

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades

To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in universities

Dr. Edward BROOKS. Director Ejecutivo. Oxford Character Project, Universidad de Oxford (edward.brooks@geh.ox.ac.uk).

Dr. Jorge L. VILLACÍS. Profesor Ayudante. Universidad de Navarra (jvillacis.1@unav.es).

Resumen:

Hace setenta y cinco años la Declaración Universal de los Derechos Humanos promovió una visión de la educación «dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1948, 4.7). En 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas llevaron esta visión aún más lejos y establecieron en el ODS 4 que «los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que requieren los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones informadas y asumir roles activos a nivel local y global para enfrentar la resolución de desafíos globales se pueden adquirir a través de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global» (Organización de las Naciones

Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 14). ¿Qué puede implicar para la educación superior la adopción de esta misión educativa? ¿Y qué significa en un contexto global desafiante después de la pandemia de la COVID y la invasión rusa de Ucrania? En este artículo se argumenta que la presente conmoción global debería favorecer la reflexión sobre el propósito y el contenido de la educación superior. En el presente estudio el foco se dirige a la importancia de la educación en «valores y actitudes», enfatizada como un componente esencial de la educación para la ciudadanía global y el liderazgo de acuerdo con el ODS 4. Este artículo propone un retorno a las categorías filosóficas de «carácter» y «virtud», argumentando que la orientación social de las universidades globales y su aspiración a «educar a los ciudadanos y ciudadanos-líderes

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 04-12-2022.

Cómo citar este artículo: Brooks, E. y Villacís, J. L. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades | *To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in universities*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 51-72. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-03>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022) requiere una renovación de la educación del carácter teóricamente rigurosa, pedagógicamente eficaz y prácticamente relevante.

Descriptor: educación del carácter, ética de la virtud, estudiantes universitarios, educación superior.

Abstract:

Seventy-five years ago, the Universal Declaration of Human Rights promoted a vision of education “directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms” (United Nations, 1948, 26.2). In 2015, the UN Sustainable Development Goals (SDGs) took this further, stating in SDG 4 that “the knowledge, skills, values and attitudes required by citizens to lead productive lives, make informed decisions and assume active roles locally and globally in facing and resolving global challenges can be acquired through education for sustainable development and global citizenship

education” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016, p. 14). What might the adoption of this educational mission involve for higher education? And what does it mean in a challenging global context following the COVID pandemic and the Russian invasion of Ukraine? This paper argues that the current global tumult should catalyze reflection as to the purpose and content of higher education. It focuses on the importance of education for “values and attitudes”, emphasized as an essential component of global citizenship and leadership education in the rubric of SDG 4. It proposes a return to the philosophical categories of “character” and “virtue”, arguing that the societal orientation of global universities and their aspiration “to educate the citizens and citizen-leaders for our society” (Harvard College, 2022) necessitates a renewal of theoretically rigorous, pedagogically effective, and practically relevant character education.

Keywords: character education, virtue ethics, university students, higher education.

1. Introducción

El artículo 26 de la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH) promueve el ideal de una educación abierta a todos y orientada al desarrollo integral de la personalidad humana y al bien de la sociedad. La declaración afirma que «Toda persona tiene derecho a la educación» y añade que «el acceso a los estudios superiores será igual para todos, en función de los méritos respectivos» (Naciones Unidas, 1948, 26.1). En cuanto a su finalidad, «la educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la

personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1948, 26.2). En 2015, los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Organización de las Naciones Unidas retomaron y fomentaron la visión de la DUDH en el «Objetivo 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos» (Naciones Unidas, 2015). Dos de las metas que acompañan a este objetivo son relevantes para la educación

superior. La meta 4.3 hace referencia al «acceso igualitario de todos los hombres y las mujeres a una formación técnica, profesional y superior de calidad» (Naciones Unidas, 2015, 4.3). La meta 4.7 pone énfasis en el propósito de la educación:

Es de capital importancia aumentar los esfuerzos encaminados a reforzar la función que desempeña la educación en la plena realización de los derechos humanos, la paz, el ejercicio responsable de la ciudadanía local y mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud. Los contenidos de dicha educación han de ser adecuados y contemplar aspectos tanto cognitivos como no cognitivos del aprendizaje. Los conocimientos, capacidades, valores y actitudes que necesitan los ciudadanos para vivir una vida fructífera, adoptar decisiones fundamentales y asumir un papel activo —tanto en el ámbito local como el mundial— a la hora de afrontar y resolver los problemas planetarios, pueden adquirirse mediante la educación para el desarrollo sostenible (EDS) y la educación para la ciudadanía mundial (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 14).

¿Qué significa para las universidades esta educación para la ciudadanía mundial, que incluye el desarrollo de «valores y actitudes», además de conocimientos y competencias? ¿Cómo se relaciona dicha educación con las funciones centrales de la investigación y la formación en un área de estudio? ¿Y qué significa esto en un contexto mundial difícil en el que varias crisis como el cambio climático, la COVID 19, los conflictos militares y el aumento del coste de la vida parecen superponerse unas a otras? En el presente artículo, entendemos

por universidades todas las instituciones de enseñanza superior. Sostenemos que la actual conmoción mundial debería favorecer la reflexión sobre la finalidad y el contenido de la enseñanza superior. En particular, proponemos que la oportunidad y la responsabilidad de las universidades globales de promover el bien común, reflejadas en su orientación cívica ampliamente compartida, conllevan una necesaria renovación de la educación del carácter.

En este artículo desarrollaremos dicha propuesta en tres secciones: en primer lugar, examinamos las tendencias de la educación superior en medio de los cambios y desafíos del contexto de la modernidad tardía, argumentando que los retos actuales refuerzan la reciente atención prestada a la finalidad social de las universidades. En segundo lugar, nos centramos en la aspiración de las propias universidades globales, identificando una misión ampliamente compartida de servir a la sociedad que implica un enfoque educativo —en línea con el ODS 4.7— basado en el desarrollo de los valores y actitudes de los estudiantes, así como de sus conocimientos y habilidades. En tercer lugar, sostenemos que este enfoque debe ser conceptualmente sólido, pedagógicamente eficaz y prácticamente pertinente. Nos basamos en el marco teórico de la educación del carácter neoaristotélica (Kristjánsson, 2015) para proponer una renovación de la educación del carácter en las universidades que ayude a los estudiantes a alcanzar su máximo potencial dentro y fuera de la universidad y les permita desempeñar su papel como «ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022) en el futuro.

2. Cambiar la educación superior para un mundo cambiante

La pandemia de la COVID-19 y la invasión rusa de Ucrania, que son el contexto y el motivo de este número especial de la **revista española de pedagogía**, han provocado un debate acalorado sobre la visión de la economía liberal globalizada y la progresiva modernidad tecnológica de la posguerra que se presenta encapsulada en documentos como la DUDH. El saldo global de más de 6.5 millones de muertes reportadas en la pandemia (Organización Mundial de la Salud, 2022), acompañado de las estrictas medidas de confinamiento necesarias para limitar la enfermedad y las consecuencias económicas negativas, han sido un claro recordatorio de la fragilidad de la vida y la importancia de los valores humanistas y las relaciones interpersonales. La pandemia ha presentado un desafío significativo a la idea de que el mundo moderno está avanzando hacia una utopía tecnológica y transhumanista. Más recientemente, la desvergonzada invasión rusa de Ucrania demuestra la influencia de los líderes, que tienen un poder significativo para movilizar personas y recursos para bien o para mal. Justificada como una guerra santa, esta invasión pone de relieve que los valores humanos están mediados por afiliaciones de grupo. En este caso, la guerra evidencia el dominio de una ideología marcadamente antiliberal que conecta la capacidad nuclear de Rusia y su religión nacional (Adamsky, 2019). Las amenazas de conflicto nuclear y el aparente desdén de los comandantes militares rusos por el derecho internacional ponen de manifiesto que el consenso consagrado tras de la Segunda Guerra Mundial en los documentos y organizaciones de las Naciones Unidas es frágil.

Estas grandes crisis mundiales tienen un impacto y una importancia que se extiende a toda la sociedad. En el presente trabajo, centramos el foco de atención en las universidades: ¿qué significan estas grandes crisis globales para la educación superior? ¿Debería ser una prioridad a nivel universitario una «educación del carácter renovada después de la pandemia y la invasión de Ucrania» —como refiere el título de este monográfico—? ¿Qué aspectos podría tener dicha educación? En lugar de partir de principios abstractos, comenzaremos por las propias universidades y las tendencias de la educación superior global que actúan como su contexto operativo.

En su libro *Changing higher education for a changing world [Cambiar la enseñanza superior para un mundo cambiante]* (2020a), los profesores Claire Callender, William Locke y Simon Marginson reúnen el trabajo reciente de veinticinco destacados académicos mundiales de educación superior que han colaborado en el Centre for Global Higher Education (CGHE). Establecido en 2015, el CGHE es una asociación de seis universidades del Reino Unido y nueve universidades internacionales que han sido financiadas para llevar a cabo investigaciones sobre educación superior global, nacional y local. Su trabajo se centra en temas y tendencias centrales en la educación superior, como el aumento de la participación, los modelos de financiación, el aprendizaje de los estudiantes y la digitalización, los proveedores del sector privado, los empleos de posgrado, las asociaciones universitarias, los estudiantes internacionales, el gobierno y el papel de la educación superior en la promoción del bien público (Callender et al., 2020b). El libro, que se publicó poco después del brote mundial de

COVID-19, presenta perspectivas y hallazgos de la primera ola de investigación realizada por el CGHE entre 2017 y 2019. En él se proporciona una imagen valiosa y basada en la investigación de la educación superior mundial en el período inmediatamente anterior a la pandemia. Los editores presentan tres temas marco y tendencias relacionadas: expansión, globalización y desigualdad.

En primer lugar, la expansión: según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2022), el 40 % de los jóvenes ingresaron a algún tipo de educación terciaria en 2019, la mayoría de ellos matriculados en programas de grado. Este porcentaje ha crecido desde 14 % en 1990 con una tasa de crecimiento anual actual del 1 %, lo que significa que para 2030 «la mitad de todos los jóvenes de todo el mundo ingresarán a la educación terciaria» (Marginson et al., 2020, p. 3). Este notable crecimiento en todo el mundo no está impulsado principalmente por factores gubernamentales o económicos (véase Marginson, 2016), sino por una «acumulación de la demanda social de oportunidades» (Marginson et al., 2020, p. 5). La retribución que buscan los estudiantes y las familias se centra menos en el rendimiento económico y más en «la estima, la satisfacción, la agencia personal y el respeto propio» (Marginson et al., 2020, p. 5). Los jóvenes se matriculan en la educación superior con el objetivo de lo que Marginson (2014) denomina «autoformación», buscando «manejar sus vidas reflexivamente, modelando identidades cambiantes, aunque en circunstancias sociales en gran medida fuera de su control» (Marginson, 2014, p. 6). Como sugiere la investigación psicológica más reciente, tener una motivación intrínseca

(p. ej., crecimiento personal) en lugar de una extrínseca (p. ej., perspectiva de ganancia económica futura) está relacionado con un mayor rendimiento académico y con tasas reducidas de abandono de la universidad (Milovanska-Farrington, 2020).

La educación superior no solo da forma a las habilidades, sino a los valores. Ella «proporciona condiciones y recursos para la autoformación de los estudiantes y deja una marca de por vida en los graduados» (Marginson et al., 2020, p. 5). Mantener unido este papel formativo de la educación superior con su escala y crecimiento continuo pone de relieve la importancia de la educación superior para la sociedad. Como señala Derek Bok (2020), ex presidente de la Universidad de Harvard:

Las universidades son las instituciones dominantes para enseñar y nutrir a los jóvenes durante cuatro años críticos en los que son capaces de crecer no sólo en su intelecto, sino también en otras cualidades de la personalidad y el comportamiento que pueden ayudarles a tener éxito y prosperar después de graduarse. Para la mayoría de estas capacidades, no existe una alternativa satisfactoria a la universidad para proporcionar la instrucción necesaria (2020, p. 142).

En segundo lugar, la globalización: la influencia y la responsabilidad de las instituciones de educación superior se extiende a través de las fronteras de todo el mundo. Los avances en las tecnologías de comunicación y el almacenamiento de datos basado en la nube han llevado al desarrollo de Internet como una biblioteca de información masiva y accesible a nivel mundial. En relación con este banco de datos, la red de universidades globales constituye, en el mejor de los

casos, un espacio para el libre pensamiento, el desarrollo del conocimiento y el intercambio abierto, similar a una «mente mundial» (Marginson, 2020, p. 255). La conexión e integración de sociedades, economías, sistemas políticos y culturas es una característica prominente de la modernidad tardía. Las universidades, que «se encuentran entre las instituciones sociales más activas y globalizadas a nivel internacional» (Marginson et al., 2020, p. 7), dan forma y son moldeadas por este contexto global más amplio. Las universidades son clasificadas en *rankings* a nivel mundial y una forma de avanzar en dichas jerarquías es a través de asociaciones globales en programas de investigación y enseñanza. Los estudiantes son reclutados a nivel mundial, con más de 5 millones de alumnos internacionales cada año (frente a 2 millones en 1999 y aumentando al 6 % anual antes de la pandemia) (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos [OCDE], 2018). El profesorado colabora en grupos y conferencias internacionales, con un 22.5 % de artículos de investigación en la base de datos Scopus en coautoría con investigadores de otros países en 2018 (Marginson, 2022). Sin embargo, el empuje económico de la globalización disminuyó después de la crisis financiera de 2008 y los movimientos políticos populares tanto de izquierda como de derecha han provocado que muchos gobiernos se vuelvan hacia adentro. Las universidades, especialmente las universidades de investigación globales, se han enfrentado a las consecuencias de este nuevo nacionalismo en términos de dificultades para la movilidad de profesores y estudiantes, y la interrupción de las fuentes de financiación. Además, la acusación de que las universidades están cada vez más distantes de las preocupaciones

locales y nacionales ha puesto en entredicho la confianza de los ciudadanos (Hudson y Mansfield, 2020). Existe presión para que las universidades demuestren que un enfoque global no deja de lado lo local, al tiempo que siguen cumpliendo con su responsabilidad intelectual y social más amplia.

