



EDUCACIÓN INTELECTUAL Y EDUCACIÓN DEL CARÁCTER EN LA UNIVERSIDAD

La perspectiva de la educación liberal¹

José M. Torralba²

RESUMEN: En el texto se argumenta que la universidad no puede limitarse al cultivo del intelecto, sino que también debe incluir entre sus fines la educación moral. Además, se explica por qué la educación ética no puede tratarse como un conocimiento puramente teórico, sino que también debe cultivarse su vertiente práctica, es decir, en cuanto que configura el carácter de las personas. El texto comienza con una aclaración terminológica sobre los conceptos de educación intelectual y del carácter, así como de educación liberal. A continuación, se explica que la tradición de la educación liberal parece haber entendido el cultivo del intelecto como independiente de la formación del carácter. Tras un recorrido por las posturas de los principales autores, se propone un modo de salvar esa aparente separación. Por último, se defiende que una adecuada preparación profesional necesita incluir la dimensión moral de la actividad humana.

PALABRAS CLAVE: Educación liberal, Educación Moral, Carácter, Universidad.

¹ Ponencia presentada en las “Jornadas sobre humanismo” del Departamento de Humanidades de la Universidad Panamericana, celebradas el 7-8 de junio de 2018. Una versión previa de este texto con el título “Does Liberal Education Create the Good Person? Intellectual and Character Education in Universities” fue presentada en el Congreso “European Liberal Arts Education: Renewal and Reformation” (University of Winchester, 1-2 de septiembre de 2017).

² José M. Torralba es profesor titular del Departamento de Filosofía de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Navarra. Email: jmtorralba@unav.es

1. Introducción

Me honra hablar hoy ante esta distinguida audiencia de educadores¹. En una ocasión, al visitar la página web de un profesor universitario, me llamó la atención que, además de enumerar sus publicaciones y logros académicos, se definiera como un orgulloso educador (*educationalist*). Explicaba que para él era tan importante la investigación como la docencia. En realidad, no debería haberme sorprendido, porque la de educador es una de las profesiones más nobles y atractivas. Se encuentra, en cierto sentido, a la altura del ministerio religioso, puesto que los educadores también nos consideramos servidores de la verdad y los jóvenes confían sus almas a nuestro cuidado, al menos durante unas horas a la semana. Nuestra responsabilidad es grande. Se podría decir que al entrar en el aula es como si accediéramos al templo del saber, donde el tiempo se detiene. Quizá esto explique que, con frecuencia, los profesores debamos esforzarnos para conseguir terminar con puntualidad las clases.

En esta ponencia me ocuparé de la dimensión moral de la educación que ofrecen las universidades. En un libro aparecido hace pocos años, *Debating Moral Education. Rethinking the Role of the Modern University*, los autores sostienen de modo convincente que actualmente –tras casi un siglo de olvido y ausencia– la enseñanza moral está regresando a las universidades. Aunque ellos se refieren principalmente a la situación en Estados Unidos, considero que su diagnóstico es aplicable también a las universidades europeas y de América Latina².

Entre las razones que llevaron a la situación de olvido destaca la orientación “mercantil” de la educación, que ha excluido de las aulas las cuestiones no relacionadas con la capacitación profesional. Por su parte, son varias las tendencias que explican el regreso de la ética a los campus. Mencionaré algunas, siguiendo su texto. Primero, que la concepción de la ciencia como actividad moralmente neutral ya no es una opinión común y, por tanto, las “cuestiones normativas han adquirido nueva legitimidad intelectual como

¹ Agradezco la invitación que Rocío Mier y Terán y Vicente de Haro me hicieron para impartir esta ponencia en las “Jornadas sobre humanismo” del Departamento de Humanidades de la Universidad Panamericana, celebradas el 7 y 8 de junio de 2018. Agradezco también la invitación inicial de Nigel Tubbs para presentar una versión previa de este texto titulada “Does Liberal Education Create the Good Person? Intellectual and Character Education in Universities” en el Congreso “European Liberal Arts Education: Renewal and Reformation” (University of Winchester, 1-2 de septiembre de 2017). He expuesto algunas de estas ideas en el artículo de opinión “Una asignatura pendiente: la educación ética y del carácter en la universidad”, publicado en *Universidad. El blog de Studia XXI* (23 de noviembre de 2018). Agradezco el permiso de la editorial para incluir aquí el texto en castellano de José M. Torralba, “Character and Virtue in Liberal Education”, en *The Encyclopedia of Educational Philosophy and Theory*, editado por M.A. Peters (Springer, 2017).

