas, en armonía” (1999, p. 48). Los valores comunes o compartidos son un requisito para vivir juntos en una comunidad o sociedad y ayudan a superar el individualismo que amenaza la vida comunitaria. La creciente diversidad social no es un argumento en contra de la educación del carácter, sino más bien, de acuerdo a Lickona, una razón más para enseñar valores básicos como la honestidad, la justicia y la democracia, aceptados por todos y necesarios para mantener el pluralismo social (1992, p. 20). Según Thomas Jefferson, destaca Lickona, las virtudes democráticas como el respeto a la ley y la preocupación por el bien común “deben inculcarse desde muy temprana edad” (1992, p. 6).

¿Cuáles son, entonces, esos valores morales compartidos en una sociedad pluralista? Los partidarios de la educación del carácter ofrecen diferentes listas. Por ejemplo, “La

¹ Tal como expliqué antes, la diferencia entre los valores morales y las virtudes tiene que ver con el hábito. Al menos para algunos exponentes de la educación del carácter, las virtudes son valores morales que se han integrado al carácter del individuo como resultado del hábito.

declaración de Aspen” enumera seis valores éticos fundamentales: “El respeto, la responsabilidad, la honradez, el cuidado, la justicia y la equidad, y la virtud cívica y la ciudadanía”¹. Wynne presenta una lista inspirada en valores más tradicionales, que incluye la diligencia, la honestidad, la amabilidad, la consideración, el coraje, la lealtad y la obediencia (1997). El “Manifiesto sobre el Carácter” enumera un conjunto diferente: la responsabilidad, el trabajo duro, la honestidad y la bondad². Ryan y Bohlin presentan una lista construida alrededor de virtudes como la justicia, la responsabilidad, el coraje y la compasión (1999, p. 41). Lickona también ofrece su propia lista, donde el respeto y la responsabilidad son los valores fundamentales, aunque también aboga por la honestidad, la tolerancia, la prudencia, la cooperación y el coraje (1992).

¿Cómo pueden estos autores alabar los valores comunes cuando parece que ellos mismos no están de acuerdo en cuáles son tales valores comunes? Ante esta clase de objeciones, Ryan y Bohlin sostienen que “estas listas de valores y normas morales básicas pueden variar ligeramente de una comunidad a otra ... pero hay, sin embargo, una gran superposición entre los contenidos emergentes” (1999, p. 50). De allí que no crean que esta diversidad amenace la unidad de la educación del carácter, sino que pone de manifiesto la necesidad de discutir cuáles virtudes deben fomentarse en cada comunidad. En ese sentido, defienden el punto de vista de que los valores están vinculados a la comunidad. Lickona, por su parte, anima a las escuelas a “pasar por el proceso de elaborar su propia lista de los valores que quieren enseñar” (1992, p. 45). No obstante, la mayoría de los críticos permanecen escépticos y cuestionan a la educación del carácter por no tomarse en serio la creciente diversidad cultural y sus consecuencias para la educación moral (Kohn, 1997), y porque a pesar de que pretenden que existe un consenso social en torno a los mencionados valores, lo que realmente hacen es promover la tradición puritana, en desmedro de otras concepciones (Purpel, 1997).

Los partidarios de la educación del carácter también argumentan que su movimiento está más interesado en el consenso sobre las bases de la moralidad, que en las espinosas controversias morales que dividen a la sociedad. En ese sentido, también resulta evidente que la educación del carácter es un programa dirigido a unos rangos de edad específicos: la infancia y la adolescencia temprana (Noddings, 2002). La puerta queda abierta para discutir qué tipo de educación moral se debería dar después, si es que se debe dar alguna. Sus críticos suelen perder de vista esta distinción, que si bien no exime a la educación del carácter de muchos cuestionamientos, sí puede introducir un nuevo plano en la discusión. Es decir, esto podría significar que se plantearan objetivos educacionales diferentes, o hasta opuestos, según las distintas edades o momentos del ciclo vital educativo. Por ejemplo,

¹ La Declaración de Aspen se recoge en un folleto llamado “*Character Counts!*” publicado por la Coalición del mismo nombre, un proyecto del Instituto de Ética Josephson. Dicha declaración fue el resultado de un consenso alcanzado en 1992 por un grupo de educadores, líderes juveniles y expertos en ética, interesados en la educación moral (véase a Hunter, 2000).