En tercer lugar, la desigualdad: si una crítica de la educación superior globalizada es su desconexión de los intereses locales y nacionales, un corolario importante es su contribución a una economía política de la desigualdad, en la que las ciudades globales y las «élites» en red se ven injustamente favorecidas. Las universidades globales de investigación, en particular, se encuentran en una posición difícil: su contribución a la sociedad depende de la colaboración global para producir bienes comunes, pero los esfuerzos de colaboración eficaces a menudo son exclusivos, formados entre pequeños grupos de instituciones similares o con barreras de entrada que solo unos pocos pueden sortear. En el sector en general, las oportunidades que las universidades brindan a los adultos emergentes para estudiar en el extranjero fomentan la movilidad global y el intercambio intercultural. Sin embargo, la importancia financiera que tienen los estudios internacionales, con estudiantes extranjeros que pagan tasas más elevadas en muchos países, tiene el potencial de disminuir el efecto positivo de dicha movilidad al limitar las oportunidades a quienes disponen de medios. No existe una única línea de actuación que pueda abordar todos los retos. Lo que sí pueden hacer las universidades es tomarse en serio su impacto y su responsabilidad en relación con las sociedades a escala local y mundial, y actuar intencionadamente. Invertir en becas

para estudiantes internacionales, participar en investigaciones y promover la docencia sobre la dinámica de la desigualdad global, trabajar con otras instituciones educativas de su entorno y desarrollar políticas y prácticas intencionadas de selección de estudiantes son iniciativas de gran importancia (Marginson et al., 2020). Las universidades tienen esferas de influencia locales, nacionales y globales, pero la conceptualización de que las universidades tienen un propósito y una responsabilidad social es cada vez más prominente (Grant, 2021; The Netter Center for Community Partnerships, 2008)

Estos tres temas de expansión, globalización y desigualdad contienen en sí mismos la justificación para un enfoque basado en el carácter. Es importante cómo se conceptualiza e imparte la educación del carácter, pero si la expansión de la educación superior está impulsada menos por motivos financieros que por la estima social y el potencial de «autoformación», la educación del carácter parecería ser una parte importante para satisfacer la demanda. Cuando se trata de los temas interrelacionados de la globalización y la desigualdad, la educación del carácter y, especialmente, el desarrollo de virtudes cívicas, puede entenderse como parte de la responsabilidad de la universidad educar a los ciudadanos que trabajarán con otros para enfrentar los desafíos globales y promover la justicia en el mundo.

Tales desafíos forman el telón de fondo de la educación superior que, antes de la COVID-19, navegaba por los campos minados de algunas tendencias contradictorias de la modernidad global. Este contexto sociocultural contemporáneo manifiesta a la vez un

profundo compromiso con los derechos individuales y la justicia social, junto con una falta de consenso sobre la naturaleza de la verdad y una amplia variedad de creencias y opiniones (Bauman, 2011; Giddens, 1991). En la ciencia y la tecnología se mantiene la confianza en un paradigma positivista. Sin embargo, dicha postura epistémica se traduce mal al ámbito moral, haciendo que las cuestiones éticas y los compromisos vitales sean cada vez más difíciles de afrontar. Los adultos emergentes que están en los campus universitarios viven en medio de estas tensiones. A muchos estudiantes les apasiona la justicia social, pero no están preparados para comprometerse con ella y prefieren mantener abiertas sus opciones en asuntos como la carrera profesional, la familia o la ideología política (Alvarado et al., 2020; Arnett, 2015; Salvà-Mut et al., 2018). El mundo del trabajo, para el que muchos esperan que los programas de grado sean directamente preparatorios, también está cambiando por la disrupción de la digitalización avanzada y la automatización de procesos (Schwab, 2017; Susskind y Susskind, 2015). En un mundo así, las reglas éticas y el cálculo utilitario ofrecen solo una luz limitada para guiar la acción, pero el carácter adquiere todo su valor. En particular, la virtud de la sabiduría práctica, entendida como la deliberación moral y el discernimiento necesarios para equilibrar las tensiones contrapuestas y tomar decisiones sabias y éticas en el momento más oportuno, que tiene un valor incalculable. De hecho, la Universidad de Birmingham (2022) ha agregado recientemente la sabiduría práctica a su lista oficial de atributos de los graduados como una cualidad clave de «ciudadanos éticos y activos», junto con «socialmente responsables» y «reflexivos».

El contexto de un mundo en rápida transformación ha dado lugar a una futurología de la enseñanza superior, planteada como disciplina por un amplio abanico de comentaristas y consultores (Locke, 2020). Entre las tendencias que impulsan el futuro figuran la transformación del trabajo de los graduados, el cambio del perfil y las expectativas de los estudiantes, la reducción de la financiación pública, la desregulación y la competencia asociada de las instituciones con ánimo de lucro, y el uso cada vez mayor de la tecnología en la enseñanza y el aprendizaje (Locke, 2020). Si añadimos los temas subyacentes de la expansión, la globalización y la desigualdad, es fácil perder la orientación en medio de la complejidad, con olas de peligro y posibilidad indistinguibles y por todas partes (Schwab, 2017).

La pandemia de la COVID-19 y la invasión rusa de Ucrania no facilitan la comprensión del ámbito de la enseñanza superior mundial. Es más, aunque estos retos siguen entre nosotros, no está nada claro cuáles serán sus efectos a medio y largo plazo. En primer lugar, cuando se trata del número de estudiantes, no hay datos suficientes para sacar conclusiones sobre el impacto de la pandemia en la expansión mundial de la educación superior. El número total de estudiantes en el Reino Unido ha seguido creciendo (Bolton, 2022), pero no sería prudente extrapolar ejemplos nacionales selectivos. En segundo lugar, ambas crisis han exacerbado las tensiones en relación con la globalización, reintroduciendo la división y la desconfianza vistas por última vez en la Guerra Fría. El impacto en la colaboración académica aún está por verse y el flujo de estudiantes internacionales parece diferir se-

gún el país y es difícil de estimar en general (OECD, 2021). En tercer lugar, la pandemia de COVID aceleró claramente la adopción de tecnologías digitales en la educación superior como en otros contextos. La importancia de la infraestructura informática y el papel de los proveedores y plataformas de tecnología educativa son notables, pero queda por ver cómo será la «nueva normalidad» de la enseñanza y el aprendizaje, con pocos indicios de que la digitalización pueda sustituir a las relaciones cara a cara entre estudiantes y profesores (OCDE, 2021). En cuarto lugar, en lo que respecta a la desigualdad, existen pruebas de que el efecto de la pandemia en la experiencia de los alumnos varió significativamente en relación con factores sociodemográficos y geográficos. En un estudio global con 30 383 estudiantes de 62 países (Aristovnik et al., 2020), el 86.7 % de los encuestados informaron de la cancelación de la enseñanza presencial por alguna forma de educación en línea. Sin embargo, en lo que respecta a la satisfacción con la enseñanza en línea, los estudiantes africanos se quedaron muy rezagados, lo cual no es sorprendente si se tiene en cuenta que solo el 29 % de los estudiantes africanos tiene acceso funcional a Internet, frente a una media mundial del 60 %. Si bien este resultado es, lamentablemente, poco destacable, pone de manifiesto la variabilidad de las experiencias en la enseñanza superior y la significativa desigualdad de la oferta.

Si es demasiado pronto para sacar conclusiones de los datos acerca del impacto duradero de la pandemia y la invasión de Ucrania en la educación superior, tal vez podamos dar un paso atrás y considerar tales eventos en términos de su significado más amplio,

permitiéndonos plantear preguntas sobre el propósito de la educación superior en el mundo moderno. Tal reflexión puede llevarnos más allá de las cuestiones de rendimiento a corto plazo para considerar la pregunta más profunda: en un mundo desafiado por la COVID-19 y bajo la amenaza de un conflicto nuclear, ¿para qué sirven las universidades?

Una respuesta a esta pregunta es la *ciencia*. La pandemia de la COVID-19 puso en evidencia la importancia de la tecnología para comprender y superar la emergencia sanitaria. Las máscaras, los ventiladores, las vacunas y otros medicamentos deben desarrollarse, probarse y administrarse de manera segura. En la pandemia, las universidades han obtenido y analizado datos, y en algunos casos han contribuido al desarrollo directo de las tecnologías necesarias para combatir la enfermedad. Si la pandemia apunta al papel de las universidades en el progreso científico, también ha llamado la atención sobre la dinámica humana de la vida moderna. Las obligaciones impuestas de «distanciamiento social» y «confinamiento», así como las severas restricciones a la conmemoración de los acontecimientos vitales, han planteado preguntas sobre la responsabilidad social y han revelado nuevamente la importancia de las relaciones sociales estrechas. El fracaso de algunos líderes prominentes y la celebración de los «héroes ordinarios» ha llamado la atención sobre la necesidad de ciudadanos y líderes en toda la sociedad con virtudes como el servicio, la compasión, la empatía, la humildad, la esperanza y el coraje. Los ejemplos que fueron señalados para la admiración pública en el apogeo de la pandemia fueron grupos, como las enfermeras, donde estas virtudes son fundamentales para su profesión, así

como líderes que evidenciaron tales virtudes de manera distintiva. La primera ministra de Nueva Zelanda, Jacinda Ardern, fue ampliamente conocida por su empatía; la alemana Angela Merkel por la humildad intelectual que mostró al justificar las decisiones políticas; en el Reino Unido, la firme y esperanzadora determinación de la reina Isabel fue evidente cuando dio una transmisión pública exhortando a las personas a soportar los desafíos actuales y no darse por vencidos. El papel de las universidades en la ciencia y la tecnología parece fácil de entender, pero tales tecnologías se desarrollan y despliegan dentro de estructuras sociales más amplias que se basan en valores y se sostienen por la acción virtuosa de los ciudadanos y los líderes. ¿Qué papel deben jugar las universidades en este último sentido?

La invasión rusa de Ucrania y la amenaza que representa para la democracia global provoca la misma pregunta desde un ángulo diferente. Si las universidades son para la ciencia, ¿puede movilizarse legítimamente la capacidad científica de las universidades para apoyar la guerra como se ha hecho para vencer la enfermedad? Para responder negativamente, tendremos que remitirnos a los valores. A partir de un compromiso indiscutible con la investigación abierta como un valor central de las universidades modernas, somos conducidos a la práctica necesaria de virtudes liberales como la justicia, la honestidad, la apertura mental, la humildad intelectual, la tolerancia y el respeto. En tal investigación, la cuestión potencialmente subversiva de cuándo (si es que alguna vez) pueden desplegarse legítimamente armas nucleares, y el valor para perseguirlo, surge junto con

el conocimiento de cómo fabricarlas. Las universidades así consideradas tienen una función propiamente disidente en los estados totalitarios como instituciones dedicadas al cuestionamiento crítico. ¿Qué papel podrían desempeñar las universidades rusas en el fomento de tal disidencia contra el régimen de Putin? Y si deben desempeñar ese papel, ¿qué papel deberían desempeñar las universidades fuera de Rusia en el desarrollo en tiempos de paz de los estudiantes como ciudadanos y líderes que defenderán una investigación abierta rigurosa y promoverán sociedades libres y justas en el futuro? Es al plantear preguntas como estas que la crisis actual mueve el discurso de la educación superior más allá de la economía y la eficiencia a la ética y el carácter.

3. Una misión para educar a «ciudadanos y ciudadanos líderes para servir a nuestra sociedad» (Harvard College)

En su famoso libro de 1930 *Misión de la universidad*, José Ortega y Gasset (2010) argumentó que la reforma efectiva de las universidades debe estar arraigada en la comprensión de su propósito. Para Ortega (2010), este propósito era social e implicaba un enfoque de la educación que enfatizaba el enriquecimiento del potencial individual para que los estudiantes estuvieran preparados para contribuir a la sociedad (Wyatt, 2020). Jonathan Grant (2021) retoma el énfasis de Ortega en el propósito público de la universidad, ofreciendo una tipología histórica que comienza con la *universidad confesional* originada en Bolonia del siglo XI para la formación de clérigos y, posteriormente, la educación moral para la clase dominante. Este modelo no fue cuestionado

hasta el siglo XIX, cuando el énfasis de Humboldt en la investigación se unió al interés de Newman por la enseñanza y la formación en un modelo estadounidense de *multiversidad* que pronto llegó a dominar en todo el mundo. La *universidad cívica* se refiere a la ola de universidades de orientación social del siglo XIX, tanto en los Estados Unidos después del establecimiento en 1862 de las universidades de «concesión de tierras», como en el Reino Unido, donde se establecieron universidades de «ladrillo rojo» en ciudades industriales. «HiEdBizUK» (Collini, 2012) es actualmente dominante, el término acuñado por Stefan Collini para referirse despectivamente a lo que él ve como «financiarización» y «gerencialismo» patrocinados por el gobierno en el sector de la educación superior. Grant (2021) describe los modelos como superpuestos y reconoce que la tipología es tosca, pero los énfasis de los diferentes modelos son observables globalmente. La propuesta que defiende es una nueva evolución de la universidad con una finalidad social impulsora. Grant propone a la Universidad de Pensilvania como ejemplo, señalando el trabajo de Judith Rodin, presidenta de la universidad entre 1994 y 2004, para reconectar la universidad con la visión prosocial de su fundador Benjamin Franklin. Su compromiso perdura en la afirmación de su sucesora, Amy Gutmann, de la creencia de Franklin de que «una universidad es, ante todo, una empresa social para crear un bien social» (Penn Office of the President, 2022).

La priorización del propósito social es ampliamente compartida entre las principales universidades de todo el mundo. Cortés-Sánchez (2018) utilizó la minería de textos para analizar 248 declaraciones de misión de la lista de clasificación Quacquarelli Symonds

2016 de universidades de todo el mundo y encontró «un énfasis general en la sociedad y los estudiantes, como partes interesadas» (p. 597). Breznik y Law (2019) analizaron las declaraciones de misión de 250 universidades de todo el mundo y descubrieron que la «responsabilidad social» era una de las cuatro dimensiones fundamentales. Bayrak (2020) utilizó la minería de textos para analizar 227 declaraciones de misión de las universidades mejor clasificadas de Asia, África, Europa, América Latina y América del Norte, según la clasificación de 2017 del Times Higher Education (THE), y descubrió que «las instituciones de educación superior de todas las regiones llaman la atención sobre la importancia de servir a la comunidad» (p. 8).

En el contexto español, un estudio que abarcaba 47 universidades públicas españolas descubrió que la docencia se priorizaba sobre la investigación y el servicio a la sociedad en sus declaraciones de misión (Arias-Coello et al., 2020). Sin embargo, al examinar el mensaje más común clasificado en la categoría de servicio a la sociedad, los investigadores informaron de que «la transferencia de conocimientos, cultura o resultados de la investigación, con el fin de mejorar el desarrollo económico o social del entorno o de la sociedad» aparecía en el 71 % de las universidades.