² Cf. Juan Luis Fuentes, “Educación del carácter en España: causas y evidencias de un débil desarrollo”, *Estudios sobre educación*, 35 (2018): 353-371.

una dimensión esencial de la investigación”³. Toda actividad científica tiene presupuestos (hermenéuticos) e implicaciones morales y sociales. En segundo lugar, aunque en el pasado ya era habitual subrayar la “responsabilidad de la educación superior de preparar hombres y mujeres para la ciudadanía democrática”⁴, resulta que a comienzos del siglo XXI vivimos tiempos de crisis e incertidumbre social. Ahora es más necesario que nunca reflexionar sobre qué necesidades éticas tiene la sociedad y cómo pueden los nuevos ciudadanos contribuir a cubrirlas. En tercer lugar, hay “una creciente conciencia de la dimensión performativa de la enseñanza”⁵. Los profesores, lo quieran o no, son modelos para los estudiantes, que buscan orientación para sus vidas. Por este motivo, es preciso que los docentes encuentren “un término medio entre los extremos del adoctrinamiento moral y la neutralidad ética”⁶. En conclusión, los autores del libro sostienen que “la pregunta no es *si* los colleges y universidades deben ofrecer [*pursue*] una educación moral, sino *cómo* hacerlo”⁷.

Comparto el diagnóstico. En esta ponencia me propongo hacer una modesta contribución al tema desde la perspectiva de la educación liberal. Argumentaré que la universidad no puede limitarse al cultivo del intelecto, sino que también debe incluir entre sus fines la educación moral. Además, me referiré a que la ética no puede tratarse como un conocimiento puramente teórico, sino que también debe cultivarse su vertiente práctica, es decir, en cuanto que configura el carácter de las personas⁸. En el texto ofreceré algunas razones por las que la formación universitaria debe incluir la ética (y esta, en todas esas dimensiones), pero no me ocuparé de cuál sería el contenido concreto de un programa de educación moral. Esto queda pendiente para otra ocasión.

Procederé del siguiente modo. En primer lugar, haré una breve aclaración terminológica sobre los conceptos de educación intelectual y del carácter, así como de educación liberal. En segundo lugar, me referiré al modo en que la educación del carácter ha sido entendida en la tradición de la educación liberal, donde, sorprendentemente, el cultivo del intelecto y el del carácter parecen ser independientes. En tercer lugar, me referiré a las universidades en general (no solo a las que siguen la tradición de la educación liberal) y trataré de argumentar por qué una adecuada educación profesional necesita incluir la dimensión moral.

³ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, en Kiss, Elizabeth; Euben, J. Peter (eds.), *Debating Moral Education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham: Duke University Press, 2010, 10.

⁴ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, 10.

⁵ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, 11.

⁶ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, 11.

⁷ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, 12. Educación moral y educación del carácter no son lo mismo, pero se puede decir que la segunda es una parte intrínseca de la primera. Además de las que ya se han mencionado, hay otras causas que explican el declive de la educación específicamente del carácter en Estados Unidos. Cf. Juan Pablo Dabdoub; Concepción Naval; Aurora Bernal, “El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX”, *Pedagogía e Vita* 78 (2020): 91-109.

⁸ En este sentido, resulta relevante la positiva experiencia que el “Oxford Character Project” está teniendo en esa universidad. Recientemente ha diseñado, junto con el Jubilee Centre for Character & Virtues, un documento marco: *Character education in universities: A framework for flourishing*. The Jubilee Centre for Character and Virtues and the Oxford Character Project. URL = <https://oxfordcharacter.org/assets/images/general-uploads/Character-Education-in-Universities.pdf>. Sobre el desarrollo del proyecto mencionado, cf. Eward Brooks; Jonathan Brant; Michael Lamb, ‘How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford’, *International Journal of Ethics Education*, 5 (2019): 167-182.

2. Carácter, intelecto y educación liberal

Comenzaré con una breve aclaración de los tres conceptos que acabo de emplear. Se trata de aclaraciones muy básicas, para evitar posibles malentendidos. Siguiendo a Aristóteles, empleo “moral” como sinónimo de “carácter”: la moralidad de una persona reside en su carácter. La moralidad no consiste solo en la capacidad de distinguir el bien del mal (hacer juicios éticos), sino también en elegir acertadamente y actuar en consecuencia, para lo cual son imprescindibles los correspondientes hábitos del carácter. La moralidad no es solo una cuestión de conocimiento, sino también y fundamentalmente de deseo.