² Este documento (*Character Manifesto* en inglés) fue una respuesta al Presidente Clinton, quien en su Discurso sobre el Estado de la Unión, de 1996, hizo un llamado a educar el carácter en las escuelas (véase a Ryan y Bohlin, 1999, p. 191).

Richard Rorty, quien escribe desde una perspectiva ideológica liberal, defiende tal punto de vista (1989a, 1989b).

El problema más difícil en relación al argumento de los valores comunes es que parece contradecir otro principio básico del movimiento de la educación del carácter, la idea de que hay valores morales universales: “Existen verdades morales universales y perdurables —principios del pensamiento y de la conducta— que distinguen el bien del mal y definen la esencia de un buen carácter” (Josephson Institute of Ethics). Pero lamentablemente la mayoría de los autores no profundiza mucho en estas afirmaciones; simplemente asumen como evidente que, al menos los valores morales importantes, tales como la libertad, el respeto, la responsabilidad, la honestidad y la justicia, son valores universales o reconocidos por todas las culturas y pueblos. El único que presenta un marco para justificar esta afirmación es Lickona, quien argumenta que la universalidad y objetividad de los valores morales se pueden encontrar en la doctrina de la “ley moral natural”: los seres humanos pueden conocer con certeza algunos valores morales mediante el uso de su capacidad racional. Si bien Lickona reconoce el origen religioso de esta doctrina, también sostiene que la misma se puede fundamentar apelando únicamente a las expresiones no religiosas de la racionalidad. Lickona argumenta incluso que existe una robusta línea de investigación psicológica que confirma las teorizaciones sobre la ley moral natural (1992, p. 43). La universalidad de los valores morales tendría entonces un basamento racional, accesible a todos. Esta postura acerca hasta cierto punto la educación del carácter al enfoque de Kohlberg, con su defensa de los principios morales universales y su rechazo del relativismo. Sin embargo, la educación del carácter se distancia a sí misma de Kohlberg al asumir, siguiendo la tradición platónico-aristotélica, que los valores tienen un contenido específico que debe ser incluido en el modelo pedagógico. Según esta perspectiva, por ejemplo, la honestidad es un valor moral con requerimientos específicos, como “decir siempre la verdad” o “no tomar las cosas de los demás”. La honestidad no es el resultado de aplicar un principio moral, libre de contenido, a nuestras acciones, como lo plantea el enfoque de Kohlberg, inspirado en una tradición kantiana.

Aquí se plantea la pregunta de cómo saber cuáles son los valores que tienen validez universal. Lickona propone una respuesta basada en tres criterios. Para que un valor sea universal tiene que: 1) Estar al servicio de la dignidad humana, promoviendo el bien del individuo y el de la comunidad. 2) Ser reversible —la persona debe estar dispuesta a que otras personas se comportan con él o ella de la misma manera—. 3) Ser válido para todos (1992, p. 231).

El afirmar la universalidad de los valores hace que la educación del carácter rechace firmemente, dicen sus exponentes, todo relativismo moral. Es decir, ellos se oponen de modo tajante a considerar los valores morales como una cuestión de opciones, puntos de vista o preferencias individuales. A su modo de ver, esa manera de concebir los valores es uno de los obstáculos más importantes a vencer por parte de la educación moral, ya que la misma está profundamente arraigada en la cultura individualista contemporánea y es defendida por el personalismo y su subjetivismo emocional. Lickona también sostiene que las raíces del relativismo se hallan en la doctrina filosófica del positivismo, que según él, promueve la idea de que no hay verdades morales objetivas (1992, p. 230). La postura anti-

relativista de la educación del carácter es algo que sus críticos generalmente alaban¹ (Paske, 1985-1986, p. 11).