En 2022, realizamos un análisis temático de las declaraciones de misión de 17 universidades globales. Nuestro objetivo era examinar los resultados de encuestas recientes a gran escala centrándonos específicamente en la(s) misión(es) educativa(s) declarada(s) de un pequeño número de universidades globales. Nos hemos centrado en las instituciones mejor clasificadas a esca-

la internacional por su influencia global y su función como modelos a los que aspirar. Nuestra muestra estuvo compuesta por las diez mejores universidades que figuran en el ranking THE 2022, así como las mejores universidades de África, Australasia, Asia Oriental, Europa (más allá del Reino Unido), América Latina, Medio Oriente y Asia del Sur. Las mejores universidades de Asia Oriental, la Universidad de Pekín y la Universidad de Tsinghua se ubicaron igualmente en el ranking THE, por lo que ambas fueron incluidas en la muestra. La lista de instituciones se puede encontrar en el apéndice del presente artículo.

Localizamos las páginas «Acerca de» y «Misión y visión» específicas (cuando estaban disponibles) de los sitios web de las universidades y las importamos a NVivo. Para la mayoría de las universidades fuera del Reino Unido y Estados Unidos donde el sitio principal estaba en el idioma local (ETH Zurich, Instituto Indio de Ciencias, Universidad de Pekín, Universidad de Tel Aviv, Universidad de Tsinghua), seleccionamos el sitio en inglés. Sin embargo, en el caso de la Pontificia Universidad Católica de Chile, donde la información relevante no había sido traducida al inglés, analizamos el contenido en español. Estas páginas fueron codificadas y analizadas temáticamente por un solo investigador de acuerdo con el paradigma del realismo pragmático de la investigación cualitativa defendido por Miles, Huberman y Saldaña (2018). Utilizamos un método de codificación inductiva, centrándonos particularmente en la misión declarada de las universidades, el lugar de la educación en relación con ella y la descripción de esa educación.

Encontramos un alto grado de solapamiento en los énfasis de las declaraciones de las universidades con respecto a su misión y propósito. Casi todas las universidades estudiadas describen su función central en términos de un núcleo dual, utilizando los términos estándar de «educación» e «investigación». Muchas de las universidades agregan una nota con respecto a su búsqueda de la excelencia internacional en estos dominios (términos como «sobresaliente» y «clase mundial» son ampliamente utilizados). Al igual que la investigación mencionada anteriormente, existe una priorización compartida de la finalidad social. Cada institución en la lista tiene este énfasis, con variación solo en lo referente a su ubicación relativa, el grado de elaboración de su significado y la especificación de la finalidad social en relación con una comunidad específica. Algunas hablan en términos generales de su misión de «beneficiar a la sociedad», otras se exhiben con énfasis en el bien público, el bien común, el bienestar de la sociedad, la economía, el medio ambiente y el mundo natural. El horizonte global está presente en todos los casos, pero la mayoría también hace hincapié en las comunidades nacionales y/o locales.

La misión educativa de las universidades analizadas encaja claramente en su compromiso de «contribuir a», «marcar la diferencia en» o «servir» a la sociedad. La idea de la educación para el éxito personal está presente en algunos casos, pero no es tan prominente como la idea de que la educación está dirigida a «cultivar ciudadanos globales que prosperarán en el mundo de hoy y se convertirán en los líderes del mañana» (Tsinghua University Education Foundation, 2022), o, tomando el ejemplo que se utiliza en el título

de este artículo, «la misión del Harvard College es educar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022). El beneficio personal para los estudiantes suele enmarcarse en términos holísticos como «transformación intelectual» (Harvard College, 2022), «educación que estimula, desafía y realiza» (University of Melbourne, 2022), y educación «transformadora y socialmente comprometida» para «liberar el potencial de los estudiantes» (University of Cape Town, 2022). El beneficio personal se subsume en la idea de preparar ciudadanos y líderes que «contribuyan a la sociedad» (University of Oxford, 2022). El contenido de la educación necesaria para alcanzar tal objetivo se centra en el desarrollo de conocimientos, habilidades y valores. Los tres aspectos se enfatizan de forma destacada, siendo los conocimientos y las habilidades los más prominentes, pero también se hace un énfasis significativo en los valores. El lenguaje de los valores o la ética es explícito en más de un tercio de los casos. Los valores específicos que las universidades buscan cultivar son el servicio, la creatividad, la curiosidad, la resiliencia, la sabiduría y la responsabilidad cívica. Quizás resulte sorprendente que, dado su enfoque científico y tecnológico, sea el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT, 2022) el que explica más claramente su compromiso con los valores y el desarrollo del carácter en su misión educativa:

El propósito del programa educativo es desarrollar en cada estudiante el dominio de los fundamentos, la versatilidad de la mente, la motivación para el aprendizaje, la disciplina intelectual y la confianza en sí mismo, que son la mejor base para el logro profesional continuo; proporcionar una educación liberal y profesional para que cada estudiante

adquiera un respeto por los valores morales, un sentido de los deberes de la ciudadanía y la comprensión y el conocimiento humanos básicos requeridos para el liderazgo; y así enviar hombres y mujeres de la más alta competencia profesional, con la amplitud de aprendizaje y de carácter para hacer frente de manera constructiva a los problemas y oportunidades de nuestro tiempo.

Muchos de los énfasis educativos que hemos notado están incluidos en la declaración del MIT. El énfasis en los logros profesionales se integra con el énfasis en los valores morales, la ciudadanía y el liderazgo en lo que se describe como «una educación liberal y profesional». El propósito es que los estudiantes desarrollen «la más alta competencia profesional» (habilidades), «amplitud de aprendizaje» (conocimiento) y «carácter para enfrentarse constructivamente a los problemas y oportunidades de nuestro tiempo» (carácter). Curiosamente, es el carácter lo que se destaca como especialmente importante para desenvolverse en el contexto actual.

4. Una renovación de la educación del carácter

Hemos visto que la ambición de las universidades de educar a ciudadanos y líderes que sirvan a la sociedad exige hacer hincapié en algo más que los conocimientos y las habilidades. La importancia de desarrollar «valores y actitudes» está presente como tercer componente en el ODS 4 y es destacada por muchas universidades, que a menudo señalan valores específicos que buscan ayudar a desarrollar a los estudiantes. El MIT se centra en el «carácter» en su misión educativa, una iniciativa que defendemos en este artículo por ser muy prometedora.

Al argumentar que el desarrollo del carácter debe ser un objetivo intencional de las universidades, no estamos presentando un nuevo énfasis, sino abogando por una renovación de la educación del carácter en una forma que sea adecuada para el propósito en las instituciones modernas. La expansión de las universidades desde mediados del siglo xx se ha basado en la visión de abrir el acceso a conocimientos y habilidades importantes, y en la necesidad de promover el desarrollo de una fuerza laboral técnicamente cualificada y altamente educada para una economía global cada vez más basada en el conocimiento. Ella ha sido impulsada por la financiación del sector público y la deuda de los estudiantes y se ha centrado en los resultados financieros. La contribución de la educación superior a las perspectivas profesionales y a las economías nacionales es importante, pero pocos sostienen que constituye la imagen completa de lo que deberían ser las universidades. Al centrarse en los conocimientos, las habilidades y el impacto económico, la importancia de los valores y el desarrollo del carácter no se ha anulado, sino que se ha pasado por alto. La importancia del desarrollo del carácter es más difícil de conceptualizar y articular en relación con los beneficios financieros y se percibe como difícil de promover activamente por parte de las instituciones modernas e ideológicamente plurales. La expansión de las universidades con una misión de servir a la sociedad, el consenso de las declaraciones de misión de las universidades y los documentos internacionales como la DUDH y los ODS, y los desafíos del contexto global actual ponen de relieve la importancia de la educación del carácter en las universidades y deberían impulsar su renovación.

Es importante señalar que esta propuesta no está exenta de críticas. Algunos argumentan en contra de la posibilidad de la educación del carácter en los años universitarios. Otros se oponen por razones de permisividad ética, sugiriendo que el cultivo intencional de la virtud en los estudiantes universitarios debe justificarse por una preocupación profesional directa vinculada a su programa de estudios si se quiere respetar su autonomía como adultos (Carr, 2017). Ambas objeciones deben resistirse. Las universidades desempeñan un papel crucial como guardianas de la próxima generación (Bok, 2020) y tienen la responsabilidad de tomar las medidas adecuadas para ayudar a los estudiantes a desarrollar el carácter, así como los conocimientos y las habilidades que necesitan para prosperar en sus vidas. Es más, investigaciones recientes en neurociencia y psicología apoyan la posibilidad del cultivo de la virtud en la etapa de la vida de la edad adulta emergente (Williams, 2022). Las universidades son un contexto prometedor en el que los hábitos morales virtuosos, como el autocontrol, la curiosidad intelectual y el cuidado de los demás, pueden promoverse en los estudiantes (Villacís et al., 2021). En la medida en que se afirme la autonomía de los estudiantes y las estrategias pedagógicas apoyen el desarrollo del carácter de los estudiantes de modo autodirigido, la preocupación de David Carr (2017) puede mitigarse. Además, las virtudes del carácter complementan las competencias cívicas necesarias para vivir bien en sociedad y desempeñar un papel de liderazgo en el cambio social (Naval et al., 2022).

Este artículo propone que se necesita un énfasis renovado en la educación del

carácter para hacer que la educación superior progrese, de modo que las universidades cumplan su aspiración de formar «ciudadanos y ciudadanos-líderes para servir a la sociedad». En esta sección final desarrollamos el tema de la naturaleza de dicha educación del carácter, argumentando que debe basarse en un marco teórico riguroso, un enfoque pedagógico comprobado y una orientación práctica que sea relevante para los intereses de los estudiantes.

4.1. Rigor conceptual

En la actualidad, muchas universidades se centran en el desarrollo de «valores y actitudes» (ODS 4) bajo el marco de los atributos de los graduados, las habilidades del siglo XXI o las competencias de educación superior. Tales marcos pueden ser útiles para centrar la atención de los directivos y de los educadores en aspectos de la educación que no necesariamente se enfatizan en los programas de grado de disciplinas específicas. Sin embargo, creemos que es necesario ir más allá de los marcos genéricos para conceptualizar de forma más sólida el desarrollo del carácter en las universidades. Esto es importante, ya que solo mediante una comprensión clara de lo que es (y lo que no es) la educación del carácter es posible considerar cómo puede llevarse a cabo con buenos resultados en las universidades modernas.

Una prometedora corriente teórica y práctica de educación del carácter se ha desarrollado a partir de la renovación en el siglo XX de la ética de la virtud (Anscombe, 1958; MacIntyre, 2007) y la apropiación selectiva de la tradición filosófica y práctica de la formación que se basa en el trabajo de Aristóteles. Las graves deficiencias de varias

de las posturas de Aristóteles, sobre todo en lo relativo a la raza, el género y la esclavitud, hacen que las enseñanzas de Aristóteles no deban asumirse sin crítica. En cambio, el enfoque de la educación del carácter neoaristotélico, tal como lo define Kristján Kristjánsson (2015), hace una lectura crítica de Aristóteles con el fin de proporcionar una teoría del carácter y su desarrollo que integra los últimos conocimientos de la investigación científica social con la filosofía moral y educativa contemporánea.

Este enfoque de la educación del carácter implica tres aspectos: una comprensión del dinamismo motivacional de la persona humana, la presencia de hábitos como medios para que el potencial de la motivación se realice en la práctica y las pautas pedagógicas sobre cómo se pueden promover tales hábitos. La dimensión motivacional de la educación del carácter neoaristotélica se relaciona con la idea de que la acción humana está profundamente motivada por el logro de la felicidad o *eudaimonia*, comúnmente traducida al inglés como *flourishing* (florecimiento). El *flourishing* es un estado dinámico, en el que todo el potencial de la vida humana se realiza plenamente. En una vida floreciente, la aspiración interna al bienestar holístico y las condiciones externas necesarias para apoyarlo se logran de una manera congruente con la razón y el bien común (Kristjánsson, 2015).

Según Aristóteles, el cultivo del carácter virtuoso es fundamental para lograr el *flourishing*. Las virtudes del carácter son disposiciones racionales y emocionales a la acción. Pueden dividirse en virtudes morales, que se relacionan con la vida buena, y virtudes inte-

lectuales, que hacen referencia al pensar de modo adecuado (Kristjánsson, 2015). Estos hábitos del corazón y de la mente se han estudiado a fondo desde la antigüedad. En las últimas dos décadas, las virtudes también han sido objeto de escrutinio científico por parte de las investigaciones en psicología (Peterson y Seligman, 2004; Wright et al., 2021). Los esfuerzos actuales para estudiar y promover las virtudes en los niveles escolares y de educación superior han clasificado estos hábitos en cuatro grupos (Jubilee Centre for Character and Virtues & Oxford Character Project, 2020): virtudes intelectuales, como la curiosidad y la humildad intelectual, que se relacionan con la «búsqueda del conocimiento, la verdad y la comprensión» (p. 6); virtudes cívicas, como el civismo y el servicio, que se refieren al «compromiso de los estudiantes en sus contextos local, nacional y global» (p. 6); virtudes morales, como la honestidad, el coraje, la compasión y la justicia, que se refieren al desarrollo de «una conciencia ética en el trabajo académico y en la vida universitaria en general» (p. 6) animada por un compromiso con el bien común; por último, las fortalezas de rendimiento que son rasgos como la determinación y la confianza, cuya función es «posibilitar las virtudes intelectuales, morales y cívicas» (p. 6). Coronando estas virtudes está la *phronesis* o sabiduría práctica (Schwartz y Sharpe, 2010), que se entiende como la virtud integradora del buen juicio y sirve para facilitar la aplicación de las demás virtudes en la práctica para hacer «lo correcto en el momento adecuado» (Jubilee Centre for Character and Virtues & Oxford CharProject, 2020, p. 6).

4.2. Eficacia pedagógica

Una comprensión conceptual de la educación del carácter solo puede servir

a su propósito si puede ser aplicada en la educación superior. Se necesitan métodos pedagógicos eficaces, basados en la evidencia, que puedan aplicarse en cohortes de adultos emergentes en contextos universitarios.

Investigaciones multidisciplinares recientes sugieren el potencial de siete estrategias para cultivar las virtudes del carácter en la educación superior (Brant et al., 2022; Lamb et al., 2021). Las siete estrategias son:

- 1) habituación a través de la práctica;
- 2) reflexión sobre la experiencia personal;
- 3) contacto con modelos virtuosos;
- 4) diálogo que aumenta la alfabetización en la virtud;
- 5) conocimiento sobre variables situacionales;
- 6) recordatorios morales;
- y 7) amistades con responsabilidad mutua (Lamb et al., 2021, p. 82).