En segundo lugar, conviene señalar que la distinción aristotélica entre virtudes intelectuales y morales sigue siendo crucial para definir los términos del debate contemporáneo. El Estagirita considera que “la virtud [es] relativa a la obra propia [ergon]”⁹. En el caso de la persona humana, distingue entre la función u obra propia del intelecto, que es la verdad¹⁰, y la función propia del deseo, que es la buena acción. En consecuencia, hay virtudes intelectuales y morales¹¹. Como es bien sabido, son cinco las virtudes intelectuales: ciencia, sabiduría, intelecto, prudencia y arte. La virtud moral es una disposición del carácter referida a la elección, que lleva a la buena acción. En la tradición, las principales virtudes morales son la templanza, la fortaleza y la justicia. Mientras que las virtudes intelectuales se originan y desarrollan por medio de la enseñanza, las virtudes morales surgen del hábito y requieren práctica.

En tercer lugar, conviene aclarar que el concepto de educación liberal se emplea en sentidos muy diversos, en parte por sus raíces históricas y en parte por las diferentes maneras en que “liberal” y “libre” son interpretados. Teniendo en cuenta la variedad de modos en que este concepto se ha empleado en los últimos cien años, no parece posible ofrecer una definición unívoca. Por mi parte, siguiendo una venerable tradición que va de Séneca a Newman y que continúa inspirando numerosas instituciones universitarias en todo el mundo, entenderé aquí por educación liberal un proyecto formativo en el que (1) el conocimiento se valora no solo por su utilidad y aplicaciones prácticas, sino como un fin en sí mismo; y en el que (2) el objetivo no es solo preparar profesionalmente a los estudiantes, sino también educar a la persona entera, incluyendo tanto la educación intelectual como la moral¹².

3. La educación del carácter en la tradición de la educación liberal

La pregunta acerca de si la virtud (moral) se puede enseñar es tan antigua como la filosofía misma. Prácticamente tan antigua es la pregunta acerca de si la educación debe incluir la formación del carácter y, por tanto, la adquisición de virtudes, o si, en cambio,

⁹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, ed. M. Araujo; J. Marías (Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999) 1139a17.

¹⁰ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 11139b12.

¹¹ Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, 11033a3-7.

¹² He desarrollado estas ideas en dos trabajos, que son complementarios, como una primera y segunda parte. Cf. José M. Torralba, “La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades”, en *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*, ed. J. Arana (Madrid: Biblioteca Nueva, 2013), 61-74; “Formación humanística en la universidad. Los tres rasgos de la educación liberal”, en *Escribir en las almas. Estudios en honor de Rafael Alvira*, eds. M. Herrero; A. Cruz; R. Lázaro; A. Martínez (Pamplona: Eunsa, 2014), 921-938

debe limitarse al cultivo del intelecto. A continuación haré un breve recorrido de las respuestas que se han dado a lo largo de la historia de la educación liberal.

Según indica el conocido estudio de Kimball, tanto la tradición retórica (de Cicerón y Quintiliano) como la tradición filosófica (de Sócrates) de la educación liberal comparten “el objetivo de preparar al buen ciudadano para dirigir la sociedad”¹³. Ambas tradiciones se distinguen porque los retóricos consideraban que “la función de la educación liberal es enseñar al estudiante las virtudes [cuáles son, en qué consiste ser virtuoso], mientras que los filósofos se proponían “enseñar al estudiante cómo buscar las virtudes”¹⁴.

En una de sus cartas a Lucilio, Séneca se pregunta si los estudios liberales “hacen bueno al hombre”¹⁵. Responde que, en su forma tradicional, no lo hacen, sino que meramente preparan el alma para la virtud. Sin embargo, Séneca precisamente defiende la necesidad de un tipo de artes liberales que se ocupen de la virtud¹⁶, puesto que solo tales estudios serían dignos del hombre libre.

San Agustín fue educado en las artes liberales y, más tarde en su vida, reflexionó acerca de la relación entre la educación clásica y la cristiana. Su propia experiencia, según la describe en las *Confesiones*, fue que la educación liberal no le ayudó a llevar una vida virtuosa. La razón era que el conocimiento no tiene influencia sobre las pasiones y la voluntad¹⁷.

Tomás de Aquino retoma la pregunta de San Agustín y ofrece una respuesta basada en la distinción aristotélica entre virtudes intelectuales y morales. Según Santo Tomás, las artes liberales desarrollan las primeras, pero no las segundas. Las virtudes morales solo se pueden adquirir por medio de la práctica y el ejercicio. Para hacer el bien no es suficiente con saber qué es lo bueno. Surge la pregunta de si el conocimiento del bien, al menos, nos inclina a realizarlo. Para Santo Tomás no lo hace, puesto que es posible poseer virtudes intelectuales (como la ciencia, la sabiduría y el intelecto) sin las virtudes morales¹⁸.