Por otra parte, el argumento de los valores universales no parece consistente con las afirmaciones previas sobre la enseñanza de los valores compartidos y el énfasis en un modelo de socialización moral. Como sugieren Snarey y Pavkov (1992, p. 31), la educación del carácter “deja al docente con la ilusión filosófica de que está enseñando verdades morales absolutas que, en el contexto de una sociedad pluralista, generalmente están vinculadas a la cultura”. Filosóficamente, la educación del carácter está mezclando dos argumentos diferentes: 1) Existen unos valores universales. 2) Lo que la educación del carácter debe hacer es socializar los estudiantes dentro de los valores compartidos por la sociedad. El primero es un argumento clásico contra el relativismo; sin embargo, el segundo puede coexistir con el relativismo e incluso ser una expresión de relativismo cultural ya que los valores se perciben como algo dependiente de la cultura, es decir, como una expresión de quiénes somos como grupo. Como han señalado los críticos, la educación del carácter no ha considerado cuidadosamente algunos de los temas planteados por su propio marco teórico (Noddings, 2002).

En resumen, uno de los principios más importantes que unen al movimiento de la educación del carácter es la reivindicación de valores universales y objetivos, en oposición al relativismo moral defendido por el enfoque de la clarificación de valores. Al mismo tiempo, la educación del carácter adopta un modelo de socialización moral que gravita en torno a la idea de enseñar los valores compartidos por la comunidad o la sociedad. Pero no queda claro cómo estos dos puntos de vista pueden integrarse el uno al otro, ya que el segundo argumento debilita al primero.

La educación del carácter en un mundo moderno: ¿una solución individualista a pesar de un marco comunitario?

Los autores de la educación del carácter generalmente promueven su causa como algo “esencial para la tarea de construir una sociedad moral” (Lickona, 1997a, p. 45) y se oponen a lo que perciben como el narcisismo y el individualismo extremo de la cultura actual, tal como se expresa en el personalismo. Por ejemplo, su oposición al enfoque de la clarificación de valores proviene de la opinión de que un exceso de individualismo ha debilitado los lazos comunitarios que mantienen unida a la sociedad. Por eso insisten en que la educación del carácter debe fortalecer al sentido de comunidad. Lickona, en particular, adopta la idea de Michael Walzer sobre las “comunidades de carácter” donde las personas cultivan un fuerte sentido de comunidad en respuesta al individualismo que

¹ Kohlberg (1981, p. 2), sin embargo, acusa a la educación del carácter de basarse en el relativismo social, puesto que la misma pretende extender los valores de los sectores mayoritarios al resto de la sociedad. La acusación parece justificada en el caso de autores como Wynne y Bennett, quienes abogan por sus listas de virtudes desde una cultura y tradición social específica, a saber, la llamada tradición occidental. Noddings (2002, p. 6) también sugiere la misma acusación en contra de la educación del carácter.

“podría destruir nuestra capacidad de participar en la vida pública e incluso en relaciones íntimas, tales como el matrimonio y la familia, que requieren un sacrificio significativo del sí mismo” (Lickona, 1992, p. 107). La educación del carácter percibe al individualismo como una de las patologías que están destruyendo la sociedad, y con frecuencia se presenta a sí misma como una cura para esa enfermedad.

Ryan y Bohlin, por su parte, sostienen que:

... el desarrollo de nuestro carácter es un acto social. Existimos y somos criados en un medio social, dentro de una red de conexiones humanas ... El carácter, también, necesita ser alimentado, y las personas con las cuales entramos a esta red humana juegan un papel clave en el aprendizaje mediante el cual llegamos a florecer como personas de carácter (1999, p. 12).

La construcción del carácter es un esfuerzo social porque: 1) Estamos inmersos en un mundo social. 2) Necesitamos de otros para conformar nuestro propio carácter. Por ello nuestros autores abogan porque la creación de una comunidad sea parte importante de la educación moral. Así, Ryan y Bohlin piden que las escuelas sean “comunidades de virtud”, “basadas en el *ethos* moral de la escuela, en su clima o ambiente distintivo” (1999, p. 58). La creación de un entorno comunitario adecuado es fundamental para la educación del carácter. Nada puede ser más importante que esta tarea, ya que solo en un ambiente de este tipo pueden los niños adquirir el carácter que necesitan para triunfar en la vida.

Paradójicamente, la educación del carácter ha sido criticada a menudo por menospreciar los aspectos sociales del carácter y reforzar el individualismo. ¿En qué se basan estas críticas? ¿Cómo puede responder a ellas la educación del carácter? ¿Es verdad que la educación del carácter refuerza el individualismo? Los críticos sostienen que:

Aunque de vez en cuando reconocen la necesidad de que las personas de buen carácter actúen colectivamente, en general los programas de educación del carácter le prestan menos atención a nuestro carácter social colectivo y a nuestras responsabilidades sociales compartidas, que a reforzar los “buenos” comportamientos individuales y censurar los “malos” (Molnar, 1997b, p. ix).