En estos programas, se fomentan prácticas de habituación a través de ejercicios y tareas individuales (por ejemplo, llevar un diario de gratitud). La reflexión sobre la experiencia personal se motiva mediante debates en grupo y ejercicios de reflexión personal. El uso de biografías, textos narrativos y lecturas son técnicas centrales para favorecer el contacto con modelos morales. La alfabetización en virtudes se potencia a través de diálogos con ponentes visitantes, reuniones con mentores y debates en grupos pequeños. El conocimiento sobre variables situacionales permite a los estudiantes reflexionar sobre sus propias tendencias y riesgos del entorno laboral que pueden socavar la práctica personal de las virtudes. Por último, al formar una comunidad de práctica virtuosa, estos programas proporcionan a los estudiantes recordatorios morales regu-

lares y contextos propicios para que los estudiantes establezcan amistades centradas en el desarrollo del carácter y la contribución al bien común.

Además de los programas educativos, los líderes universitarios y el personal docente pueden implementar acciones institucionales y personales para promover el carácter en los estudiantes. Como afirma Derek Bok (2020), las iniciativas institucionales pueden abarcar cursos de razonamiento moral, el cumplimiento de las normas contra el plagio y la deshonestidad académica en los códigos de honor, garantizar que las normas sobre el comportamiento de los estudiantes en el campus estén redactadas con claridad y sean explicadas adecuadamente, y la adhesión a altos estándares éticos por parte de las autoridades académicas. Se cree que, mediante la aplicación efectiva de estas medidas, los estudiantes universitarios lograrán el desarrollo de hábitos como la responsabilidad, mejorarán en su razonamiento moral y mostrarán comportamientos morales. Sin embargo, los esfuerzos institucionales pueden resultar ineficaces si las universidades no cuentan con un profesorado comprometido con el cultivo continuo de su propio carácter, ya que son ellos «los individuos en mejor posición para influir en los estudiantes» (Bok, 2020, p. 76). Aunque se necesita más investigación para comprender la naturaleza de esta influencia, los profesores y otros mentores bien elegidos como modelos morales pueden desempeñar un papel fundamental en el cultivo de la virtud en la universidad (Lamb et al., 2021).

4.3. Relevancia práctica

Es posible tener una gran teoría y una excelente pedagogía, pero si los estudiantes

no se involucran, no es posible educar el carácter en las universidades. Para conectar la teoría y la práctica pedagógica con la experiencia de vida, debemos abordar de manera efectiva las preguntas que hacen los estudiantes, los desafíos que enfrentan y las ambiciones que tienen.

Las iniciativas de educación del carácter en la universidad deben ir al encuentro de los estudiantes allí donde están, no solo donde los profesores o los líderes universitarios quieren que estén. Un ejemplo de este enfoque es la conexión del desarrollo del carácter con las aspiraciones de los estudiantes cuando se trata del desarrollo del liderazgo y el impacto social. Este enfoque se viene aplicando desde 2014 en la University of Oxford, donde el Oxford Character Project ha sido pionero en la educación del carácter y el liderazgo, impartiendo programas en Oxford, así como en asociación con el grupo Europaeum de universidades europeas, la London School of Economics y la Universidad de Hong Kong (Brant et al., 2020; Lamb et al., 2021). Esta iniciativa interdisciplinaria de la University of Oxford se centra en el desarrollo del carácter y el liderazgo responsable en los estudiantes de posgrado. Conectando con los intereses de los estudiantes por el liderazgo y su deseo de marcar la diferencia cuando se trata de cuestiones sociales y ambientales apremiantes, el Oxford Character Project tiene como objetivo ayudar a los estudiantes a desarrollarse como líderes éticos y eficaces que puedan afrontar con éxito la complejidad y la incertidumbre para promover el bien de la sociedad.

Hoy en día, el desarrollo intencional del carácter es un asunto no muy extendido en la educación superior. Sin embargo, hay signos

que apuntan a una renovación. La aspiración expresada por las universidades en sus declaraciones de misión puede proporcionar un punto de partida constructivo, y cada vez hay más iniciativas de educación del carácter en universidades de todo el mundo. En Estados Unidos, la universidad de Wake Forest cuenta con un destacado programa de liderazgo y carácter que ofrece programas curriculares y extracurriculares y capacita a los profesores para integrar la educación del carácter en toda la universidad. En España, el recientemente fundado Centro de Humanismo Cívico de la Universidad de Navarra ofrece un programa de liderazgo centrado en el carácter para estudiantes junto con investigaciones que exploran los beneficios de la educación liberal para el desarrollo del carácter y la práctica profesional. Los Colegios Mayores españoles también se han convertido en un foco para la educación del carácter, promovidos por el proyecto «Comunidades universitarias para el desarrollo del carácter» (Dabdoub et al., 2022). Creados con las primeras universidades de España y Francia, estas instituciones tienen como objetivo proporcionar no solo un lugar de residencia a los estudiantes universitarios, sino también un entorno de preparación académica y desarrollo del carácter (Suárez, 1966). En los Colegios Mayores, estudiantes de diferentes cursos viven junto a profesores en comunidades que acentúan el desarrollo del carácter como un objetivo importante de la educación.

5. Conclusión

Los dos aspectos de la visión educativa de la DUDH, su compromiso con una educación abierta a todos y orientada al desarrollo de las personas y la sociedad, fueron

renovados en 2015 por las Naciones Unidas en el ODS 4 (Educación de calidad), en el que se afirma que «es vital otorgar un lugar central al fortalecimiento de la contribución de la educación al cumplimiento de los derechos humanos, la paz y la ciudadanía responsable desde el nivel local al mundial, la igualdad de género, el desarrollo sostenible y la salud» (UNESCO, 2017, p. 14). Esto sitúa a la educación en el centro de la agenda global de la ONU, impulsando el progreso en los 17 ODS. El ODS 4 hace especial hincapié en «aspectos cognitivos y no cognitivos del aprendizaje» en una educación que ayude a los estudiantes a adquirir «los conocimientos, habilidades, valores y actitudes requeridos por los ciudadanos para

llevar vidas productivas, tomar decisiones informadas y asumir un papel activo a nivel local y mundial para enfrentar y resolver los problemas globales» (UNESCO, 2017, p. 14). Si bien las universidades afirman ampliamente esta visión en sus propias declaraciones de misión, el desarrollo intencional de valores y actitudes queda rezagado en comparación al desarrollo de conocimientos y habilidades. Una renovación de la educación del carácter en las universidades, en consonancia con la renovación de la ética de la virtud y el desarrollo del carácter en la teoría y la práctica de la educación en general, tiene el potencial de llenar el vacío existente en la formación de los estudiantes como ciudadanos globales.

Apéndice

TABLA 1. Lista de universidades incluidas en el presente estudio.

Ranking THE 2022	Institución	País
1	Oxford	Reino Unido
2	Instituto Tecnológico de California	Estados Unidos
2=	Harvard	Estados Unidos
4	Stanford	Estados Unidos
5=	Cambridge	Reino Unido
5=	Instituto Tecnológico de Massachusetts	Estados Unidos
7	Princeton	Estados Unidos
8	Universidad de California, Berkeley	Estados Unidos
9	Yale	Estados Unidos
10	Universidad de Chicago	Estados Unidos
15	ETH Zúrich	Suiza
16=	Universidad de Pekín	China
16=	Universidad de Tsinghua	China

33	Universidad de Melbourne	Australia
183=	Universidad de Ciudad del Cabo	Sudáfrica
201-250	Instituto Indio de Ciencias	India
301-350	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
401-500	Universidad de Tel Aviv	Israel

Fuente: Times Higher Education World University Rankings 2022.

Agradecimientos

Agradecemos al Dr. José Antonio Ibáñez-Martín y al Dr. Francisco Esteban Bara por la oportunidad de presentar una versión preliminar de este artículo en la Conferencia Internacional «*Hacia una educación renovadora del carácter*», organizada por la Universidad Internacional de La Rioja y la Universidad de Navarra. El trabajo realizado en este artículo por el Dr. Edward Brooks ha contado con el apoyo de una subvención de la Fundación John Templeton (subvención número 61413). El trabajo del Dr. Jorge L. Villacís ha contado con el apoyo del Grupo de Investigación en Educación, Ciudadanía y Carácter de la Universidad de Navarra. Las opiniones expresadas en esta publicación son las de los autores y no reflejan necesariamente los puntos de vista de la Fundación John Templeton.

Referencias bibliográficas

Adamsky, D. (2019). *Russian nuclear orthodoxy: Religion, politics, and strategy [Ortodoxia nuclear rusa: religión, política y estrategia]*. Stanford University Press.

Alvarado, A., Conde, B., Novella, R. y Repetto, A. (2020). NEETs in Latin America and the Caribbean: Skills, aspirations, and information [NiNis en América Latina y el Caribe: competencias, aspiraciones e información]. *Journal of International Development*, 32 (8), 1273-1307. <https://doi.org/10.1002/jid.3503>

Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy [Filosofía moral moderna]. *Philosophy*, 33 (124), 1-19.

Arias-Coello, A., Simon-Martin, J. y Gonzalo Sánchez-Molero, J. L. (2020). Mission statements in Spanish universities [La misión de las universidades españolas]. *Studies in Higher Education*, 45 (2), 299-311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>

Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N. y Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective [Repercusiones de la pandemia de COVID-19 en la vida de los estudiantes de enseñanza superior: una perspectiva global]. *Sustainability*, 12 (20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>

Arnett, J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties [Adulthood emergente: el sinuoso camino que va de la adolescencia tardía a la veintena]*. Oxford University Press.

Bauman, Z. (2011). From pilgrim to tourist - or a short history of identity [Del peregrino al turista - o una breve historia de la identidad]. En S. Hall y P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 18-36). SAGE Publications Ltd.

Bayrak, T. (2020). A content analysis of top-ranked universities' mission statements from five global regions [Análisis del contenido de las declaraciones de misión de las universidades mejor clasificadas de cinco regiones del mundo]. *International Journal of Educational Development*, 72 (102130). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102130>

Bok, D. (2020). *Higher expectations [Mayores expectativas]*. Princeton University Press.

Bolton, P. (2022). *Higher education student numbers [Número de estudiantes de enseñanza superior]*. <https://dera.ioe.ac.uk/35257/1/CBP-7857.pdf>

- Brant, J., Brooks, E. y Lamb, M. (2022). *Cultivating virtue in the university*. Oxford University Press.
- Brant, J., Lamb, M., Burdett, E. y Brooks, E. (2020). Cultivating virtue in postgraduates: An empirical study of the Oxford Global Leadership Initiative [Cultivar la virtud en los posgraduados: un estudio empírico de la Iniciativa de Liderazgo Global de Oxford]. *Journal of Moral Education*, 49 (4), 415-435. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1682977>
- Breznik, K. y Law, K. M. Y. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? [¿Qué revelan las declaraciones de misión sobre los valores de las mejores universidades del mundo?] *International Journal of Organizational Analysis*, 27 (5), 1362-1375. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522>
- Brooks, E., Brant, J. y Lamb, M. (2019). How can universities cultivate leaders of character? Insights from a leadership and character development program at the University of Oxford [¿Cómo pueden las universidades cultivar líderes con carácter? Ideas de un programa de liderazgo y desarrollo del carácter de la University of Oxford]. *International Journal of Ethics Education*, 4 (2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Callender, C., Locke, W. y Marginson, S. (2020a). *Changing higher education for a changing world [Cambiar la enseñanza superior para un mundo cambiante]*. Bloomsbury Publishing.
- Callender, C., Locke, W. y Marginson, S. (2020b). Preface [Prefacio]. En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Carr, D. (2017). Virtue and character in higher education [Virtud y carácter en la enseñanza superior]. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1224806>
- Collini, S. (2012). *What are universities for? [¿Para qué sirven las universidades?]* Penguin.
- Cortés Sánchez, J. D. (2018). Mission statements of universities worldwide: Text mining and visualization [Declaraciones de misión de universidades de todo el mundo: minería y visualización de textos]. *Intangible Capital*, 14 (4), 584. <https://doi.org/10.3926/ic.1258>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W. y Naval, C. (6 de enero 2022). Leveraging Colegios Mayores for character development [Aprovechamiento de los Colegios Mayores para el desarrollo de los personajes] [Presentación de artículo]. *The 10th Annual Jubilee Center for Character and Virtues Conference. Integrating research on character and virtues: 10 years of impact*. Oriel College, University of Oxford, Reino Unido. https://www.university-communities.org/files/ugd/7500e2_7a-889fd111394659aaa65f7337c3564b.pdf
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age [Modernidad e identidad propia: el yo y la sociedad en la modernidad tardía]*. Stanford University Press.
- Grant, J. (2021). *The new power university [La nueva universidad del poder]*. Pearson Education.
- Harvard College. (2022). *Mission, vision & history [Misión, visión e historia]*. <https://college.harvard.edu/about/mission-vision-history>
- Hudson, L. y Mansfield, I. (2020). *Universities at the crossroads: How higher education leadership must act to regain the trust of their staff, their communities and the whole nation [Las universidades en la encrucijada: cómo debe actuar la dirección de la enseñanza superior para recuperar la confianza de su personal, sus comunidades y toda la nación]*. Policy Exchange.
- Jubilee Centre for Character and Virtues y Oxford Character Project (2020). *Character education in universities. A framework for flourishing [La educación del carácter en la universidad. Un marco para prosperar]*. <https://oxfordcharacter.org/assets/images/general-uploads/Character-Education-in-Universities.pdf>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Lamb, M., Brant, J. y Brooks, E. (2021). How is virtue cultivated? Seven strategies for postgraduate character development [¿Cómo se cultiva la virtud? Siete estrategias para el desarrollo del carácter en el postgrado]. *Journal of Character Education*, 17 (1), 81-108.
- Lamb, M., Dykhuis, E. M., Mendonça, S. E. y Jayawickreme, E. (2022). Commencing character: A case study of character development in college [La formación del carácter: un estudio de caso sobre el desarrollo del carácter en la universidad]. *Journal of Moral Education*, 51 (2), 238-260. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953451>
- Locke, W. (2020). Visions of higher education futures: The shape of things to come? [Visiones sobre el futuro de la enseñanza superior: ¿La forma de lo que está por venir?] En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.

- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory [Tras la virtud: un estudio de teoría moral]*. Duckworth.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education [Autoformación del estudiante en la educación internacional]. *Journal of Studies in International Education*, 18 (1), 6-22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education [Sistemas de enseñanza superior de alta participación]. *The Journal of Higher Education*, 87 (2), 243-271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Marginson, S. (2020). Public and common goods: Key concepts in mapping the contributions of higher education [Bienes públicos y bienes comunes: conceptos clave para determinar la contribución de la enseñanza superior]. En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Marginson, S. (2022). What drives global science? The four competing narratives [¿Qué impulsa la ciencia mundial? Las cuatro narrativas en debate]. *Studies in Higher Education*, 47 (8), 1566-1584. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1942822>
- Marginson, S., Callender, C. y Locke, W. (2020). Higher education in fast moving times: Larger, steeper, more global and more contested [La enseñanza superior en tiempos de cambios rápidos: más grande, más empinada, más global y más disputada]. En C. Callender, W. Locke y S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Massachusetts Institute of Technology (2022). *Mission and objectives [Misión y objetivos]*. <https://policies.mit.edu/policies-procedures/10-institute/11-mission-and-objectives>
- Miles, M. B., Huberman, A. M. y Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Milovanska-Farrington, S. (2020). Reasons to attend college, academic success, and post-college plans [Razones para asistir a la universidad, éxito académico y planes postuniversitarios]. *Education Economics*, 28 (5), 526-547. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1801597>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Naciones Unidas (2015). *Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*. https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Naval, C., Villacís, J. L. y Ibarrola-García, S. (2022). The transversality of civic learning as the basis for development in the university [La transversalidad del aprendizaje cívico como base del desarrollo en la universidad]. *Education Sciences*, 12 (4), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci12040240>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030 Guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (2022). *Educación superior*. <https://www.unesco.org/es/education/higher-education>
- Organización Mundial de la Salud (2022). *WHO coronavirus (COVID-19) dashboard [Panel de la OMS sobre el coronavirus (COVID-19)]*. <https://covid19.who.int/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2018). *Education at a glance 2018 [La educación en un vistazo 2018]*. OECD Publishing.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2021). *The state of global education: 18 months into the pandemic [El estado de la educación en el mundo: 18 meses de pandemia]*. OECD Publishing.
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Mission of the university [Misión de la universidad]*. Routledge.
- Penn Office of the President (2022). *Impact [Impacto]*. <https://gutmann-archived.president.upenn.edu/penn-compact/impact>
- Peterson, C. y Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification [Fortalezas y virtudes del carácter: manual y clasificación]*. American Psychological Association & Oxford University Press.
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M. y Quintana-Murci, E. (2018). NEEFs in Spain: an analysis in a context of economic crisis [Los ninis en España: un análisis en un contexto de crisis económica]. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (2), 168-183. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1382016>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution [La cuarta revolución industrial]*. Crown Business.
- Schwartz, B. y Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: The right way to do the right thing [Sabiduría práctica: la manera correcta de hacer lo correcto]*. Penguin Publishing Group.

- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias (Aguirre Campano).
- Susskind, R. E. y Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts [El futuro de las profesiones: cómo la tecnología transformará el trabajo de los expertos humanos]*. Oxford University Press.
- The Netter Center for Community Partnerships (2008). *Anchor institutions toolkit: A guide for neighborhood revitalization [Conjunto de herramientas para instituciones ancla: guía para la revitalización de barrios]*. University of Pennsylvania.
- Tsinghua University Education Foundation (2022). *Tsinghua - The Chinese university for global leadership [Tsinghua - La universidad china para el liderazgo mundial]*. http://www.tuef.tsinghua.edu.cn/info/picnew_eng/3798
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 Guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>
- University of Birmingham (2022). *UoB and beyond: Your graduate attributes [UoB y más allá: tus atributos como graduado]*. <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/employability/careers/graduate-attributes/uob-and-beyond-your-graduate-attributes.aspx>
- University of Cape Town (2022). *Vision 2030 [Visión 2030]*. <https://uct.ac.za/transformation/vision-2030>
- University of Melbourne (2022). *Our vision [Nuestra visión]*. <https://about.unimelb.edu.au/vision>
- University of Oxford (2022). *Vision [Visión]*. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan-2018-24>
- Villacís, J. L., de la Fuente, J. y Naval, C. (2021). Good character at college: The combined role of second-order character strength factors and phronesis motivation in undergraduate academic outcomes [Buen carácter en la universidad: el papel combinado de los factores de fortaleza del carácter de segundo orden y la motivación de la frónesis en los resultados académicos de los estudiantes universitarios]. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (16), 8263. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168263>
- Williams, B. A. (2022). Developing virtue in emerging adults [Desarrollar la virtud en adultos emergentes]. En J. Brant, E. Brooks y M. Lamb (Eds.), *Cultivating virtue in the university* (pp. 57-80). Oxford University Press.
- Wright, J. C., Warren, M. T. y Snow, N. E. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement [Comprender la virtud: teoría y medición]*. Oxford University Press.
- Wyatt, J. (2020). José Ortega y Gasset (1883-1955): The university's social mission: To enrich individual potential [José Ortega y Gasset (1883-1955). La misión social de la universidad: Enriquecer el potencial individual]. En R. Barnett y A. Fulford (Eds.), *Philosophers on the university: Reconsidering higher education* (pp. 95-105). Springer.

Biografía de los autores

Edward Brooks es Director Ejecutivo del Oxford Character Project. Sus investigaciones se sitúan en la intersección de la ética de la virtud, el carácter y el desarrollo del liderazgo. Sus intereses particulares incluyen la virtud de la esperanza, la relación entre carácter y cultura en las organizaciones comerciales, el liderazgo para el florecimiento humano y la teoría moral ejemplarista.

 <https://orcid.org/0000-0001-9171-7661>

Jorge L. Villacís es Doctor en Educación y Psicología por la Universidad de Navarra y Profesor Ayudante en dicha universidad. Forma parte del Grupo de Investigación en Ciudadanía y Carácter (GIECC) de la Universidad de Navarra. Ha realizado una estancia de investigación en St. Antony's College de la University of Oxford y completado un Programa de Investigador visitante en el Oxford Character Project. Sus intereses de investigación y publicaciones giran en torno al desarrollo de las fortalezas del carácter en el contexto universitario.

 <https://orcid.org/0000-0002-0871-250X>

Sumario*

Table of Contents**

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo
Editors: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

Introduction: A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

5

Estudios

Studies

Aurora Bernal Martínez de Soria y Concepción Naval

El florecimiento como fin de la educación del carácter
Flourishing as the aim of character education

17

Randall Curren

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'

33

Edward Brooks y Jorge L. Villacís

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades

To educate citizens and citizen-leaders for our society:

Renewing character education in Universities

51

Francisco Esteban Bara y Carmen Caro Samada

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19

73

David Hernández de la Fuente

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles

Educational reforms for a crisis. On the education of character in Plato and Aristotle

91

José Antonio Ibáñez-Martín

El plural concepto del buen carácter

The plural concept of good character

107

Juan Luis Fuentes y Jorge Valero Berzosa

Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter?

New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need a new model of character education?

123

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo y Miguel Rumayor
Amistad y educación del carácter: una revisión
sistemática
*Friendship and character education:
A systematic review* **143**

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverria y Marvin W. Berkowitz
Identificación de prácticas para promover el
desarrollo del carácter en contextos residenciales
universitarios: el caso de los Colegios Mayores
*Identifying practices to promote character development in
university residential settings: The case of Colegios Mayores* **171**

María José Ibáñez Ayuso
Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una
institución centenaria
*The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a
longstanding institution* **191**

Reseñas bibliográficas

Gairín, J. y Castro, D. (2021). *El contexto organizativo*

como espacio de intervención (Anna Díaz-Vicario).
Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible* (Natália De Araújo Santos). **Fukuyama, F. (2022).** *Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus descontentos]* (Jorge Valero Berzosa). **Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021).** *Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática* (Dana Atef Jeries). **Balduzzi, E. (Coord.) (2021).** *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter]* (Maria Valentini) **209**

Informaciones

XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE; X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Filosofías para la Universidad» **229**

Instrucciones para los autores

Instructions for authors **235**



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in universities

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: Renovando la educación del carácter en las universidades

Edward BROOKS. Executive Director. Oxford Character Project, University of Oxford (edward.brooks@qeh.ox.ac.uk).

Jorge L. VILLACÍS, PhD. Assistant Professor. University of Navarra (jvillacis.1@unav.es).

Abstract:

Seventy-five years ago, the Universal Declaration of Human Rights promoted a vision of education “directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms” (United Nations, 1948, 26.2). In 2015, the UN Sustainable Development Goals (SDGs) took this further, stating in SDG 4 that “the knowledge, skills, values and attitudes required by citizens to lead productive lives, make informed decisions and assume active roles locally and globally in facing and resolving global challenges can be acquired through education for sustainable development and global citizenship education” (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016, p. 14). What might the adoption of

this educational mission involve for higher education? And what does it mean in a challenging global context following the COVID pandemic and the Russian invasion of Ukraine? This paper argues that the current global tumult should catalyse reflection as to the purpose and content of higher education. It focuses on the importance of education for “values and attitudes”, emphasized as an essential component of global citizenship and leadership education in the rubric of SDG 4. It proposes a return to the philosophical categories of “character” and “virtue”, arguing that the societal orientation of global universities and their aspiration “to educate the citizens and citizen-leaders for our society” (Harvard College, 2022) necessitates a renewal of theoretically rigorous, pedagogically effective, and practically relevant character education.

Revision accepted: 2022-12-04.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 284 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Brooks, E., & Villacís, J. (2023). Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades | *To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in universities*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 51-72. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-03> <https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

Keywords: character education, virtue ethics, university students, higher education.

Resumen:

Hace setenta y cinco años la Declaración Universal de los Derechos Humanos promovió una visión de la educación «dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana y al fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales» (Naciones Unidas, 1948, 4.7). En 2015 los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas llevaron este tema aún más lejos y establecieron en el ODS 4 que «los conocimientos, las habilidades, los valores y las actitudes que requieren los ciudadanos para llevar vidas productivas, tomar decisiones informadas y asumir roles activos a nivel local y global para enfrentar la resolución de desafíos globales se pueden adquirir a través de la educación para el desarrollo sostenible y la educación para la ciudadanía global» (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [UNESCO], 2017, p. 14). ¿Qué puede

implicar para la educación superior la adopción de esta misión educativa? ¿Y qué significa en un contexto global desafiante después de la pandemia de la COVID y la invasión rusa de Ucrania? En este artículo se argumenta que la presente conmoción global debería favorecer la reflexión sobre el propósito y el contenido de la educación superior. En el presente estudio el foco se dirige a la importancia de la educación en «valores y actitudes», enfatizada como un componente esencial de la educación para la ciudadanía global y el liderazgo de acuerdo con el ODS 4. Este artículo propone un retorno a las categorías filosóficas de «carácter» y «virtud», argumentando que la orientación social de las universidades globales y su aspiración a «educar a los ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad» (Harvard College, 2022) requiere una renovación de la educación del carácter teóricamente rigurosa, pedagógicamente eficaz y prácticamente relevante.

Descriptor: educación del carácter, ética de la virtud, estudiantes universitarios, educación superior.

1. Introduction

Article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) advances the ideal of education as open to all and aimed towards the holistic development of the human personality and good of society. “Everyone has the right to education” it states, adding that higher education should be “equally accessible to all on the basis of merit” (United Nations, 1948, 26.1). As for its goal, “education shall be directed to the full de-

velopment of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms” (United Nations, 1948, 26.2). In 2015 the UN’s Sustainable Development Goals (SDGs) took up and advanced the UDHR vision in “SDG 4, Quality Education: Ensure inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all” (United Nations, 2015). Two of the accompanying targets have specific relevance for higher edu-

cation. Target 4.3 speaks of “equal access to affordable technical, vocational and higher education” (United Nations, 2015, 4.3). Target 4.7 emphasizes education’s purpose:

It is vital to give a central place to strengthening education’s contribution to the fulfilment of human rights, peace and responsible citizenship from local to global levels, gender equality, sustainable development and health. The content of such education must be relevant, with a focus on both cognitive and non-cognitive aspects of learning. The knowledge, skills, values and attitudes required by citizens to lead productive lives, make informed decisions and assume active roles locally and globally in facing and resolving global challenges can be acquired through education for sustainable development and global citizenship education. (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2016, p. 14)

What does such global citizenship education, including the development of “values and attitudes” as well as knowledge and skills, mean for universities? How does it relate to central functions of academic research and disciplinary education? And what does it mean in a challenging global context where crises such as climate change, COVID 19, military conflict, and the rising cost of living, seem to be layered one on the other? In this paper we take universities broadly to refer to all higher education institutions. We argue that the current global tumult should catalyse reflection as to the purpose and content of higher education. In particular, we argue that the opportunity and responsibility of global universities

to advance the common good, reflected in their widely shared civic orientation, holds within it a necessary renewal of character education.

The paper will unpack this proposal in three sections: First, we consider trends in higher education amidst the changes and challenges of our late modern context, arguing that present challenges add weight to a recent focus on the social purpose of universities. Second, we turn to the aspiration of global universities themselves, identifying a widely shared mission to serve society that entails an educational focus — in line with SDG 4.7 — on the development of students’ values and attitudes as well as their knowledge and skills. Third, we argue that this focus needs to be conceptually robust, pedagogically effective, and practically relevant. We draw on the theoretical framework of Neo-Aristotelian character education (Kristjánsson, 2015) to propose a renewal of character education in universities that will help students to flourish in their lives in and beyond university and enable them to play their part as “citizens and citizen-leaders for our society” (Harvard College, 2022) into the future.

2. Changing higher education for a changing world

The COVID-19 pandemic and Russian invasion of Ukraine, which are the context and catalyst for this special issue of **revista española de pedagogía**, have prompted hand-wringing discussion concerning the status of the

post-war vision of globalised liberal democracy and progressive technological modernity that is encapsulated in documents such as the UDHR. The pandemic's global toll of over 6.5m reported deaths (World Health Organization, 2022), accompanied by the strict lockdown measures needed to constrain the disease and deleterious economic consequences, have been a stark reminder of the fragility of life and the importance of humanistic values and interpersonal relationships. The pandemic has presented a significant challenge to the idea that the modern world is advancing towards a technological and transhumanist utopia. More recently, Russia's brazen invasion of Ukraine demonstrates the influence of leaders, who have significant power to mobilise people and resources for good or for ill. Justified as a holy war, the invasion highlights that human values are mediated through group affiliations. In this case, the war evidences the grip of a starkly illiberal ideology that connects Russia's nuclear capability and its national religion (Adamsky, 2019). Predatory threats of nuclear conflict and the apparent disdain of Russian military commanders for international law highlights that the consensus enshrined after the Second World War in the documents and organisations of the United Nations is fragile.