John Henry Newman establece, al menos en teoría, una distinción neta entre la educación liberal y la formación moral. Para él, “la Educación Liberal, considerada en sí misma, consiste simplemente en el cultivo del intelecto”¹⁹. En una conocida cita, escribió que la universidad no se ocupa ni de provocar una “impresión moral, ni de la producción mecánica; se compromete a no ejercitar el alma ni en el deber ni en el arte; su función es la cultura intelectual”²⁰. Aunque Newman considera que el conocimiento es una necesidad humana y que al alcanzarlo nos perfeccionamos²¹, no le parece que este perfeccionamiento sea de tipo moral en sentido propio.

A pesar de estas claras afirmaciones considero que sería erróneo concluir que, para Newman, la educación del carácter es algo extraño a los objetivos propios de una universidad. Es preciso recordar el contexto histórico en el que escribió sus discursos: la fundación de la Universidad Católica del Irlanda a petición de los obispos irlandeses. Su insistencia en separar la educación intelectual de la moral se puede entender como un

¹³ Bruce A. Kimball, *Orators & Philosophers. A History of the Idea of Liberal Education* (New York: Teachers College Press, 1986), 37.

¹⁴ Bruce A. Kimball, *Orators & Philosophers*, 38.

¹⁵ Séneca, *Cartas a Lucilio*, ed. F. Socas (Madrid: Cátedra, 2018), 88/2, 473.

¹⁶ Séneca, *Cartas a Lucilio*, 88/23, p. 479.

¹⁷ Agustín de Hipona, *Confesiones*, ed. P. Tineo (Madrid: Ciudad Nueva, 2003), IV, 28-31.

¹⁸ Matthew Rose, “The Liberal Arts and the Virtues. A Thomistic History”, *Logos* 18/2 (2015): 57-58.

¹⁹ John Henry Newman, *The Idea of a University*, ed. M. J. Svalglic (Notre Dame, IN, University of Notre Dame Press, 1982), 92.

²⁰ John Henry Newman, *The Idea of a University*, 92.

²¹ John Henry Newman, *The Idea of a University*, 78.

modo de aclarar que “una universidad, tomada en su idea esencial, y antes de verla como un instrumento de la Iglesia, tiene este objetivo y misión”²². Ese objetivo y misión es la educación liberal. Al mismo tiempo, la experiencia universitaria de Newman estuvo marcada por el carácter residencial de la universidad y el sistema de tutorías, que tenían una función claramente “moral y parental” (*in loco parentis*)²³. Se puede sostener, por tanto, que Newman consideraba que la formación moral era *también* un objetivo propio de la educación superior.

La respuesta que ofrece Robert M. Hutchins sigue en la línea de Tomás de Aquino y Newman. Hutchins es una figura relevante porque, como presidente y canciller de la Universidad de Chicago (1929-1951), desarrolló un modelo de educación liberal que todavía pervive y ha influido en numerosas instituciones²⁴. Para Hutchins, “el objeto de la educación es la adquisición [*production*] de la virtud”²⁵ y debe iniciar al estudiante “en el camino hacia la prudencia”²⁶. Sin embargo, considera que la responsabilidad de la educación moral no recae en las universidades, sino en la familia, las iglesias y la sociedad.

Daniel Bell resume los cuatro principios en los que –al menos, en teoría– se basaron los proyectos de educación liberal de Columbia, Chicago y Harvard en la primera mitad del siglo XX. Además de “contra el especialismo” y la “interdisciplinarietà”, menciona el “consenso” en el sentido de promover en los estudiantes “un sentido de tarea común, aunque no necesariamente un único propósito” en la vida social, y la idea de “civismo”, que haría a los estudiantes “conscientes de los recurrentes problemas morales y políticos del hombre en la sociedad”²⁷. Resulta relevante que los cuatro principios cubran tanto la educación intelectual como la moral (principalmente en su aspecto social y político). Bell es muy cauto acerca de lo que se puede lograr por medio de la educación. Para él, la educación no tiene la capacidad de “rehacer el mundo” ni “rehacer a los hombres”²⁸, pero puede liberar a los jóvenes mediante “la creación de una autoconciencia en relación con la tradición”²⁹. Tal autoconciencia no debe entenderse en términos meramente teóricos, pues tiene un efecto práctico en la vida de las personas y les permite evitar acabar convertidos en lo que Ortega llamó “hombre masa”.

Bell también describe el “college” como un lugar en el que el estudiante tiene tiempo “para probarse a sí mismo y su alma, para poner a prueba sus muchas ambiciones y enfrentarse a las diversas ideas intelectuales que compiten entre sí”³⁰. Para él, el problema era que –ya en los años sesenta– el “profesionalismo” estaba erosionando la universidad y convirtiéndola en un lugar en el que los estudiantes se preparan para el mercado de trabajo, pero no para la vida.