Molnar argumenta que a pesar de que la educación del carácter se declara a favor de la comunidad, lo que en realidad le preocupa es la conducta individual, y que esto explica por qué es tan importante para la educación del carácter premiar la buena conducta y castigar la mala. En definitiva, a la educación del carácter le interesa más formar buenos individuos que lidiar con el entorno escolar o con un entorno social más amplio. Por eso es que, según Molnar, la educación del carácter “asume que cada individuo es capaz de optar por hacer el bien sin importar el contexto o las circunstancias” (1997a, p. 164). Dado que se piensa que la raíz de los problemas es un carácter deficiente y malas elecciones individuales, la educación del carácter cree que la solución a las patologías sociales actuales, como el abuso de drogas, el suicidio o la violencia juvenil, es la construcción de un buen carácter personal en los estudiantes; mientras que las profundas raíces sociales y políticas de esos problemas son ignoradas. Noddings (2002), plantea críticas parecidas.

Purpel, por su parte, plantea el asunto de esta manera:

La explicación básica que ofrece el movimiento por la educación del carácter en cuanto al declive moral es psicológica, a saber, que los problemas surgen a raíz de un personalismo exagerado y del egocentrismo, más que de las instituciones sociales, económicas, y culturales ... Según esta ideología, la sociedad está siendo víctima de individuos carentes de virtud (perezosos, indulgentes e indolentes), en vez de ver a los individuos como víctimas de una sociedad carente de virtud (rapaz, insensible, competitiva y sin corazón) (1997, p. 149).

De este modo, se culpa al carácter de la gente y especialmente al carácter de los jóvenes por los problemas sociales. ¿Cómo puede la educación del carácter responder a esta contundente crítica que pone de relieve una paradoja en su propio núcleo? ¿Cómo puede la educación del carácter predicar la importancia de la comunidad y al mismo tiempo promover una solución individualista de los problemas sociales? Por un lado, la educación del carácter llama a construir una comunidad escolar solidaria y protectora, así como fuertes lazos sociales. Pero por otro lado, la educación del carácter carece de un análisis social y político de la manera en que la vida comunal da forma a nuestras percepciones, comportamientos y posibilidades morales (véase a Noddings, 2002). Es cierto que cualquier solución a nuestros problemas actuales requiere un carácter personal virtuoso; pero también es necesario ocuparse de las soluciones sociales y políticas. El mensaje a las nuevas generaciones no puede reducirse a que se trata de tener el carácter personal indicado y esforzarse correctamente¹. Por ello, Molnar tiene razón cuando escribe:

Ya que la epistemología de la educación del carácter actual no toma en cuenta al contexto o a las circunstancias, no es de extrañar que la educación del carácter sólo pueda ofrecer una comprensión rudimentaria y simplista de la manera en que algunos poderosos fenómenos culturales influyen sobre los principales hitos sociales que moldean y definen el conocimiento moral y el comportamiento ético de los niños (Molnar, 1997a, p. 164).

En resumen, la educación del carácter señala la importancia de un fuerte sentido de comunidad para la vida pública y privada; e insiste, con razón, en que la educación moral implica un acto social que requiere la construcción de una comunidad. La educación del carácter también denuncia los peligros del individualismo que debilita nuestros lazos comunitarios. Pero paradójicamente, la receta de la educación del carácter para abordar nuestros problemas sociales actuales se basa en el individualismo: en el desarrollo de un apropiado carácter personal —olvidando las condiciones sociales que moldean a nuestra percepción, comportamientos y posibilidades morales—.

¹ Explicando por qué la educación del carácter podría no funcionar, Wynne dice: “Presumiblemente, hay ciertas fuerzas semi-aleatorias —o genéticas—, que ocasionalmente pueden superar a las principales influencias del entorno, incluso de aquellos entornos rebosantes de buenos propósitos” (1997, p. 73). Sin embargo, esta explicación nuevamente pone de relieve un pobre análisis social de los problemas.

¿Enseñar la obediencia en una era de autonomía?

Como se sabe, la modernidad ha forjado un nuevo lenguaje, de gran alcance, para expresar al “yo” en términos de la individualidad, la autonomía, la interioridad y la afirmación de la vida cotidiana. Las jóvenes generaciones están especialmente influenciadas por este lenguaje. Por ello cabe preguntarse si un lenguaje de obediencia a la autoridad, de lealtad a una comunidad, de nostalgia por el pasado y de respeto a la tradición, puede ayudar a los estudiantes a darle sentido a sus vidas en una época inspirada por la autonomía y la individualidad. ¿Puede la educación del carácter reconciliarse con el lenguaje de la modernidad?

Wynne es, también en este caso, la voz más clara en contra de la cultura moderna y a favor de un lenguaje de obediencia. Como hemos visto antes, él afirma que la ruptura con el pasado es la principal fuente de los males presentes y se pronuncia a favor de enseñar la virtud de la obediencia. Por eso no es de sorprender que él admita que su enfoque se basa en “autoridades” que recomiendan:

... la disciplina estudiantil, es decir, la supresión de la “mala” conducta ... En la mayoría de las ocasiones asumían que el mantenimiento de la disciplina también implica prestar atención a reglamentos bien redactados sobre lo que está prohibido, la reiteración ocasional de las normas, patrones uniformes y exigentes de aplicación de esas normas, y la aplicación de los consiguientes castigos (1989, p. 26).

Ya que Wynne reivindica para su enfoque una antigua y “gran” tradición educativa, es claro que tiene en mente el tipo de reglamentos disciplinarios que eran famosos hace algunas décadas, los cuales regulaban toda la vida escolar: incluyendo los uniformes, los buenos modales, el respeto a la autoridad y la conformidad con las normas. También la reglamentación de las sanciones era parte importante de esa tradición, incluyendo castigos que iban desde el escarnio público hasta el castigo físico —a veces cercano a la tortura—. Sin embargo, no está claro si Wynne también apoya ese tipo de castigos físicos. En cualquier caso, Larry Nucci explica que las investigaciones empíricas sobre este tipo de sistemas disciplinarios han demostrado que hace más mal que bien (1997).

Kohn, por su parte, critica frontalmente a la educación del carácter por su promoción de un sistema de recompensas que

... parece totalmente apropiado si los valores que uno está tratando de transmitir son cosas como la obediencia, la lealtad y el respeto a la autoridad. Más aún, las técnicas del carácter pueden tener éxito comprando temporalmente un comportamiento en particular. Pero es poco probable que dejen a los niños *comprometidos* con ese comportamiento (Kohn, 1997, p. 159).

En el fondo, como lo explica Kohn, el problema es que las técnicas de la educación del carácter “parecen sorprendentemente ineficaces en cuanto a fomentar la autonomía o el desarrollo ético” (1997, p. 159). Al promover la enseñanza de la obediencia y, al mismo tiempo, descuidar lo relacionado con la autonomía personal, la educación del carácter

parece: 1) estar en contra de las tendencias modernas que dieron forma a los ideales éticos actuales —la autenticidad y la autodeterminación— que la gente por lo general agrupa dentro de la categoría de la autonomía personal; y 2) defender una idea de comunidad en la que los llamados a la obediencia anulan el respeto a la diversidad y al disenso. En este orden de ideas, la educación del carácter se presenta a sí misma como un enfoque hostil a la modernidad y defensor de concepciones pre-modernas de la comunidad¹.

La crítica de Kohn parece totalmente apropiada para la visión de Wynne; sin embargo, ¿comparten los demás autores de la educación del carácter la visión de Wynne? Ciertamente, ningún otro autor defiende a la obediencia y a la tradición —entendida como tradicionalismo— del mismo modo que Wynne. Ryan se le acerca, al defender la dimensión adoctrinadora de la educación del carácter y recomendar un retorno al pasado, como forma de superar los turbulentos años 60 y 70. Pero él no es partidario de la obediencia. Lickona parece ser el más distante de la posición de Wynne. Por un lado, Lickona destaca la importancia de la disciplina escolar, pero entendiéndola como un medio para “la creación y aplicación de normas que sirvan como oportunidades para fomentar el razonamiento moral, el autocontrol, el cumplimiento voluntario de las normas y un respeto generalizado por los demás” (1994, p. 6). Sin duda, para él la disciplina todavía tiene el matiz de hacer que se cumplan las normas y favorecer un sistema de recompensas, y la obediencia le sigue pareciendo importante; pero esos matices se ven mitigados por la idea del cumplimiento voluntario y del razonamiento moral, con lo cual se desplaza el énfasis, desde la mera conformidad ante reglas externas —la visión de Wynne— hacia una perspectiva en que las reglas son importantes para algo más. En palabras de Lickona:

La disciplina debe ser una herramienta para el desarrollo de carácter. ... El énfasis no debe recaer en los castigos y recompensas extrínsecas, sino en cumplir las reglas porque es lo correcto —porque así se respetan los derechos y necesidades de los demás—. El uso de las consecuencias para hacer cumplir las normas debe servir como un maestro moral ... (1997a, p. 50).

Aquí Lickona deja claro que la disciplina no es importante por sí misma, sino porque ayuda a los estudiantes a convivir con los demás. Es un medio necesario. Sin embargo, su énfasis en la disciplina va acompañado de cierta desconfianza hacia la autonomía personal, dada su vinculación al personalismo y a sus consecuencias negativas. En efecto, Lickona suele describir al personalismo quejándose de su “hostilidad a la autoridad”, de promover el “egoísmo” y “la libertad más que el compromiso”, y de ser una de las causas del relativismo por su “hincapié en la autonomía individual y en sentimientos subjetivos” (1992, p. 230). De modo que incluso Lickona —que no comparte el llamado de Wynne a inculcar la obediencia en los estudiantes— desconfía de la autonomía personal.

La desconfianza ante la autonomía —un valor tan central para la modernidad—, así como el énfasis en inculcar la obediencia y el respeto a la autoridad, convierten a la educación del carácter en un blanco fácil para la crítica favorita que se le hace: la educación del carácter fomenta una agenda conservadora, hostil a la afirmación de la individualidad

¹ Para un análisis en profundidad del ideal moderno de autenticidad, véase a Taylor (1991).

moderna y destinada a mantener el status quo. Pero, ¿está realmente reñida la educación del carácter con la cultura del individualismo y la libertad? Ryan y Lickona dicen:

Ahora, el desafío que enfrentan muchas sociedades es la construcción de un nuevo equilibrio: reintegrar a la persona en la comunidad, restaurar la responsabilidad dentro de la libertad, y poner las decisiones morales al servicio de los valores y metas sociales ... Parte de esa tarea de reconstrucción es garantizar que las nuevas tendencias no sean reaccionarias, sino integradoras: combinando la apreciación más profunda de la libertad y la individualidad que es el legado positivo del personalismo, con una comprensión de cómo ejercer la libertad con el fin de mejorar, en lugar de socavar, el crecimiento moral y la comunidad (1987, p. 20).

Así, estos autores no visualizan la educación del carácter como un enfoque conservador, sino más bien como uno que apunta a una nueva visión en la que lo antiguo y lo nuevo pueden equilibrarse: la comunidad y el individuo, la responsabilidad y la libertad. Reconocen que la libertad y la individualidad son algunas de las contribuciones importantes del personalismo; y piensan que su tarea es integradora, más que reaccionaria. Entonces, ¿por qué insisten sus críticos en acusar a la educación del carácter de neoconservadora? Creo que, a pesar del llamado de Ryan y Lickona a procurar un equilibrio, la educación del carácter se coloca del lado de una visión moral para la cual la libertad y la individualidad no son fáciles de integrar. McClellan argumenta que si bien no todos los defensores de la educación del carácter comparten la misma agenda conservadora, la mayoría de ellos está interesada en la restauración de la moralidad que fue cuestionada durante los años 60 y 70 (1999, p. 91). En este orden de ideas, la educación del carácter demuestra una complacencia ante el pasado que contrasta con su visión tan crítica del individualismo y la autodeterminación. A estas alturas, está claro que la educación del carácter descuida uno de los lados de la disyuntiva moderna —el individuo— a favor de una visión conservadora de la comunidad y el florecimiento humano. Privilegiando, en definitiva, al lenguaje de la obediencia y la disciplina por encima del lenguaje de la autenticidad y la autonomía. Wynne es el ejemplo más extremo de la hostilidad de la educación del carácter hacia los bienes expresados bajo el concepto de la individualidad, y de una defensa del concepto de comunidad que hace caso omiso de su lado oscuro.

El problema con la educación del carácter: Una vieja respuesta ante un nuevo reto

Sin lugar a dudas, la educación del carácter presenta un enfoque atractivo de la educación moral basado en la idea de que la persona toda (corazón, mente y mano) y el entorno social deben involucrarse para que un programa moral tenga éxito. Además, la educación del carácter señala acertadamente la necesidad de que la educación moral aborde la dimensión comunitaria de la vida humana. Esto es, mostrando que vivir una vida ética no puede ser un esfuerzo aislado, sino que tiene que llevarse a cabo como miembro de un grupo, comunidad o sociedad con sus propias tradiciones y pasado. De esta forma, la

educación del carácter reacciona legítimamente contra el individualismo extremo propugnado por el enfoque de la clarificación de valores.

Sin embargo, en su reacción contra el individualismo, la educación del carácter se ve en dificultades para reconocer los bienes morales que hay tras el anhelo de individualidad y de autodeterminación en la modernidad. La educación del carácter atribuye ese individualismo al egoísmo natural de los seres humanos expresado en el hedonismo y el narcisismo. Por ello los autores de la educación del carácter, en general, adoptan una postura anti-moderna que culpa a la cultura de la individualidad y la autonomía por la decadencia social que ellos perciben en la sociedad actual. Al hacer esto, la mayoría de los exponentes de la educación del carácter no reconocen el ideal ético de la autenticidad y la autonomía que inspira a algunas formas de individualismo y que ha contribuido de manera significativa a las luchas por la igualdad, la libertad y el respeto a la diversidad, que aún se libran en el presente. Paradójicamente, la educación del carácter termina respaldando una solución individualista a los problemas sociales y culturales, en términos de la creación de individuos virtuosos, con buen comportamiento y carácter. La visión profundamente pesimista de la individualidad, así como la confusión entre tradición y tradicionalismo, sirven de fundamento a la frecuente acusación de que la educación del carácter está al servicio de un agenda conservadora o hasta reaccionaria. Sin embargo, la educación del carácter hace una contribución importante a la educación moral al defender la dimensión comunitaria del florecimiento humano, que había sido descuidada por el enfoque de la clarificación de valores y por otros enfoques actuales. Además, la educación del carácter destaca acertadamente que la educación moral es un esfuerzo holístico que abarca a la cabeza, al corazón y a la mano, es decir, a la persona toda.

¿Hay otra manera de relacionar la búsqueda moderna de individualidad con el antiguo énfasis sobre la comunidad? ¿Son la clarificación de valores y la educación del carácter las dos únicas opciones para abordar la difícil situación actual? ¿Tenemos que elegir entre el marco individualista de la clarificación de valores y el obsoleto marco comunitario de la educación del carácter? Por supuesto que no. En el libro del cual se ha extraído el presente texto, paso revista a los aportes psicológicos y pedagógicos de Lawrence Kohlberg, a la crítica feminista del enfoque kohlbergniano, y a las contribuciones de diversos pensadores comunitaristas, entre otras cosas, para concluir subrayando que la educación moral contemporánea debe responder a la creciente complejidad de la vida humana, manteniendo una “tensión creativa” entre nuestra necesidad de sentirnos parte de una comunidad y nuestra necesidad de ser auténticos o fieles a nuestra naturaleza más íntima o personal.

Referencias

- Bennett, W. (1988). *Our Children and Our Country: Improving America's Schools and Affirming the Common Culture*. New York: Simon and Schuster.
- Freire, P. (1970/1993). *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

- Hays, K. (1994). *Practicing Virtues: Moral Traditions at Quaker and Military Boarding Schools*. Berkeley: University of California Press.
- Hunter, J. D. (2000). *The Death of Character: Moral Education in an Age Without Good and Evil*. New York: Basic Books.
- Josephson Institute of Ethics (1992). *Character Counts! Coalition*. [Folleto].
- Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston: Allyn and Bacon.
- Kohlberg, L. (1981). *Essays on Moral Development, Vol. 1: The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*. New York: Harper and Row.
- Kohn, A. (1997). The Trouble with Character Education. In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Children's Character* (pp. 154-162). Chicago: The University of Chicago Press.
- Leming, J. S. (1997). Research and Practice in Character Education: A Historical Perspective. In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Children's Character* (pp. 31-44). Chicago: The University of Chicago Press.
- Lickona, T. (1992). *Educating for Character: How Our Schools Can Teach Respect and Responsibility*. New York: Bantam Books.
- Lickona, T. (1994). Combating Violence with Values: The Character Education Solution. *Law Studies*, 19(2).
- Lickona, T. (1997a). Educating for Character: A Comprehensive Approach. In Molnar, A. (Ed.), *The Construction of Children's Character* (pp. 45-62). Chicago: The Chicago University Press.
- Lickona, T. (1997b). The Case for Character Education. *Tikkun*, 12(1).
- McClellan, B. E. (1999). *Moral Education in America*. New York: Teachers College Press.
- Mesa, J. (2008). *Moral Education in the Age of Individualism. Community, the Individual, and the challenge of Moral Education*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.
- Molnar, A. (1997a). Commercial Culture and the Assault on Children's Character. In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Children's Character* (pp. 163-173). Chicago: The University of Chicago Press.
- Molnar, A. (1997b). Preface. In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Children's Character* (pp. ix-x). Chicago: The University of Chicago Press.
- Mounier, E. (1995). *Le personnalisme*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Noddings, N. (2002). *Educating Moral People: A Caring Alternative to Character Education*. New York: Teachers College Press.
- Nucci, L. (1997). Moral Developmental and Character Formation. In Walberg, H. J. & Haertel, G. (Eds.). *Psychology and Educational Practice* (pp. 127-157). Berkeley: McCutchan Publishing Corporation.

- Paske, G. H. (1985-1986). The Failure of Indoctrination: A Response to Wynne. *Educational Leadership*, 43.
- Peters, R. S. (1973). *Authority, Responsibility and Education*. Rev. ed. London: George Allen and Unwin.
- Power, C. F., Higgins, A., and Kohlberg, L. (1989). *Lawrence Kohlberg's Approach to Moral Education*. New York: Columbia University Press.
- Purpel, D. (1997). The Politics of Character Education. In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Children's Character* (pp. 140-153). Chicago: The University of Chicago Press.
- Rorty, R. (1989a). *Contingency, Irony and Solidarity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rorty, R. (1989b). Education without Dogma. *Dissent*, pp. 198-204.
- Ryan, K. (1989). In Defense of Character Education. In Nucci, L. P. (Ed.), *Moral Development and Character Education* (pp. 3-17). Berkeley: McCutchan.
- Ryan, K. & Bohlin, K. E. (1999). *Building Character in Schools: Practical ways to Bring Moral Instruction to Life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ryan, K. & Lickona, T. (1987). Character Development: The Challenge and the Model. In Ryan & McLean, (Eds.). *Character Development in Schools and Beyond* (pp. 3-35). New York: Praeger.
- Selznick, P. (1992). *The Moral Commonwealth: Social Theory and the Promise of Community*. Berkeley: University of California Press.
- Snarey, J. & Pavkov, T. (1992). Moral Character Education in the United States: Beyond Socialization versus Development. In Garrod, A. (Ed.). *Learning for Life: Moral Education Theory and Practice* (pp. 25-46). Westport, Connecticut: Praeger.
- Taylor, C. (1991). *The Ethics of Authenticity*. Cambridge: Harvard University Press.
- Wilson, J. Q. (1993). *The Moral Sense*. New York: The Free Press.
- Wynne, E. (1985-1986). The Great Tradition in Education: Transmitting Moral Values. *Educational Leadership*, 43.
- Wynne, E. (1989). Transmitting Traditional Values in Contemporary Schools." In Nucci, L. (Ed.). *Moral Development and Character Education* (pp. 19-36). Berkeley: McCutchan.
- Wynne, E. (1997). For-Character Education. In Molnar, A. (Ed.). *The Construction of Children's Character* (pp. 63-76). Chicago: The University of Chicago Press.

Traducción de Weldon Woodard
Edición y adaptaciones de Levy Farías