These major global crises have an impact and importance that reaches across society. Here, our focus is on universities: What do these major global crises mean for higher education? Should a "renewed character education following the

pandemic and the invasion of Ukraine" — as the title for this journal edition puts it — be a priority at the university level? What might such education look like? Rather than starting with abstract principles, we will begin with universities themselves and the trends in global higher education that act as their operating context.

In *Changing higher education for a changing world* (Callender et al., 2020a), professors Claire Callender, William Locke, and Simon Marginson bring together recent work by twenty-five leading global higher education academics who have collaborated in the Centre for Global Higher Education (CGHE). Established in 2015, the CGHE is a partnership of six UK and nine international universities who have been funded to carry out research on global, national, and local higher education. Its work focuses on central issues and trends in higher education, including growing participation, funding models, student learning and digitisation, private-sector providers, graduate jobs, university partnerships, international students, governance, and the role of higher education in advancing the public good (Callender et al., 2020b). The book, which was published soon after the worldwide outbreak of COVID-19, presents perspectives and findings from the first wave of CGHE research between 2017 and 2019. It provides a valuable, research-based picture of global higher education in the period immediately before the pandemic. The editors present three framing themes and related trends: expansion, globalisation and inequality.

First, expansion: according to the United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2022), 40% of young people entered some form of tertiary education in 2019, most of them enrolling in degree programmes. This number has grown from 14% in 1990 with a present 1% annual growth rate meaning that by 2030 “half of all young people everywhere will enter tertiary education” (Marginson et al., 2020, p. 3). This remarkable growth around the world is not primarily driven by governmental or economic factors (see Marginson, 2016), but “accumulating social demand for opportunities” (Marginson et al., 2020, p. 5). The graduate premium that students and families are seeking is less focused on financial return than on “esteem, satisfaction, personal agency and self-respect” (Marginson et al., 2020, p. 5). Young people are enrolling in higher education with the goal of what Marginson (2014) terms “self-formation”, seeking to “manage their lives reflexively, fashioning changing identities, albeit under social circumstances largely beyond their control” (Marginson, 2014, p. 6). As recent psychological research suggests, having an intrinsic motivation (i.e., personal growth) rather than an extrinsic one (i.e., the prospect of higher future earnings) is related to higher academic performance and reduced rates of college withdrawal (Milovanska-Farrington, 2020).

Higher education doesn't simply shape skills but values. It “provides conditions and resources for the self-formation of students and leaves a

lifelong mark on graduates” (Marginson et al., 2020, p. 5). Holding together this formative role of higher education with its scale and ongoing growth points to its importance in society. As former Harvard President, Derek Bok (2020), points out:

Colleges are the dominant institutions for teaching and nurturing young people during four critical years in which they are capable of growth not only in their intellects but in other qualities of personality and behaviour that can help them succeed and flourish after they graduate. For most of these capabilities, there is no satisfactory alternative to college for providing the necessary instruction. (2020, p. 142)

Second, globalisation: the influence, and with it the responsibility of higher education institutions extends across borders right around the world. Advances in communication technologies and cloud-based data storage have led to the development of the internet as a massive, globally accessible library of information. In relation to this data bank, the network of global universities constitutes — at its best — a space for free-thought, knowledge development, and open exchange, akin to a “world mind” (Marginson, 2020, p. 255). The connectedness and integration of societies, economies, political systems, and cultures is a prominent feature of late modernity. Universities, which “are among the most internationally active and globalized of social institutions” (Marginson et al., 2020, p. 7) both shape and are shaped by this broader global context. Universities are ranked globally

and one way they advance up the hierarchy is through global partnerships in research and teaching programmes. Students are recruited globally, with more than 5 million studying internationally each year (up from 2 million in 1999 and increasing at 6% per annum before the pandemic) (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2018). Faculty collaborate in international groups and conferences, with 22.5% of research papers in the Scopus database co-authored across national boundaries in 2018 (Marginson, 2022). However, economic forces of globalisation diminished following the 2008 financial crash, and popular political movements on both left and right have caused many governments to turn inward. Universities, especially global research universities, have faced the consequences of this new nationalism in terms of difficulties for faculty and student mobility, and disruption of funding sources. What is more, the accusation that universities are aloof and distant from local and national concerns has challenged public confidence (Hudson & Mansfield, 2020). There is pressure for universities to demonstrate that a global focus does not leave the local behind, while continuing to fulfil their wider intellectual and social responsibility.

Third, inequality: if one critique of globalised higher education is its disconnection from local and national interests, an important corollary is its contribution to a political economy of inequality, where global cities and networked “elites” are unfairly advantaged. Global research universities, in

particular, are in a difficult position — their contribution to society relies on global collaboration to produce common goods, yet productive collaborative efforts are often exclusive, formed between small groups of similar institutions or with barriers to entry that only a few can navigate. In the sector more broadly, the opportunities universities provide for emerging adults to study abroad fosters global mobility and intercultural exchange. However, the financialization of international study, with overseas students paying higher fees in many countries, has the potential to diminish the positive effect of such mobility by limiting opportunities to those with means. There is no single course of action that can address all the challenges. What universities can do is take seriously their impact and so responsibility in relation to societies locally and globally, and act intentionally. Investing in scholarships for international students, engaging in research and teaching on dynamics of global inequality, working with other educational institutions in their vicinity, and developing intentional policies and practices of student selection, are all important levers (Marginson et al., 2020). Universities have a range of local, national and global spheres of influence but the conceptualisation of universities as having a social purpose and responsibility is increasingly prominent (Grant, 2021; The Netter Center for Community Partnerships, 2008).

These three themes of expansion, globalisation, and inequality contain within

them the rationale for a focus on character. It is important how character education is conceptualised and delivered, but if the expansion of higher education is driven less by financial motives than by social esteem and the potential for “self-formation”, character education would seem to be an important part of meeting demand. When it comes to the interrelated issues of globalisation and inequality, character education — and especially the development of civic virtues — can be understood as part of the university’s responsibility to educate citizens who will work with others to engage global challenges and advance justice in the world.

Such challenges form the backdrop of a higher education sector that, before COVID-19, was navigating minefields laid by some of the contradictory tendencies within global modernity. This contemporary socio-cultural context at once manifests a deep commitment to individual rights and social justice, alongside a lack of consensus on the nature of truth and a wide variety of beliefs and opinions (Bauman, 2011; Giddens, 1991). A positivist paradigm is confidently maintained in science and technology and yet this epistemic stance translates poorly to the moral domain, leaving ethical questions and life commitments increasingly difficult to resolve. The emerging adults that populate university campuses live amidst these tensions. Many students are passionate about social justice and yet ill-equipped to make the kind of commitments needed to advance it, preferring to keep their options open when it comes to

such matters as career, family, and political ideology (Alvarado et al., 2020; Arnett, 2015; Salvà-Mut et al., 2018). The world of post-university employment for which degree programmes are expected, by many, to be directly preparatory is likewise in flux, catalysed by the disruption of advanced digitalisation and process automation (Schwab, 2017; Susskind & Susskind, 2015). In such a world, ethical rules and utilitarian calculus offer only limited light to guide action, but character comes into its own. In particular, the virtue of practical wisdom, understood as the moral deliberation and discernment needed to balance competing tensions and make wise and ethical decisions at the most appropriate time, is invaluable. Indeed, the University of Birmingham (2022) has recently added practical wisdom to its official list of graduate attributes as a key quality of “ethical and active citizens” along with “socially responsible” and “reflective”.

The context of a rapidly changing world has spawned a futurology of higher education, advanced as a discipline by a wide range of commentators and consultants (Locke, 2020). Amongst the trends said to be driving the future are the transformation of graduate work, the changing profile and expectations of students, a reduction in government funding, deregulation and associated competition from for-profit institutions, and greatly increased use of technology in teaching and learning (Locke, 2020). Add the underlying themes of expansion, globalisation, and inequality and it is easy to lose orientation amidst the com-

plexity with waves of peril and possibility (Schwab, 2017) indistinguishable and all around.

The COVID-19 pandemic and Russian invasion of Ukraine hardly make the field of global higher education any easier to comprehend. What is more, while these challenges are still with us it is far from clear what their medium and long-term effects will be. First, when it comes to student numbers, there is insufficient data to make any conclusions on the impact of the pandemic on the global expansion of higher education. Overall student numbers in the UK have continued to grow (Bolton, 2022) but it would be unwise to extrapolate from selective national examples. Second, both crises have exacerbated tensions in relation to globalization, re-introducing division and distrust last seen in the Cold War. The impact on academic collaboration is yet to be seen and the flow of international students seems to differ by country and is difficult to estimate overall (OECD, 2021). Third, the COVID pandemic clearly accelerated the adoption of digital technologies in higher education as in other contexts. The importance of IT infrastructure and the role of educational technology providers and platforms are notable but it remains to be seen what the “new normal” for teaching and learning will look like, with little indication that digitalisation can replace face to face relationships between students and professors (OECD, 2021). Fourth, when it comes to inequality, there is evidence that the effect of the pandemic on the experience of

learners varied significantly in relation to socio-demographic and geographic factors. In a global study of 30,383 students from 62 countries (Aristovnik et al., 2020) 86.7% of respondents reported the cancellation of in-person teaching for some form of online education. However, when it came to satisfaction with online provision, students from Africa lagged significantly behind — perhaps unsurprising given only 29% of African students had functional internet access, compared with a global average of 60%. If this finding is sadly unremarkable, it does highlight the variability of higher education experiences and significant inequality of provision.

If it is too soon to draw conclusions from data in terms of the enduring impact on higher education of the pandemic and invasion of Ukraine, perhaps we can take a step back and consider these events in terms of their broader significance, allowing them to raise questions regarding the purpose of higher education in the modern world. Such reflection can take us beyond questions of short-term performance to consider the deeper question: in a world challenged by COVID-19 and under the threat of nuclear conflict, what are universities for?

One answer to the question is *science*. The COVID pandemic demonstrated the importance of technology in understanding and overcoming serious medical threats. Masks, ventilators, vaccines, and other medicines all need to be developed, tested and safe-

ly administered. In the pandemic, universities have sourced and analysed data, and in some cases contributed to the direct development of technologies needed to combat the disease. If the pandemic points to the role of universities in scientific progress, it has also drawn attention to the human dynamics of modern life. Imposed obligations of ‘social distancing’ and ‘lockdown’ as well as severe restrictions on the commemoration of life events, have raised questions about social responsibility and revealed anew the importance of close social relationships. The failure of some prominent leaders and celebration of ‘ordinary heroes’ has drawn attention to the need for citizens and leaders across society with virtues such as service, compassion, empathy, humility, hope, and courage. The examples that were singled out for public admiration at the height of the pandemic were groups, such as nurses, where these virtues are central to their profession, as well as leaders who evidenced such virtues in distinctive ways. New Zealand’s Prime Minister, Jacinda Ardern was widely noted for her empathy; Germany’s Angela Merkel for the intellectual humility she displayed when justifying policy decisions; in the UK, Queen Elizabeth’s steadfast and hopeful resolve was evident as she gave a public broadcast exhorting people to endure present challenges and not give up. The role of universities in science and technology seems straightforward to grasp, but such technologies are developed and deployed within wider social structures that are built on values and upheld by

the virtuous action of citizens and leaders. What role should universities play in this latter regard?

Russia’s invasion of Ukraine and the threat it presents to global democracy prompts the same question from a different angle. If universities are for science, can the scientific capability of universities be legitimately mobilised to support war as it has been to overcome disease? To answer negatively, we will need to refer to values. Starting from an uncontroversial commitment to open inquiry as a central value of modern universities, we are led on to the necessary practice of such liberal virtues as justice, honesty, open-mindedness, intellectual humility, tolerance, and respect. In such inquiry, the potentially subversive question of when (if ever) nuclear weapons can legitimately be deployed, and the courage to pursue it, arises together with the knowledge of how to make them. Universities thus considered have a properly dissenting function in totalitarian states as institutions devoted to critical questioning. What role might Russia’s universities play in fostering such dissent against Putin’s regime? And if they should play such a role, what role ought universities outside Russia play in the peace-time development of students as citizens and leaders who will uphold rigorous open inquiry and advance free and just societies into the future? It is in raising questions such as these that the current crisis moves higher education discourse beyond economics and efficiency to ethics and character.

3. A mission to educate “citizens and citizen leaders to serve our society” (Harvard College)

In his famous 1930 book *Mission of the University*, José Ortega y Gasset (2010) argued that effective reform of universities must be rooted in an understanding of their purpose. For Ortega (2010), this purpose was social and entailed a focus on education that emphasized the personal enrichment of individual potential so that students would be prepared to contribute to society (Wyatt, 2020). Jonathan Grant (2021) takes up Ortega’s emphasis on the public purpose of the university, offering a historical typology that begins with the *confessional university* originating in eleventh century Bologna for the training of clerics and subsequently the moral education for the ruling class. Not until the nineteenth century was this model challenged, when Humboldt’s emphasis on research was joined to Newman’s emphasis on teaching and formation in an American model of the *multiversity* that soon came to dominate globally. The *civic university* refers to the wave of nineteenth-century, socially oriented universities, both in the USA following the 1862 establishment of ‘land grant’ universities, and in the UK where ‘redbrick’ universities were established in industrial cities. “HiEdBizUK” (Collini, 2012) is currently dominant, the term coined by Stefan Collini to refer disparagingly to what he sees as government-sponsored financialization and managerialism in the higher education sector. Grant (2021) portrays the models as

overlapping and acknowledges that the typology is crude, but the emphases of different models are observable globally. The proposal he advocates is for a new evolution of the university with a driving social purpose. He offers the University of Pennsylvania as an example, pointing to the work of Judith Rodin, University President between 1994 and 2004, to reconnect the university with the pro-social vision of its founder Benjamin Franklin. Her commitment lives on in her successor Amy Gutmann’s affirmation of Franklin’s belief that “a university is, first and foremost, a social undertaking to create a social good” (Penn Office of the President, 2022).

The prioritisation of social purpose is widely shared amongst leading universities around the world. Cortés-Sánchez (2018) used text mining to analyse 248 mission statements from the Quacquarelli Symonds 2016 ranking list of universities worldwide, finding “an overall emphasis on society and students, as stakeholders” (p. 597). Breznik and Law (2019) analysed mission statements of 250 universities worldwide, finding that “social responsibility” was one of four core dimensions. Bayrak (2020) used text mining to analyse 227 mission statements from the highest ranked universities in Asia, Africa, Europe, Latin America, and North America, according to the Times Higher Education (THE) 2017 ranking, finding that “higher education institutions in every region call attention to the importance of serving community” (p. 8).