Los autores citados hasta ahora coinciden en que, aunque el cultivo del intelecto no tiene un efecto directo en la adquisición de virtudes, es crucial para los objetivos de una educación universitaria incluir el desarrollo moral de los estudiantes. Por ello, una educación completa debe incluir tanto las virtudes intelectuales como las morales. La

²² John Henry Newman, *The Idea of a University*, 94-95.

²³ Donal G. Mulcahy, *The educated person. Toward a new paradigm for liberal education* (Lanham, MD, Rowman and Littlefield, 2008), 60.

²⁴ Cf. Robert M. Hutchins, *La Universidad de Utopía*, trad. J. Aranguren (Pamplona: Eunsa, 2018); *La Educación Superior en América*, trad. À. Pascual (Pamplona: Eunsa, 2021).

²⁵ Robert M. Hutchins, “The University and Character”, *Commonweal* 27, 22 April, (1938): 710.

²⁶ Robert M. Hutchins, *The higher learning in America* (New Haven, Yale University Press, 1974), 67.

²⁷ Daniel Bell, *The Reforming of General Education. The Columbia Experience and Its National Setting* (New York, Transaction Publishers, 2011), 51.

²⁸ Daniel Bell, *The Reforming of General Education*, 52.

²⁹ Daniel Bell, *The Reforming of General Education*, 52.

³⁰ Daniel Bell, *The Reforming of General Education*, 142.

pregunta clave es quién tiene esta responsabilidad: las familias, las universidades o la sociedad. MacIntyre ofrece una respuesta cuando describe la educación como una práctica en la que participan tanto los estudiantes como los profesores y en la que “la búsqueda de los bienes de las artes y la investigación permite a los individuos que toman parte en dichas actividades alcanzar sus propios bienes”³¹. En su opinión, las universidades (y las escuelas) solas no son capaces de ofrecer una educación completa porque es necesaria la colaboración de la familia y la sociedad. Los tres deben “trabajar unidos para involucrar a los individuos en aquellas prácticas en las que se habitúan al ejercicio de las virtudes morales y especialmente de la prudencia”³². La adquisición de las virtudes solo es posible en el contexto de prácticas que facilitan el desarrollo de los correspondientes hábitos.

La educación liberal cultiva tanto las virtudes intelectuales como las morales. Aunque estos conceptos son de Aristóteles, no es necesario ser un aristotélico para compartir esta idea de educación liberal. Lo que sí es necesario es admitir que la educación universitaria no debe esquivar la pregunta acerca de lo que es bueno y justo, tanto en la sociedad como en la propia vida. Además, esta pregunta no es meramente teórica, sino que involucra a la persona entera y requiere el desarrollo de la prudencia. Los profesores son responsables de despertar la conciencia de los estudiantes acerca de estas cuestiones. Encontrar una respuesta definitiva nunca será fácil, especialmente en sociedades pluralistas como las nuestras, pero el mero hecho de tratar la cuestión contribuye ya a vivir una vida mejor. En este sentido, no resulta sorprendente que se haya dicho, al menos desde Sócrates, que una vida no examinada no es digna de ser vivida. En las últimas décadas, el debate se ha centrado en si es posible encontrar un criterio normativo para el bien, o si la postura adecuada en educación es el relativismo³³. Con independencia de la postura que se adopte, parece claro que la educación liberal se ocupa precisamente de ese tipo de problemas: ¿Hay algo así como la verdad? ¿Qué consecuencias prácticas tiene?

Puesto que estas preguntas tienen consecuencias prácticas, la mejor manera de abordarlas consiste en no restringirlas al aula, sino en animar a los estudiantes a buscar respuestas en la vida y en su propia experiencia. Los *liberal arts colleges* y las universidades residenciales ofrecen un contexto ideal para que surja un tipo de comunidad en el que las virtudes se pueden aprender y ejercitar. En sentido estricto, las virtudes no se pueden enseñar, pero los profesores y los demás estudiantes pueden ejercer de “parteras”, tanto intelectualmente (por medio de la conversación dentro y fuera del aula) como de modo práctico (por medio del ejemplo y la relación con los demás). No es casual que numerosas instituciones de educación liberal sigan el método socrático y los seminarios de lectura de grandes libros. El último fin de la educación es aprender a vivir. Puesto que las universidades son una comunidad de personas, el cultivo del intelecto no es independiente del desarrollo moral. Una universidad no es solo un lugar de preparación para la futura vida en la sociedad: es ya una parte de la sociedad real.

Entonces, por volver a la pregunta inicial de Séneca, ¿la educación liberal hace buena a la persona? No necesariamente, pero desde luego contribuye a crear el contexto apropiado para el crecimiento moral. Crecer moralmente no es el resultado de un proceso de producción, sino el fruto de un paciente cultivo y cuidado de uno mismo.

³¹ Alasdair MacIntyre, “Aquinas’s Critique of Education: Against his own Age, against ours”, en *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, ed. A. Oksenberg Rorty (London: Routledge, 2005), 103.

³² Alasdair MacIntyre, “Aquinas’s Critique of Education”, 103.

³³ Cf. Allan Bloom, *The Closing of the American Mind. How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today’s Students* (New York: Simon & Schuster, 1987).

4. La necesidad de la formación moral para una adecuada educación profesional

En el nivel de enseñanza secundaria, tras décadas de intenso debate, existe en la actualidad un amplio consenso acerca de la necesidad de la educación del carácter³⁴. El número de publicaciones, centros y proyectos dedicados a promoverla no deja de aumentar. La crisis de las familias, las tensiones sociales y la integración de diferentes culturas ha hecho que las instituciones gubernamentales sean cada vez más conscientes de la función que las escuelas pueden desempeñar en la educación cívica y moral de las nuevas generaciones.

Sin embargo, puesto que los estudiantes universitarios son legalmente adultos, la necesidad de una educación moral y del carácter no está tan clara en las universidades³⁵. De entrada, podría parecer que se está interfiriendo con la libertad personal. En general, se considera que la moralidad es parte de la esfera privada mientras que las instituciones sociales (como las universidades) solo deberían tratar de crear un espacio en el que se respeten los diversos puntos de vista morales de las personas y los grupos, sin interferir con ellos. El liberalismo político –que da forma a nuestras democracias– parece sostener que la esfera social debe ser moralmente neutra.

De modo paralelo a esta estricta división entre lo público y lo privado, las universidades han desarrollado una comprensión instrumentalista de su misión. Los estudios de educación superior preparan profesionalmente y parece que esto es lo que los estudiantes y la sociedad piden de las universidades. Estas profesiones pertenecen a la esfera pública, mientras que la moralidad sería un asunto de preferencia personal.

Sin embargo, y aquí reside el quicio de mi argumento, la formación profesional no se puede limitar a la enseñanza de técnicas puesto que todas las personas deberán enfrentarse a problemas y dilemas éticos en el desempeño de su trabajo. Además, las profesiones contribuyen al servicio de la sociedad y constituyen una parte esencial de las vidas de aquellos que las desempeñan. Por tanto, la pregunta acerca de en qué consiste una buena sociedad y una vida personal plena surge de modo natural en el contexto de la enseñanza universitaria. La moralidad en estos dos sentidos (ética de la profesión, por un lado, y ética social y personal, por otro) tiene un lugar propio en las asignaturas y programas universitarios. La separación entre lo público y lo privado se difumina en el ámbito de la profesión. Por ejemplo, tras la última crisis económica y los escándalos sociales de las pasadas décadas, numerosas escuelas de negocio de todo el mundo han considerado necesario repensar la formación que ofrecen en sus aulas a los dirigentes de la sociedad³⁶.

Algunas profesiones tienen una dimensión ética más clara que otras³⁷. Por ejemplo, la medicina o la enfermería. Sin embargo, alguien podría invocar la distinción público/privado para defender que se puede ser un buen médico o enfermero sin necesariamente ser, al mismo tiempo, una buena madre, padre o ciudadano. Y, hasta cierto punto, podría ser cierto. Sin embargo, cuando se trata de la profesión del docente,

³⁴ Cf. James Arthur, *Education with Character. The moral Economy of schooling* (London-New York: Routledge, 2003); Concepción Naval; M^a Carmen González-Torres; Aurora Bernal, “Character Education. International Perspectives”, *Pedagogia e Vita* 73 (2015): 155-184.

³⁵ Para una reciente reivindicación del lugar que a la educación del carácter corresponde en las universidades, cf. Juan P. Dabdoub, “Para devolver a la educación su sentido originario”, *Nuestro Tiempo* 709 (2021): 26-33.

³⁶ Cf. Adam Palin, “Financial crisis forced business schools to change curriculum”, *Financial Times*, 23 de junio de 2013. URL = <https://www.ft.com/content/80cba3fc-d9c3-11e2-98fa-00144feab7de>

³⁷ Cf. David Carr, “Moral values and the teacher: beyond the paternal and permissive”, *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1993): 193-207.

la diferencia no se puede establecer con tanta facilidad. La enseñanza requiere el contacto personal y la relación entre profesor y alumno. En estas situaciones, los estudiantes aprenden de los profesores tanto por lo que dicen como por lo que hacen. Cuestiones de justicia, integridad, humildad y servicio siempre están presentes en el ámbito educativo. Inspirar a los estudiantes y motivarles personalmente es tan importante como conocer la materia y dar buenas clases. Por ello, en el caso del profesor, la línea entre lo público y lo privado no se puede trazar tan claramente como en otras profesiones³⁸. Aprender no es solo una cuestión de adquirir contenidos, sino también un proceso de maduración personal. Y eso se aprende *del* profesor³⁹.

Cada vez somos más conscientes de las deficiencias de una concepción liberal de la educación y la sociedad. Sin embargo, el modo de superarlas no es volver a un modelo paternalista. Según explica David Carr, “las propuestas liberal y paternalista, de modo diferente, coinciden en que pensar acerca de las dimensiones morales y evaluativas de la educación no son un asunto que concierna al profesor”⁴⁰. El profesor debería o bien adoptar una postura moralmente neutra o convertirse meramente en un “transmisor” de los valores definidos de una determinada comunidad o institución (o, peor aún, de sus propios valores personales). En ambos casos, el profesor hace dejación de su misión como educador.

Una buena solución sería adoptar, en la educación moral, una postura de tipo “dialógico, más que didáctico”⁴¹. El tipo de diálogo que se necesita es el propio de los seminarios de grandes libros. Con esto no pretendo afirmar que esa sea la única manera de conseguirlo pero sí que, por así decir, es el modelo que puede inspirar otras metodologías (por ejemplo, donde no es posible tener un grupo reducido). En ese tipo de seminarios, todos, empezando por el profesor, toman postura acerca de los temas planteados y dialogan sobre ellos. El profesor no es un mero moderador, sino que le corresponde desempeñar una función de tipo socrático, que ayude al estudiante a ir descubriendo la verdad de los temas tratados.

En cuestiones éticas el profesor debe tomar partido, indicando aquellas posturas y argumentos que, por su estudio y experiencia, le parecen más justificadas y correctas. Por ejemplo, sobre cuestiones de justicia no se puede dar el mismo valor al principio de la “ley del más fuerte” que al de “dar a cada uno lo suyo”. Por eso, llama la atención que un número significativo de profesores universitarios afirmen que no desean “influir” en las concepciones morales de los alumnos⁴². Entre otras cosas, contradice la idea de que los estudiantes ya son adultos cuando llegan a la universidad y, por tanto, capaces de pensar por sí mismos. Además, cabría preguntarse: “¿Qué pueden aprender, al final, los estudiantes acerca de posturas morales de alguien que sostiene que, para los fines de la docencia, no tiene ninguna [postura moral]?”⁴³.

Los autores del libro que he mencionado al comienzo de estas páginas, reconocen que el creciente interés en la educación moral no es ajeno a la influencia de la tradición de las

³⁸ Cf. David Carr, “Moral values and the teacher”, 198.

³⁹ Así lo explica Carr: “Moreover, the reason why good moral character or virtue matters in both these cases is fundamentally the same: that the role of both teacher and minister is not just to execute a particular task or skill efficiently, but precisely to exemplify to or for others of what it is to be a virtuous, honourable or admirable human being” (David Carr, “Virtue and Character in Higher Education”, *British Journal of Educational Studies*, 65 (2017): 117).

⁴⁰ David Carr, “Moral values and the teacher”, 207.

⁴¹ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, 20.

⁴² Cf. Juan Escámez; Rafaela García López; Gonzalo Jover, “Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education?”, *Journal of Moral Education*, 37/1 (2008): 41-53

⁴³ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, “Debating Moral Education: An Introduction”, 20.

artes liberales en la universidad. La idea fundamental es que la educación está llamada a incidir en las vidas de los estudiantes. Lo que cualquier universidad puede aprender de la tradición de la educación liberal es una comprensión del campus como una comunidad de diálogo intelectual⁴⁴. El concepto clave es el de comunidad. Los estudiantes pueden crecer moralmente en la medida en que las universidades forjan comunidades donde los principios éticos no sólo se estudien teóricamente, sino que también se puedan aprender por experiencia y, además, poner en práctica.

BIBLIOGRAFÍA

- Character education in universities: A framework for flourishing*. The Jubilee Centre for Character and Virtues and the Oxford Character Project. URL = <https://oxfordcharacter.org/assets/images/general-uploads/Character-Education-in-Universities.pdf>
- Agustín de Hipona. *Confesiones*, editado por Primitivo Tineo. Madrid: Ciudad Nueva, 2003.
- Aristóteles, *Ética a Nicómaco*, editado por María Araujo y Julián Marías. Madrid: Centro de Estudios Políticos y Constitucionales, 1999.
- Arthur, James. *Education with Character. The moral Economy of schooling*. London-New York: Routledge, 2003.
- Bell, Daniel. *The Reforming of General Education. The Columbia Experience and Its National Setting*. New York, Transaction Publishers, 2011.
- Bloom, Allan. *The Closing of the American Mind. How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon & Schuster, 1987.
- Brooks, Edward; Brant, Jonathan; Lamb, Michael. 'How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford', *International Journal of Ethics Education*, 5 (2019): 167-182.
- Carr, David. "Moral values and the teacher: beyond the paternal and permissive", *Journal of Philosophy of Education*, 27 (1993): 193-207.
- . "Virtue and Character in Higher Education", *British Journal of Educational Studies*, 65:1 (2017): 109-124.
- Dabdoub, Juan Pablo; Naval, Concepción; Bernal, Aurora. "El declive de la educación del carácter en Estados Unidos durante el siglo XX", *Pedagogia e Vita* 78 (2020): 91-109.
- Dabdoub, Juan P. "Para devolver a la educación su sentido originario", *Nuestro Tiempo* 709 (2021): 26-33.
- Escámez, Juan; García López, Rafaela; Jover, Gonzalo. "Restructuring university degree programmes: a new opportunity for ethics education?", *Journal of Moral Education*, 37/1 (2008): 41-53.
- Hutchins, Robert M. "The University and Character", *Commonweal* 27, 22 April, 1938:710.
- . *La Universidad de Utopía*, traducido por Javier Aranguren. Pamplona: Eunsa, 2018.
- . *The higher learning in America*. New Haven, Yale University Press, 1974.
- Kimball, Bruce A. *Orators & Philosophers. A History of the Idea of Liberal Education*. New York: Teachers College Press, 1986.

⁴⁴ Elizabeth Kiss; J. Peter Euben, "Debating Moral Education: An Introduction", 13.

- Kiss, Elizabeth; Euben, J. Peter. “Debating Moral Education: An Introduction”, en Kiss, Elizabeth; Euben, J. Peter (eds.), *Debating Moral Education. Rethinking the Role of the Modern University*. Durham: Duke University Press, 2010, pp. 3-26.
- MacIntyre, Alasdair. “Aquinas’s Critique of Education: Against his own Age, against ours”. En *Philosophers on Education: New Historical Perspectives*, editado por Amélie Oksenberg Rorty, 95-108. London: Routledge, 2005.
- Mulcahy, Donal G. *The educated person. Toward a new paradigm for liberal education*. Lanham, MD, Rowman and Littlefield, 2008.
- Naval, Concepción; González-Torres, M^a Carmen; Bernal, Aurora. “Character Education. International Perspectives”, *Pedagogia e Vita* 73 (2015): 155-184.
- Newman, John Henry. *The Idea of a University*, editado por Martin J. Svaglic. Notre Dame (IN), University of Notre Dame Press, 1982.
- Palin, Adam. “Financial crisis forced business schools to change curriculum”, *Financial Times*, 23 de junio de 2013. URL = <https://www.ft.com/content/80cba3fc-d9c3-11e2-98fa-00144feab7de>
- Rose, Matthew. “The Liberal Arts and the Virtues. A Thomistic History”, *Logos* 18/2 (2015): 34-65.
- Séneca. *Cartas a Lucilio*, editado por Francisco Socas. Madrid: Cátedra, 2018.
- Torralba, José M. “Formación humanística en la universidad. Los tres rasgos de la educación liberal”. En *Escribir en las almas. Estudios en honor de Rafael Alvira*, editado por Montserrat Herrero, Alfredo Cruz, Raquel Lázaro y Alejandro Martínez, 921-938. Pamplona: Eunsa, 2014.
- . “La idea de educación liberal. De cómo se inventaron las humanidades”. En *Falsos saberes. La suplantación del conocimiento en la cultura contemporánea*, editado por Juan Arana, 61-74. Madrid: Biblioteca Nueva, 2013.

Documentos Core Curriculum, n.23, 2021.

ISBN: 978-84-8081-706-6

Cómo citar este artículo: Torralba, José M., “Educación intelectual y educación del carácter en la Universidad. La perspectiva de la educación liberal”. [Documentos Core Curriculum](#), 23 (2021) URL: <https://hdl.handle.net/10171/60948>



Los Documentos Core Curriculum se publican bajo una licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 España.