In the Spanish context, a study covering 47 Spanish public universities found that teaching was prioritized over research and service to society in their mission statements (Arias-Coello et al., 2020). However, when examining the most common message classified under the category of service to society, researchers reported that “transfer of knowledge, culture or research results, in order to improve the economic or social development of the surrounding environment or society” appeared for 71% of the universities.

In 2022, we conducted a thematic analysis of mission statements of 17 global universities. Our aim was to probe the findings of recent widescale surveys with a specific focus on the stated educational mission(s) of a small number of global universities. We focused on the highest ranked institutions internationally on account of their global influence and function as aspirational models. Our sample was made up of the top ten universities listed in the THE 2022 ranking as well as the top university from each of Africa, Australasia, East Asia, Europe (beyond the UK), Latin America, the Middle East, and South Asia. The top universities in East Asia, Peking University and Tsinghua University were equally placed in the THE ranking so both were included in the sample. The list of institutions can be found in the appendix, below.

We located the “about” and specific “mission and vision” pages (where available) of university websites and

imported them into NVivo. For the majority of universities outside the UK and USA where the primary site was in the local language (ETH Zurich, Indian Institute of Science, Peking University, Tel Aviv University, Tsinghua University), we selected the English site. However, in the case of the Pontificia Universidad Católica de Chile, where the relevant information had not been translated into English, we analysed content in Spanish. These pages were coded and thematically analysed by a single researcher according to the pragmatic realism paradigm of qualitative research advocated by Miles, Huberman and Saldaña (2018). We used an inductive coding method, focusing particularly on the stated mission of universities, the place of education in relation to it, and the description of that education.

We found a high degree of overlap in the emphases of university statements regarding their mission and purpose. Almost all of them describe their central function in terms of a dual core, using the standard terms of “education” and “research”. Many of the universities add a note regarding their pursuit of international excellence in these domains (terms such as “outstanding” and “world-class” are widely used). In common with the research referred to above, there is a shared prioritisation of social purpose. Every institution on the list has this emphasis, with variation only in terms of its relative placement, the extent to which its meaning is elaborated, and the specification of social purpose in terms of a specific commu-

nity. Some speak in general terms of their mission “to benefit society”, others elaborate with such emphases as the public good, the common good, societal well-being, the economy, the environment, and the natural world. The global horizon is present in each case, but the majority also highlight national and/or local communities.

The educational mission of the universities we looked at fits clearly within their commitment to “make a contribution to”, “make a difference in” or “serve” society. The idea of education for personal success is present in some cases, but it is not nearly as prominent as the idea that education is aimed towards “cultivating global citizens who will thrive in today’s world and become tomorrow’s leaders” (Tsinghua University Education Foundation, 2022), or, to take the example that is used in the title of this paper, “the mission of Harvard College is to educate citizens and citizen-leaders for our society” (Harvard College, 2022). The personal benefit to students is generally framed in holistic terms such as “intellectual transformation” (Harvard College, 2022), “education that stimulates, challenges and fulfils” (University of Melbourne, 2022), and “transformative and socially engaged” education to “unleash students potential” (University of Cape Town, 2022). Personal benefit is subsumed under the idea of preparing citizens and leaders who will “contribute to society” (University of Oxford, 2022). The content of the education needed to meet such a goal focuses on the devel-

opment of knowledge, skills, and values. All three aspects are emphasized prominently, with knowledge and skills most prominent but also a significant emphasis on values. The language of values or ethics is explicit in over a third of cases. Specific values that universities are seeking to cultivate are service, creativity, curiosity, resilience, wisdom, and civic responsibility. Perhaps surprisingly, given its scientific and technological focus, it is the Massachusetts Institute of Technology (MIT, 2022) that most clearly spells out its commitment to values and character development in its educational mission:

It is the purpose of the educational program to develop in each student that mastery of fundamentals, versatility of mind, motivation for learning, and intellectual discipline and self-reliance that is the best foundation for continuing professional achievement; to provide a liberal as well as professional education so that each student acquires a respect for moral values, a sense of the duties of citizenship, and the basic human understanding and knowledge required for leadership; and thereby to send forth men and women of the highest professional competence, with the breadth of learning and of character to deal constructively with the issues and opportunities of our time.

Many of the educational emphases we have noted are included in MIT’s statement. A focus on professional achievement is integrated with an emphasis on moral values, citizenship, and leadership in what is described as “a liberal as well as professional education”. The purpose is for students to develop “the high-

est professional competence” (skills), “breadth of learning” (knowledge) and “character to deal constructively with the issues and opportunities of our time” (character). Interestingly it is character that is singled out as particularly important to navigate the present context.

4. A renewal of character education

We have seen that the ambition of universities to educate citizens and leaders who will serve society necessitates an emphasis on more than knowledge and skills. The importance of developing “values and attitudes” is present as a third component in SDG 4 and highlighted by many universities, which often point to specific values that they seek to help students develop. MIT focuses on “character” in its educational mission, a move we advocate here as holding significant promise.

In arguing that character development should be an intentional focus of universities, we are not presenting a new emphasis but arguing for a renewal of character education in a form that is fit for purpose in modern institutions. The expansion of universities since the mid twentieth century has been built on a vision of opening access to important knowledge and skills, and the need to grow a technically skilled and highly educated workforce for an increasingly knowledge-based global economy. It has been driven by public sector funding and student debt and focused on financial outcomes. The contribution of higher education to career prospects and na-

tional economies is important, but few argue that it constitutes the full picture of what universities should be about. In focusing on knowledge, skills and economic impact, the importance of values and character development has not been overturned so much as overlooked. It is harder to conceptualise and articulate in relation to financial benefits and perceived as difficult for modern, ideologically plural institutions to actively promote. The expansion of universities with a mission to serve society, the consensus of university mission statements and international documents like the UDHR and SDGs, and the challenges of the present global context highlight the importance of character education in universities and should spur its renewal.

It is important to note that such a proposal is not without its critics. Some argue against the possibility of character education in university years. Others oppose it on grounds of ethical permissibility, suggesting that the intentional cultivation of virtue in university students needs to be justified by a direct professional concern linked to their degree programme if it is to respect their autonomy as adults (Carr, 2017). Both objections should be resisted. Universities play a crucial role as stewards of the next generation (Bok, 2020) and have a responsibility to take appropriate steps to help students develop the character as well as the knowledge and skills they need to flourish in their lives. What is more, recent research in neuroscience and psychology supports the possibility of virtue cultivation at the life stage of emerging adulthood

(Williams, 2022). Universities are a promising context in which virtuous moral habits, such as self-control, intellectual curiosity, and care for others, can be promoted in students (Villacís et al., 2021). So long as the autonomy of students is affirmed and pedagogical strategies that support student character development as self-directed, David Carr's (2017) concern can be mitigated. What is more, virtues of character supplement the civic competencies required for living well in society and performing a leading role in social change (Naval et al., 2022).

This article proposes that a renewed emphasis on character education is needed to move higher education forward so that universities deliver on their aspiration to educate "citizens and citizen leaders to serve society". In this final section we elaborate on the nature of such character education, arguing that it should be based on a rigorous theoretical framework, a tested pedagogical approach, and a practically relevant orientation toward students' interests.

4.1. Conceptual rigour

At present, many universities focus on the development of "values and attitudes" (SDG 4) under the framing of graduate attributes, 21st century skills, or higher education competencies. Such framings can be helpful in order to focus the attention of administrators and educators onto aspects of education that are not necessarily emphasized in specific disciplinary degree programmes. However, we argue that it is necessary to

move beyond generic framings to conceptualise character development in universities more robustly. This is important since it is only by way of a clear understanding of what character education is (and isn't) that it is possible to consider how it can be conducted to good effect in modern universities.

One promising theoretical and practical stream of character education has developed from the twentieth-century renewal of virtue ethics (Anscombe, 1958; MacIntyre, 2007) and selective appropriation of the philosophical and practical tradition of formation that is built on the work of Aristotle. Serious deficiencies in a number of Aristotle's positions, not least concerning race, gender, and slavery mean that Aristotle's teaching should certainly not be taken up without critique. Instead, the approach of Neo-Aristotelian character education, as defined by Kristján Kristjánsson (2015) reads Aristotle critically in order to provide a theory of character and character development that integrates the latest insights of social scientific research with contemporary moral and educational philosophy.

This approach to character education involves three aspects: an understanding of the motivational dynamism in the human person, the presence of habits as means for the potential of positive motivation to be realised in practice, and pedagogical guidelines as to how such habits can be promoted. The motivational dimension of Neo-Aristotelian character education relates to the idea that human

action is deeply motivated by the attainment of happiness or *eudaimonia*, commonly translated as *flourishing*. Flourishing is a dynamic state of human being, wherein the full potential of human life is fully realised. In a flourishing life the internal aspiration for holistic well-being and external conditions necessary to support it are achieved in a way congruent with reason and the common good (Kristjánsson, 2015).

According to Aristotle, the cultivation of virtuous character is central to human flourishing. Virtues of character are rational and emotional dispositions to action. They can be parsed into moral virtues, which relate to living well, and intellectual virtues, which relate to thinking well (Kristjánsson, 2015). These habits of heart and mind have been studied thoroughly since the ancient world. In the last two decades, virtues have also been objects of scientific scrutiny in psychological research (Peterson & Seligman, 2004; Wright et al., 2021). Current efforts to study and promote virtues at the school and higher education levels have classified these habits into four groups (Jubilee Centre for Character and Virtues & Oxford Character Project, 2020): intellectual virtues, such as curiosity and intellectual humility, which relate to the “pursuit of knowledge, truth and understanding” (p. 6); civic virtues, such as civility and service, which refer to “the engagement of students in their local, national and global contexts” (p. 6); moral virtues, such as honesty, courage, compassion, and justice, which concern the development of “an ethical awareness in academic work and wider universi-

ty life” (p. 6) animated by a commitment to the common good; lastly, performance strengths are traits such as determination and confidence, whose function is “enabling intellectual, moral and civic virtues” (p. 6). Crowning these virtues is *phronesis* or practical wisdom (Schwartz & Sharpe, 2010), which is understood as the integrative virtue of good judgment and serves to facilitate the application of virtues in practice in order to do “the right thing at the right time” (Jubilee Centre for Character and Virtues & Oxford CharProject, 2020, p. 6)

4.2. Pedagogical efficacy

A conceptual understanding of character education can only serve its purpose if it can be applied in higher education. There is a need for effective teaching methods, supported by evidence, that can be applied in cohorts of emerging adults in university contexts.

Recent multidisciplinary research suggests the potential of seven strategies for cultivating virtues of character at the higher education level (Brant et al., 2022; Lamb et al., 2021). The seven strategies are:

- 1) habituation through practice; 2) reflection on personal experience; 3) engagement with virtuous exemplars; 4) dialogue that increases virtue literacy; 5) awareness of situational variables; 6) moral reminders and 7) friendships of mutual accountability. (Lamb et al., 2021, p. 82)

These methods have been recently applied in both curricular classes (Lamb et al., 2022) and extra-curricular character

and leadership programmes for university students (Brant et al., 2020; Brooks et al., 2019; Lamb et al., 2021). In these programmes, particular practices of habituation are encouraged through individual exercises and tasks (e.g., keeping a gratitude journal). Reflection on personal experience is motivated by group discussions and reflective exercises. The use of biographies, narrative texts, and readings are central techniques to favour the engagement with moral exemplars. Virtue literacy is enhanced through dialogues with visiting speakers, mentor meetings, and small group discussions. Knowledge about situational variables enable participants to reflect on their own tendencies and occupational hazards that can undermine their practice of virtues. Lastly, by forming a community of virtuous practice, these programmes provide students with regular moral reminders and can provide fertile contexts for students to establish friendships focused on character development and contribution to the common good.

In addition to educational programmes, institutional and personal actions can be implemented by university leaders and faculty members to promote character in students. As Derek Bok (2020) states, institutional initiatives can encompass courses of moral reasoning, enforcing rules against plagiarism and cheating in honour codes, ensuring that rules on students' behaviours on campus are clearly worded and adequately explained to them, and adhering to high ethical standards in leaders' administration. By effectively implementing these

actions, university students are thought to develop conscientiousness traits and improve moral reasoning and moral behaviour. Nevertheless, institutional efforts can be ineffective if universities do not count on faculty who are committed to the ongoing cultivation of their own character since they are "the individuals in the best position to influence students" (Bok, 2020, p. 76). Although more research is needed to understand the nature of this influence, the role of faculty members and other well-chosen mentors as moral exemplars can play an important part in the cultivation of virtue in the university (Lamb et al., 2021).

4.3. Practical relevance

It is possible to have a great theory and excellent pedagogy, but if students do not become involved, it is not possible to educate character in universities. In order to connect the theory and pedagogical practice to life experience, we need to effectively engage the questions students are asking, the challenges they face, and the ambitions they hold.

Character education initiatives at the university must meet students where they are, not only where faculty or university leaders want them to be. An example of this approach is the connection of character development to student aspirations when it comes to leadership development and social impact. Such an approach has been applied since 2014 at the University of Oxford, where the Oxford Character Project has pioneered character and leadership education, delivering programmes at Oxford as well

as in partnership with the Europaeum group of European universities, the London School of Economics, and the University of Hong Kong (Brant et al., 2020; Lamb et al., 2021). This interdisciplinary initiative at the University of Oxford is focused on the development of character and responsible leadership in postgraduate students. Connecting with students' interests in leadership and their desire to make a difference when it comes to pressing social and environmental issues, the Oxford Character Project aims to help students develop as ethical and effective leaders who can successfully navigate complexity and uncertainty to further the good of society.

Today, intentional character development is a minority report in higher education. However, there are early signs that a renewal may be underway. The aspiration expressed by universities in their mission statements can provide a constructive starting point, and there are a growing number of character education initiatives in universities around the world. In the USA, Wake Forest University has a prominent Program for Leadership and Character, delivering curricular and extra-curricular programmes and training faculty to integrate character education into classes across the university. In Spain, the recently-founded Civic Humanism Center of the Universidad de Navarra offers a character-focused leadership programme for students in conjunction with research exploring the benefits of liberal education for character development and professional practice. Spanish residential colleges, called *Colegios Mayores*, have

also become a focus for character education, advanced by the “University Communities for Character Development” project (Dabdoub et al., 2022). Created with the first universities in Spain and France, these organizations aim to provide not only a place of residence to university students but also an environment of academic preparation and character development (Suárez, 1966). In these institutions, students from different years live alongside faculty in communities that emphasize the development of character as an important aim of education.

5. Conclusion

Both aspects of the educational vision of the UDHR, its commitment to education that is open to all and aims to develop people and society, were renewed in 2015 by the United Nations in SDG 4 (Quality Education), which asserts that “it is vital to give a central place to strengthening education’s contribution to the fulfilment of human rights, peace and responsible citizenship from local to global levels, gender equality, sustainable development and health” (UNESCO, 2016, p. 14). This locates education at the heart of the UN’s global agenda, driving progress across all 17 SDGs. The emphasis of SDG 4 is on “cognitive and non-cognitive aspects of learning” in an education that helps students to acquire “the knowledge, skills, values and attitudes required by citizens to lead productive lives, make informed decisions and assume active roles locally and globally in facing and resolving global challenges” (UNESCO, 2016, p.

14). While universities widely affirm this vision in their own mission statements, the intentional development of values and attitudes trails behind the development of knowledge and skills. A renewal of character education in universities, in line with the renewal of virtue ethics and character development in the theory and practice of education more widely, has the potential to fill this gap in the development of students as global citizens.

Appendix

TABLE 1. List of universities included in the present study.

THE 2022 ranking	Institution	Country
1	Oxford	UK
2	California Institute of Technology	USA
2=	Harvard	USA
4	Stanford	USA
5=	Cambridge	UK
5=	Massachusetts Institute of Technology	USA
7	Princeton	USA
8	University of California, Berkeley	USA
9	Yale	USA
10	University of Chicago	USA
15	ETH Zurich	Switzerland
16=	Peking University	China
16=	Tsinghua University	China
33	University of Melbourne	Australia
183=	University of Cape Town	South Africa
201-250	Indian Institute of Science	India
301-350	Pontificia Universidad Católica de Chile	Chile
401-500	Tel Aviv University	Israel

Source: Based on the Times Higher Education World University Rankings 2022..

Acknowledgments

We thank Dr. José Antonio Ibáñez-Martín and Dr. Francisco Esteban Bara for the opportunity to present a preliminary version of this manuscript at the International Conference “Hacia una educación renovadora del carácter (Towards a character renewal education)”, hosted by the Universidad Internacional de La Rioja and the Universidad de Navarra. Work on this article by Dr. Edward Brooks was supported by a grant from the John Templeton Foundation (grant number 61413). The work of Dr. Jorge Villacís was supported by the Education, Citizenship and the Character Research Group of the Universidad de Navarra. The opinions expressed in this publication are those of the authors and do not necessarily reflect the views of the John Templeton Foundation.

References

- Adamsky, D. (2019). *Russian Nuclear Orthodoxy: Religion, Politics, and Strategy*. Stanford University Press.
- Alvarado, A., Conde, B., Novella, R., & Repetto, A. (2020). NEETs in Latin America and the Caribbean: Skills, aspirations, and information. *Journal of International Development*, 32 (8), 1273-1307. <https://doi.org/10.1002/jid.3503>
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33 (124), 1-19.
- Arias-Coello, A., Simon-Martin, J., & Gonzalo Sanchez-Molero, J. L. (2020). Mission statements in Spanish universities. *Studies in Higher Education*, 45 (2), 299-311. <https://doi.org/10.1080/03075079.2018.1512569>
- Aristovnik, A., Keržič, D., Ravšelj, D., Tomažević, N., & Umek, L. (2020). Impacts of the COVID-19 pandemic on life of higher education students: A global perspective. *Sustainability*, 12 (20), 8438. <https://doi.org/10.3390/su12208438>
- Arnett, J. (2015). *Emerging adulthood: The winding road from the late teens through the twenties*. Oxford University Press.
- Bauman, Z. (2011). From pilgrim to tourist – or a short history of identity. In S. Hall & P. du Gay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 18-36). SAGE Publications Ltd.
- Bayrak, T. (2020). A content analysis of top-ranked universities' mission statements from five global regions. *International Journal of Educational Development*, 72 (102130). <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2019.102130>
- Bok, D. (2020). *Higher expectations*. Princeton University Press.
- Bolton, P. (2022). *Higher education student numbers*. <https://dera.ioe.ac.uk/35257/1/CBP-7857.pdf>
- Brant, J., Brooks, E., & Lamb, M. (2022). *Cultivating virtue in the university*. Oxford University Press.
- Brant, J., Lamb, M., Burdett, E., & Brooks, E. (2020). Cultivating virtue in postgraduates: An empirical study of the Oxford Global Leadership Initiative. *Journal of Moral Education*, 49 (4), 415-435. <https://doi.org/10.1080/03057240.2019.1682977>
- Breznik, K., & Law, K. M. Y. (2019). What do mission statements reveal about the values of top universities in the world? *International Journal of Organizational Analysis*, 27 (5), 1362-1375. <https://doi.org/10.1108/IJOA-08-2018-1522>
- Brooks, E., Brant, J., & Lamb, M. (2019). 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*, 4 (2), 167-182. <https://doi.org/10.1007/s40889-019-00075-x>
- Callender, C., Locke, W., & Marginson, S. (2020a). *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Callender, C., Locke, W., & Marginson, S. (2020b). Preface. In C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Carr, D. (2017). Virtue and character in higher education. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 109-124. <https://doi.org/10.1080/00071005.2016.1224806>

- Collini, S. (2012). *What are universities for?* Penguin.
- Cortés Sánchez, J. D. (2018). Mission statements of universities worldwide: Text mining and visualization. *Intangible Capital*, 14 (4), 584. <https://doi.org/10.3926/ic.1258>
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W., & Naval, C. (2022, January 6). Leveraging Colegios Mayores for character development [Paper presentation]. *The 10th Annual Jubilee Center for Character and Virtues Conference. Integrating research on character and virtues: 10 years of impact*. Oriol College, University of Oxford, United Kingdom. https://www.university-communities.org/_files/ugd/7500e2_7a889fd111394659aaa65f-7337c3564b.pdf
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.
- Grant, J. (2021). *The new power university*. Pearson Education.
- Harvard College. (2022). *Mission, vision, & history*. <https://college.harvard.edu/about/mission-vision-history>
- Hudson, L., & Mansfield, I. (2020). *Universities at the crossroads: How higher education leadership must act to regain the trust of their staff, their communities and the whole nation*. Policy Exchange.
- Jubilee Centre for Character and Virtues, & Oxford Character Project. (2020). *Character education in universities. A framework for flourishing*. <https://oxfordcharacter.org/assets/images/general-uploads/Character-Education-in-Universities.pdf>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.
- Lamb, M., Brant, J., & Brooks, E. (2021). How is virtue cultivated? Seven strategies for Post-graduate Character Development. *Journal of Character Education*, 17 (1), 81-108.
- Lamb, M., Dykhuis, E. M., Mendonça, S. E., & Jayawickreme, E. (2022). Commencing character: A case study of character development in college. *Journal of Moral Education*, 51 (2), 238-260. <https://doi.org/10.1080/03057240.2021.1953451>
- Locke, W. (2020). Visions of higher education futures: The shape of things to come? In C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- MacIntyre, A. (2007). *After virtue: A study in moral theory*. Duckworth.
- Marginson, S. (2014). Student self-formation in international education. *Journal of Studies in International Education*, 18 (1), 6-22. <https://doi.org/10.1177/1028315313513036>
- Marginson, S. (2016). High participation systems of higher education. *The Journal of Higher Education*, 87 (2), 243-271. <https://doi.org/10.1080/00221546.2016.11777401>
- Marginson, S. (2020). Public and common goods: Key concepts in mapping the contributions of higher education. In C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Marginson, S. (2022). What drives global science? The four competing narratives. *Studies in Higher Education*, 47 (8), 1566-1584. <https://doi.org/10.1080/03075079.2021.1942822>
- Marginson, S., Callender, C., & Locke, W. (2020). Higher education in fast moving times: Larger, steeper, more global and more contested. In C. Callender, W. Locke, & S. Marginson (Eds.), *Changing higher education for a changing world*. Bloomsbury Publishing.
- Massachusetts Institute of Technology. (2022). *Mission and objectives*. <https://policies.mit.edu/policies-procedures/10-institute/11-mission-and-objectives>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. SAGE Publications.
- Milovanska-Farrington, S. (2020). Reasons to attend college, academic success, and post-college plans. *Education Economics*, 28 (5), 526-547. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1801597>
- Naciones Unidas (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. https://www.un.org/es/documents/udhr/UDHR_booklet_SP_web.pdf
- Naval, C., Villacís, J. L., & Ibarrola-García, S. (2022). The transversality of civic learning as the basis for development in the university. *Education Sciences*, 12 (4), 240. <https://doi.org/10.3390/educsci12040240>
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2018). *Education at a glance 2018*. OECD Publishing.

- Organisation for Economic Co-operation and Development (2021). *The state of higher education one year into the COVID-19 pandemic*. OECD Publishing.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la C. y la C. (2017). *Desglosar el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4: Educación 2030 Guía*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300_spa
- Ortega y Gasset, J. (2010). *Mission of the university*. Routledge.
- Penn Office of the President (2022). *Impact*. <https://gutmann-archived.president.upenn.edu/penn-compact/impact>
- Peterson, C., & Seligman, M. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. American Psychological Association & Oxford University Press.
- Salvà-Mut, F., Tugores-Ques, M., & Quintana-Murci, E. (2018). NEETs in Spain: an analysis in a context of economic crisis. *International Journal of Lifelong Education*, 37 (2), 168-183. <https://doi.org/10.1080/02601370.2017.1382016>
- Schwab, K. (2017). *The fourth industrial revolution*. Crown Business.
- Schwartz, B., & Sharpe, K. (2010). *Practical wisdom: The right way to do the right thing*. Penguin Publishing Group.
- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor [Theory of the residential colleges]*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias (Aguirre Campano).
- Susskind, R. E., & Susskind, D. (2015). *The future of the professions: How technology will transform the work of human experts*. Oxford University Press.
- The Netter Center for Community Partnerships (2008). *Anchor institutions toolkit: A guide for neighborhood revitalization*. University of Pennsylvania.
- Tsinghua University Education Foundation (2022). *Tsinghua - The Chinese university for global leadership*. http://www.tuef.tsinghua.edu.cn/info/picnew_eng/3798
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations (2015). *Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development*. <https://sdgs.un.org/sites/default/files/publications/21252030%20Agenda%20for%20Sustainable%20Development%20web.pdf>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (2016). *Unpacking sustainable development goal 4: Education 2030 Guide*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246300>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (2022). *Higher education*. <https://www.unesco.org/en/education/higher-education>
- University of Birmingham (2022). *UoB and beyond: Your graduate attributes*. <https://intranet.birmingham.ac.uk/as/employability/careers/graduate-attributes/uob-and-beyond-your-graduate-attributes.aspx>
- University of Cape Town (2022). *Vision 2030*. <https://uct.ac.za/transformation/vision-2030>
- University of Melbourne (2022). *Our vision*. <https://about.unimelb.edu.au/vision>
- University of Oxford (2022). *Vision*. <https://www.ox.ac.uk/about/organisation/strategic-plan-2018-24>
- Villacís, J. L., de la Fuente, J., & Naval, C. (2021). Good character at college: The combined role of second-order character strength factors and phronesis motivation in undergraduate academic outcomes. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18 (16), 8263. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168263>
- Williams, B. A. (2022). Developing virtue in emerging adults. In J. Brant, E. Brooks, & M. Lamb (Eds.), *Cultivating virtue in the university* (pp. 57-80). Oxford University Press.
- World Health Organization (2022). *WHO Coronavirus dashboard*. <https://covid19.who.int/>
- Wright, J. C., Warren, M. T., & Snow, N. E. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement*. Oxford University Press.
- Wyatt, J. (2020). José Ortega y Gasset (1883-1955): The university's social mission: To enrich individual potential. In R. Barnett & A. Fulford (Eds.), *Philosophers on the University: Reconsidering higher education* (pp. 95-105). Springer.

Authors' biographies

Edward Brooks is the Executive Director of the Oxford Character Project.

His research lies at the intersection of virtue ethics, character and leadership development. Particular interests include the virtue of hope, the relationship between character and culture in commercial organisations, leadership for human flourishing, and exemplarist moral theory.



<https://orcid.org/0000-0001-9171-7661>

Jorge L. Villacís holds a PhD in Education and Psychology from the Universidad de Navarra and is an Assistant

Professor at the same institution. He is part of the Research Group on Citizenship and Character (GIECC) at the Universidad de Navarra. He has conducted a research stay at St. Antony's College, University of Oxford and completed a Visiting Research Fellowship at the Oxford Character Project. His research interests and publications are oriented towards the development of character strengths in the university context.



<https://orcid.org/0000-0002-0871-250X>

Table of contents

Sumario

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

Editors: José Antonio Ibáñez-Martín, & Josu Ahedo
Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín, & Josu Ahedo

Introduction: A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine
Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania 5

Studies

Estudios

Aurora Bernal Martínez de Soria & Concepción Naval

Flourishing as the aim of character education
El florecimiento como fin de la educación del carácter 17

Randall Curren

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'
Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana» 33

Edward Brooks, & Jorge L. Villacís

To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in Universities
Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades 51

Francisco Esteban Bara, & Carmen Caro Samada

The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19
El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19 73

David Hernández de la Fuente

Educational reforms for a crisis. On the education of character in Plato and Aristotle
Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles 91

José Antonio Ibáñez-Martín

The plural concept of good character
El plural concepto del buen carácter 107

Juan Luis Fuentes, & Jorge Valero Berzosa

New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need a new model of character education?
Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter? 123

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo, & Miguel Rumayor

Friendship and character education: A systematic review
Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática 143

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverría, & Marvin Berkowitz

Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores
Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores 171

María José Ibáñez Ayuso

The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution

Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria

191

Book reviews

Gairín, J., & Castro, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención [The organisational context as a space for intervention]* (Anna Díaz-Vicario).

Ahedo, J., Caro, C., & Fuentes, J. L. (Coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible [Cultivating Character in the*

Family: an Unavoidable Task] (Natália De Araújo Santos).

Fukuyama, F. (2022). *Liberalism and its discontents* (Jorge Valero Berzosa).

Watts, P., Fullard, M., & Peterson, A. (2021). *Understanding character education: Approaches, applications, and issues* (Dana Atef Jeries).

Balduzzi, E. (Coord.) (2021). *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [The educational challenge of 'Laudato si' and character education]* (Maria Valentini).

209

Instructions for authors

Instrucciones para los autores

229

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 284 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid