

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?

Juan Luis FUENTES, PhD. Associate Professor. Universidad Complutense de Madrid (jlfuente@ucm.es).

Jorge VALERO. Graduate. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (jorge.valero@unir.net).

Abstract:

No one questions the fact that technology has colonized various aspects of our lives. We make use of technology in our work in a great variety of professional fields, in establishing our social relationships or in order to look for on-the-spot information. This new digital world generates different reactions, which del range from pessimism arising from the risks provoked by a certain confusion, perplexity and, at times moral blockage, to an optimistic outlook based on the possibilities the digital world offers for human development. This article is centred at the intersection of these two viewpoints and aims to examine whether the digital world demands a new paradigm of virtues — a substantial change — or whether it simply requires an updating of the

classical pattern of virtues to the new circumstances produced by technological change. The article will set out some of the principal characteristics which are provoked by the almost total presence of technology in our lives and will focus on the virtue of critical thinking, which has become especially necessary in view of problems of *infoxication*, *post-truth* or the more and more common methods of online fraud and abuse. After analysing these aspects and the limits of technology and of the digital paradigm, we argue that in the present-day context there are no elements which are incompatible with the classical conception of the virtues. It is certainly true that new challenges will emerge in character education in view of students' immersion in the use of IT and that this situation will mean that certain virtues will require special reappraisal; such will

* This research was carried out within the framework of the I+D+i project “Producing a predictive model for the development of critical thinking in the use of the social networks” (CritiRed). Ministry of Science, Innovation and Universities, Research challenges. Ref. RTI2018-095740-B-I00, headed by Gonzalo Jover Olmeda and M^a del Rosario González Martín.

Revision accepted: 2022-11-29.

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: Fuentes, J. L., & Valero, J. (2023). 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? Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-07>

<https://revistadepedagogia.org/>

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

be the case of critical thought, responsibility and the protection of privacy. However, there is no reason to suppose that the pillars of Aristotelian ethics have been in any way altered or have become obsolete. We defend the idea that an updating and adjustment to a demanding new context is preferable to any really substantial change, since the foundation and objectives of the ethics of virtue remain unchanged in the digital world.

Keywords: character, moral education, critical thinking, virtue, *cyber-flourishing*, digitalization.

Resumen:

Nadie cuestiona el hecho de que la tecnología ha colonizado diversas esferas de nuestra vida. Recurrimos a ella para trabajar en los campos más variados, para establecer relaciones sociales o para buscar información de manera inmediata. Este nuevo mundo digital suscita diversas perspectivas que van desde el pesimismo ante los riesgos que entraña cierta confusión, perplejidad y, en ocasiones, bloqueo moral, a la postura optimista por la posibilidad de un nuevo modo de desarrollo humano o plenitud digital. El presente artículo se sitúa en esta encrucijada y examina si este mundo digital demanda un nuevo paradigma de virtudes –un cambio sustancial–, o si por el contrario se trataría más bien de adecuar el esquema de virtu-

des clásicas a la nueva realidad tecnológica. Para ello, se exponen algunas de las características principales que provoca la presencia casi total de la tecnología en nuestra vida, y se sitúa el foco en la virtud del pensamiento crítico, que se plantea como especialmente necesaria ante fenómenos como la *infoxicación*, la *posverdad* o los cada vez más comunes métodos de fraude y abuso *online*. Tras analizar estos aspectos y los límites de la tecnología y del paradigma digital, se argumenta que no hay elementos en el contexto actual que resulten incompatibles con la ética clásica de las virtudes. Ciertamente, emergerán retos concretos para educar el carácter en la situación digital de los estudiantes y esta situación supondrá revalorizar algunas de las virtudes de manera particular, como sucede con el pensamiento crítico, la responsabilidad o el cuidado de la intimidad. Sin embargo, no hay nada que permita afirmar que los pilares de la ética aristotélica se hayan visto alterados o queden obsoletos. Se defiende la idea de una adecuación con la mirada puesta en un demandante contexto, antes que de un cambio realmente sustancial, pues el fundamento y el objetivo de la ética de la virtud siguen siendo igualmente válidos para el mundo digital actual.

Descriptor: carácter, educación moral, pensamiento crítico, virtud, *cyber-flourishing*, digitalización.

*Sors salutis
et virtutis
mihi nunc contraria
est affectus
et defectus
semper in angaria.
Hac in hora*

*sine nora
cordum pulsum tangite;
quod per sortem
sternit fortem,
mecum omnes plangite!*¹
O Fortuna – Carmina Burana

1. Introduction: substantial change or adaptation to a new reality

Batavia is the old name of modern day Jakarta and was also the destination and name of a Dutch galleon loaded with treasures belonging to the East India Company, which foundered on the reefs of the Indian Ocean near the coast of Australia in the seventeenth century. On board the ill fated vessel was an apothecary, Jeronimus Cornelisz, whose advanced education and brilliant eloquence did not impede him, but rather spurred him to lead an authentic massacre and months-long subjection of the 300 survivors — many of them children — who managed to reach the shores of a tiny islet known as Beacon Island. Sexual violence and death were the predominant keynotes of a terrifying story in which the sole motives seemed to be the pleasure of sadistic enjoyment, the desire of absolute dominion and the apparent impunity of the perpetrators. Described in novels by Leys (2011) and Fitzsimons (2020), this story is the starting point of a recent and disturbing book entitled *Evil online*, by the Dutch professors Cocking and van den Hoven (2018), in which the islet of the atrocities and the present day digital environment are compared. The singular characteristics of the two scenarios involve a new reality which bears the stamp of apparent isolation and impunity, and which produces the effect of creating enormous moral confusion in which the voice of conscience can hardly, if at all, be heard. In order to reinforce their introduction to the argument, the authors recall the senseless attack on a web page which had been created to help people

who suffer from epilepsy, to which the hackers added a number of images with strong flashing lights, knowing well the harm which these images would cause people who suffer from this condition and who go to precisely these pages in search of help.

It is significant to observe that after years of euphoria and optimism, the voices which today warn against the dangers of the digital world are no longer isolated instances; more and more voices, like Cocking and van den Hoven (2018), describe the new technological environment as “a new economic order which claims for itself human experience as the gratuitous raw material to be used for any number of covert commercial practices” (Zuboff, 2020, p. 9) — a parasitical logic based on behavioural changes in the human person which are without precedent in human nature and which threaten human nature itself, fundamental rights, market democracy and the sovereignty of the people (Vid. Carr, 2004; Morozov, 2012).

On the other hand, authors such as Harrison (2021) defend the possibility of *cyber-flourishing* starting from a revised, adapted and perhaps even digitalized type of character education, with the appearance of new virtues such as *Cyber-wisdom* or new ways of living in society and democratically when we become *cyber-citizens*. Indeed, digitalization signals a new stage, a qualitative change in the understanding of concept. Whereas the analogical refers to different positions sharing a common base, the digital expresses a new category, differ-

ent from what has been traditional, of the way in which human intelligence is used.

Nonetheless, in reference to this new digital environment in which we live, we may well ask: is the classical model of virtues still valid? — the model on which our teaching is based and which was renovated by the neo-Aristotelian tendencies of the end of the 20th and the beginning of the 21st centuries? A model whose comeback was aided by the resurgence of the ethics of virtue in the works of Anscombe (1958) and which helped in the understanding and development of moral education (Curren, 2015), has given birth to a renewed and hope-inspiring version of character education (Walker et al., 2015). Or, on the other hand, are we to consider this paradigm to be obsolete, out of date and antiquated so shortly after its resurgence? And therefore, should it be shackled and thrown into the technological abyss which is opening up in front of us? Should it be not only renewed or recycled, but even reinvented or substituted? Using the terminology of the Greek philosopher, should we be thinking in terms of a substantial change?

In short, the central discussion contained in this article could be set out in the following terms:

- On the one hand, do we need to be thinking of *new virtues*, which would constitute a *substantial change* in the way we educate and affect the very aims of education, leading us to speak of a different and renewed idea of education in

general and character education in particular? This could even lead us to a new concept of the person, in the wake of the promising but disquieting theories of transhumanism (Bostrom, 2005), which, in anthropological terms, differentiate between the task of educating and its ultimate meaning, inasmuch as the ethics of virtue in an education of a neo-Aristotelian character are described not so much as certain norms or principles but as the possibilities of human potential (Massini-Correas, 2019).

- On the other hand, are we thinking more in terms of an adaptation to the new discoveries regarding human intelligence, retaining the most essential and characteristic elements of classical education, but accepting the advisability of rethinking certain known virtues or of prioritizing certain known virtues over others, while giving attention to the new necessities created by the technological context — all of which amounts to a *relevant change* in the way we view our work as educators.

2. New ways of doing, being and educating

There can be no doubt that, thanks to technology, our habits have changed in a relatively short time over the last few years. In Aristotelian terms this could signify a transformation of the human being. A forceful idea in the thought

of the Greek philosopher is that *we are what we do*, or, to put it another way, we become by doing — our actions and behaviours shape us for good or for bad. In the *Nicomachean Ethics* the author clearly explains that the person who assiduously practices generosity is very likely to become a generous person, and conversely the person who lies habitually is at risk of becoming a liar. In his own words (Aristotle, ca. 350 B.C.E./2007)

In the same way, by doing things justly we become just, and by living temperately we become temperate, and by doing brave things we become brave [...] And the same thing happens with the virtues, because in our dealings with men we become just or unjust; and in situations of danger in which some fear and others dare, some become heroes and others cowards. Likewise with covetousness and anger, some become temperate and mild while others become dissolute and corrupted according to their acts. To conclude with a principle: habits are established through acts (1103a-1103b).

What is more, although these changes are not irreversible, they do not occur instantaneously; by their very nature: they require repeated actions over time, not single but habitual actions that occur in everyday life. It would be questionable to state that we have the habit of doing something if we do it, even with regularity, every so often. In other words, a person who goes out to run once a month could hardly describe himself as a runner, or a person who goes to a certain restaurant every two years call himself a regular customer; a habit requires greater assiduity and frequency. Consequently, we are not

defined, or at least not significantly, by those actions which we carry out occasionally.

In this sense, the following features, among others, are characteristic of the way that technology has become part of our lives. One of the principal influences of technology in our daily existence is in the fields of time and space. It is true to say that we do not tend to use technology sporadically in these fields; we use it frequently and habitually, to such an extent that it has become a natural part of the repertoire of our usual daily behaviour; for this reason, we could affirm that the use of technology defines us as human beings since it is one of our habits. In the words of Cocking and van den Hoven (2018, p. 33), “The World Wide Web now significantly defines the way that we lead our lives”. In addition, we share not only our time but also our space with digital devices: we no longer need to go to a specific place to access technology because it has expanded and become so generalized that our technological devices accompany us and share and inhabit our own personal space. They go almost everywhere with us as *wearable* technology, on our wrists, in our pockets or in our wallets. We use technology so much that it has become almost unconscious and involuntary, rather like the way we don't think about changing gear in our cars; we check our smart phones regularly or we hit the keyboard of our computer in a similar way to the way we blink or breathe. Perhaps the most telling proof of all this is the effect we feel when we are deprived of the technology which we use habitually

and on which we base our daily behaviour — the sensation that something essential in our life is missing. In this sense, almost a decade has passed since we began hearing the term “nomophobia” (an abbreviation of the English term “no-mobile-phone-phobia”), to refer precisely to “the discomfort, the anxiety, the unease and the distress caused by not being in contact with a mobile phone” (Bragazzi & Del Puente, 2014, p. 156). This makes almost unimaginable the possibility of a digital reversal, that is, reverting to a non-digital world.

In addition to this, the areas of human experience into which digital technology has become integrated are in no way marginal, specialized or restricted to a reduced sector of the population. The relatively small economic cost and the ease of use of modern day technology means that it is within easy reach of almost everybody — at least in Western societies — and at the same time technology is not limited to use in the workplace, but is to a large extent personal and used in a wide variety of human activities. Technology has thus become an important element of leisure time, that part of our time which is less instrumental and more unstructured and has a value of its own (Pieper, 1974; Fuentes, 2017): it has its own specific value which does not depend on anything but itself and for this reason it becomes a more radical and permanent feature of human behaviour. What is done for its own sake is generally unaffected by other factors. In this sense, we may well think that technology is no longer just *a means to*, a work tool whose use ends at the end

of the working day or the productive activity involved; on the contrary, its place is neither peripheral nor instrumental but at the centre of the most personal.

It has become part of our social relationships, including the most private and valuable for the character of the human being, those which are based on friendship and love, and even on solitude. Technology intervenes, at least partially, in many elements of those interpersonal relationships by means of interpersonal channels of expression and communication. The insufferable picture of a group of friends or family members together in which all eyes are concentrated on their mobile phones and no word is spoken, as if all were in the grip of a false idea of solitude and were taking refuge from the company of the others on their mobile devices, is a cruel reflection of the digital beings in which we appear to have been transformed. But, paradoxically, this apparent digital solitude does not measure up to authentic solitude, which has an instructive value, which confronts the individual with himself, which permits an intimate, intra-personal encounter in which the individual can listen to his heart and discover within himself the transforming impetus and motivation to write or re-write his own history. To be more specific, García Morente (1935) seems almost prophetically to describe the *solitary* relationship of the individual with his electronic device when he states that:

Our life today is a life extroverted, a life lived outside itself, in the open air of advertising. And in a parallel way, in the manner

of an instance of reciprocal penetration, advertising and the exterior invades the innermost corners of our personal lives through the thousand holes we have deliberately opened (p. 9).

Transversally, from the private to the public, from the individual to the social, the digital transformation has also taken place in the commons and in the configuration of present day democracies, in matters pertaining to the very exercise of citizenship (Gozálvez et al., 2019). Usage of the digital media and presence in virtual discussion forums have today become a priority for political parties, while the social movements in different parts of the world over the last decade owe their development to a large extent to technology and the internet (Castells, 2015).

In the academic world, technology has also predetermined the way in which research is carried out and it is the means to know what is happening worldwide and to relate to society (García-Gutiérrez and Ruiz-Corbella, 2020), inasmuch as it has provided exponentially increased access to information, reducing costs and the time necessary not only to obtain texts but also to distribute their publication in a variety of different formats. As Cocking and van den Hoven (2018) explain, if we take into account all the written production in the history of humanity, from the Egyptian papyri and the Sumerian clay tablets to the present, we will find that 90% of the total has been produced in the last two years. This has meant that researchers have had to be much more discerning in their

search for information and selection of contents; along with other factors, this superabundance of information has led some to raise questions regarding the very significance of academic life, such as: does it make sense to continue publishing today when the very abundance of published material means that most of it will never be read? (Burbules, 2020).

In view of this, it seems logical to consider that we are not faced with a superficial or anecdotal matter whose effects are felt by a limited number of individuals, but that we are faced with a problem which: 1) affects practically the whole population, and 2) occurs transversally in essential spheres and facets of human life and not on a sporadic basis but in our day to day life, and which therefore may originate new ways of being and of relating to one another and to the rest of the world. If this context, therefore, makes new ways of being possible, it is reasonable to also speak of new ways of educating and of research in education. In this regard, it is significant that authors such as Jonas (1985), referring to technology in general, and Burbules y Callister (2000), referring to technology in education, argue that the new media can give birth to new objectives to which we can aspire and, consequently, to new abilities and virtues in which to educate.

To address this question, we intend to analyse critical thinking or critical spirit as an example of a specific virtue of a clearly intellectual nature; under various names or headings, it usually appears in the list of virtues or features which are

considered desirable in the formation of character and it has been considered to be “one of the most important skills needed in the coming years”, according to *World Economic Forum* (2020, p. 5).

2.1. Adjectified critical thinking

We can define critical thinking as a type of logical thinking which helps us to interpret and make sense of the world (Dodgington, 2007), which is based and founded on reasons (Siegel, 1988) derived from principles or criteria (Lipman 1991), to carry out evaluations and express opinions which lead us to adopt a position (Ibáñez-Martín, 1991), thus forming our beliefs, perceptions, behaviours and feelings.

The majority of these authors, who are considered as reference points in the study of critical thinking, analysed this virtue before the end of the previous millennium, when the technological revolution and the internet were still in their infancy; the various concepts which they define cannot therefore be considered as belonging to a digital context. Perhaps for this reason and without wishing to question the value of their ideas, it could be said that their conclusions fall short in terms of a virtual environment or that they fail to take into account the characteristics which define such an environment and differentiate it from the physical world.

Critical thinking implies that the thinker has all the information necessary to express an opinion; in a virtual environment it also implies that he has the added competency in the use of *hardware* and *software*, that he needs to be aware of the

different sources available which flourish in new and different places and in a variety of languages, and at the same time that he is mindful of a new and negative extreme which is difficult to imagine in an analogical environment – that is, what has been termed *infoxication* (Fundéu de la RAE, 2012), or difficulties in processing an excess of information on any given topic which saturate or overload the processes of cognitive assimilation and therefore hamper or impede the process of comprehension. In this sense, it is significant to observe the number of people who abandon the social networks due to the pressure they receive from the virtual community and the enormous expectations placed on them. Cases which come to mind include Simone Biles, the American gymnast, the Dutch cyclist Tom Dumoulin or the Japanese tennis player Naomi Osaka: they all had to face serious anxiety problems because of the difficulty of coping with the pressure from exposure to millions of followers which reached them directly through the social networks; in addition, we should not forget the influence of the *haters* — those who confuse a critical spirit with the desire to destroy the other.

This new conception of critical thinking also implies learning how to distinguish between the truth and *post-truth*. Internet is the perfect seed ground for post-truth, the spreading of *fake news* and hoaxes. It feeds on conspiracy theories, fantastic beliefs and populist and sensationalist fantasies. Although such beliefs have always been one of the tools of social influence, the creation of opinion and at times sheer

manipulation (Pina Polo, 2019), their reach and their efficacy has been greatly multiplied by contemporary technology (Caro, 2015). This is why the role of the educator today is much more important than that of one who simply expresses truths to his students; his task is much more complex since he must enable them to recognize truth as such in an ocean of meticulously prepared messages which have been conceived and designed to suit the characteristics of the receiver, taking into account the way he uses internet, his habits, interests, preferences, geographical location, gender and more (Conroy, 2020; Jackson, 2019). He must therefore be able to resist and manage a type of commercial advertising without precedent due to its ultra-personalization, or what, in the words of Zuboff (2020, p. 36), is nothing less than “a way to camouflage a series of aggressive extraction operations which exploit the innermost corners of life as if they were a mine”: hyper-abundant advertising, with an implicitly produced symbolic impact (Gozálvez et al., 2022), based on researched strategies of neuro-marketing and on intensive vigilance of commercialized human experiences and the creation of needs in the name of “the rhetoric of the empowering role of the web” (Zuboff, 2020, p. 24), or even the more and more sophisticated types of attempted fraud such as *Phishing*, *Smishing* or *Vishing*. All this is accompanied by a number of external determinants which weaken critical vision: the dizzying speed and instantaneousness of internet, which triggers decisions and behaviours, or the individual use of technology with clearly social ramifications, which in the case of

adolescents lacks sufficient parental supervision due to factors such as the digital generation gap (Sánchez Pérez, & Fuentes, 2021; Muñoz-Rodríguez et al., 2020). The net result is a growing problem for those involved in moral education, since, as Randall explains:

Moral habituation, like habituation in any complex skill, must consequently be guided by someone who can provide an articulated understanding of what is to be done and why, a language that directs attention to salient particulars and formulates relevant considerations through which the student can understand what she is doing and why (Curren 2015, p. 467).

Together with critical thinking, we could consider other classical virtues or features of character which are also particularly challenged by the characteristics of the digital environment and which come to mean new demands that were not present in the traditional analogue context. In effect, technological responsibility (Hernández et al., 2015), caution regarding privacy online and cyber-wisdom (Dennis, & Harrison, 2020), trans-media creativity, or digital citizenship are but a few examples of areas requiring a similar analysis in order to be able to confront possible transformations in character education in virtual environments.

3. Character education suited to digital environments

In spite of all that has been said, we can nonetheless find arguments which seem to indicate that character education and the virtues necessary for the digital context are

not so very different from the generic proposals suited for a context of face-to-face personal relationships. In any event, our line of argument is that we need to adapt to the new environment while maintaining the essence and basic fundamentals in use until now; it is clearly not a question of a new type of character education for the digital environment, nor of new virtues to substitute the old.

A preliminary consideration which can be made is the obvious fact that, although we make wide use of technology, we do not live in a virtual world. A large and significant number of our activities are carried out in analogical contexts and are based on face-to-face personal relationships into which technology does not intrude. To be more precise, we could in fact identify three environments: the virtual, the personal and the hybrid, the third being understood as a conjunction of elements of the other two. It would therefore be unwise to claim that a new digital education of character is needed to take the place of the former, since, by doing so, we would be relegating to a secondary level an important part of our existence. Is politics still possible without the use of virtual environments? Is love still possible today without the use of technological devices? Does friendship outside the social media still make sense? Can we teach and educate without the use of machines or screens, for example by taking a walk through the countryside or the city, by visiting patients in a hospital or by going to a museum? If our answer to these questions is affirmative — without even entering into the added value or the enabling role that technology could play in

them — then we are speaking of spaces in which the centre of our action is not digital. Indeed, one of the lessons we can learn from the health crisis is that basic education, one of the most important pillars of our societies and at the same time one of the key stages of a person's life, cannot be completely virtual, not so much because of the alarming digital gap which hinders access to technological media, nor the difficulties which it implies in respect of conciliating home and work life, but rather because of the importance of face-to-face personal relationships in human growth and development. As yet, human life in a virtual environment is not possible.

At the same time, the human being's endless capacity to create new technology is persistently limited by the constraints imposed by the human condition itself. Although some space or time barriers have been overcome, others are stubbornly insurmountable. In spite of easy and multiple access to information, we are unable to read two documents simultaneously: we still have to concentrate all our attention on a single document. Multitasking divides a person's attention but does not multiply it, and has a dilutory effect on the depth of intellectual comprehension. Sophisticated, high definition cameras are as yet unable to give us ubiquity or to overcome the mind-body or cognitive-corporal dissociation which we experience in virtual spaces; our attention remains focused on a single space. While an array of devices allows us to save valuable time, they can do nothing to alter the distressing finitude of human life or to halt the inevitable passage of time, something which is in fact comfort-

ing in view of the problems suffered by the *struldbrugs*. These characters, taken from Jonathan Swift's classic novel (2000) *Gulliver's Travels*, inhabit the land of Luggnagg and have to cope with immortality, something which our species considers advantageous and sought after, but which paradoxically is the source of all sorts of individual and social problems. Among them is one of great relevance to character education: their existence is apparently unending, lacks any sense of the transcendental and is the source numerous obstacles regarding social organization and intergenerational change.

In any event, the increase of life expectancy resulting from present-day technology is in no way comparable to the idea of immortality. The finitude of life remains in spite of the extension of the years and does nothing to modify the fact that, as Zubiri states (1986, p.658), "to exist is to exist constitutively in the face of death". In conversation with Heidegger, Zubiri partially shares the other's idea that a person who lives without a prior experience of death does live an authentic existence (*eigentliches Dasein*). However, the idea of immortality suggests a new category which is similar to the mathematical conception of infinite and is more akin to a representation, since proof of its existence is impossible; death "belongs to the formal structure of the living human: it is that act which positively projects man from the provisional to the definitive" (Op.cit., p. 666). Even while religious faith contains the promise and hope of the immortality of the soul, life still has an obvious limit in death. St. Augustine shows this symbol-

ically when he describes a first death as that which precedes the final judgement, and a second and permanent death which is reserved to those do not pass that judgement. The first is not simply a fee of passage; it is the gateway to another form of existence and a major condition for the life thereafter (2000, XIII, 23).

The second question we should ask is whether it makes sense to speak of new virtues in the context of a realistic system of ethics, such as the ethics of virtue on which present-day neo-Aristotelian education of character is built. To speak of *new ethics* should surely cause alarm bells to ring among those who believe that the basis of ethics is objective and realistic; in other words, that it is not founded solely on human conventions, which, by nature, are changeable, but on the idea that the source of morality lies outside the subjective beliefs of the individual and of society. In the case of the ethics of virtue, the criteria to decide what is good and what is evil are constitutively rooted in the anthropology of the human being himself and his perfective potential, and therefore it is pertinent to ask if it is possible to speak of new virtues or features of character arising from the *new technological context*. By contrast, it seems probable that this claim would fit more easily into a system of constructivist ethics which would be more receptive towards emerging social demands and more amenable to the creation of new ethical norms. By their very nature, they are changeable and depend on historical circumstances and on the inter-subjective rationality of a group

or a society; they are not subject to any permanent feature of the human being. In this sense, what John Dewey writes is highly significant. Starting from a pragmatic standpoint, he considers society, not the individual and his human condition, as the reference point in deciding on the content of school curricula. Thus, in *The School and Society* he stated that:

Whenever we have in mind the discussion of a new movement in education, it is especially necessary to take the broader, or social view. Otherwise, changes in the school institution and tradition will be looked at as the arbitrary inventions of particular teachers; at the worst transitory fads, and at the best merely improvements in certain details. (Dewey 1899, p. 20)

At the same time, a system of ethics constructed in opposition to cognitive or realistic ethics seems to be more suited to a technological context, one of whose principal characteristics appears to be a logic attuned to the apparently endless ability of the human being to create and to produce a variety of artefacts, devices, programmes, publications, opinions, tendencies etc.; therefore, new norms and values can be new elements influenced by the creative freedom of users. This creative prominence of the individual, which surpasses the role of being a mere spectator or consumer to become an active protagonist, has given birth to what has come to be known as a *culture maker* (Hatch, 2013) and is linked not only with material aspects in the construction of devices but also with the civic participation of citizens in the public arena and in support of democracy (Gozálvez et al.,

2022). However, it is not easy to imagine how new virtues could be integrated into a realist ethical system such as virtue ethics, which does not accommodate exclusively subjective criteria in order to determine the meaning of a righteous life (Kristjánsson, 2017); such a system must find an equilibrium between what is subjectively satisfactory and what is objectively praiseworthy (Curren, 2015). The foundation of ethical behaviour is given human reality itself and the perfective nature of the virtues potentially present, neither of which we completely determine ourselves. For this reason, it is meaningless to talk about new virtues because of a change of context.

It could be argued that present day suggestions regarding character education, although inspired by Aristotle, are not completely aligned with the philosopher's ideas since they have required a certain practical adaptation in view of new advances in knowledge and experience, which is why they are referred to as neo-Aristotelian (Kristjánsson, 2015). However, this renovation and updating of Aristotelian ethics has in no way repudiated their essential pillars; the cornerstones of his proposals regarding character education maintain their adherence to objective reality and their rejection of subjectivist approaches. A given reality can be known, at least partially and, by means of speculative research and the examination of experience, it is possible to reveal common features which can be promoted through education for the benefit and improvement of individuals and the societies they live in,

This approach helps us to counter the arguments outlined in the preceding section. It is true that the new habits such as those arising from virtual environments and the use of technological devices in human space and time are an important challenge for character education and virtues. But they are a challenge which can be met by the Aristotelian model of virtues. We must necessarily make a specific reference to prudence, a virtue objective which highlights and at the same time limits the role of context in deciding what is good, since “the doing of good presupposes the accordance of our action with the real situation” (Pieper, 2020, p. 47). The virtue of prudence presupposes the ability to analyse, deliberate and judge according to changing circumstances. In other words, the insufficiency of the individual virtues themselves to determine the mid-point between two vices on the one hand, and the inability of the context on its own to tell us what would be the right course at a given moment of time and space on the other, make it necessary to call on a practical wisdom which can regulate decision making in specific contexts, the here and now, which will never necessarily be the same in any two given situations. For that reason, the virtuous answer varies: for example, when the person who has to decide to enter a building in flames is a trained fireman or a person suffering from asthma: while for the first it is an act of bravery, for the second it would be a reckless behaviour which would place his own life in danger and have scant possibilities of rescuing anyone from the burning building. When the fireman is confronted with an emergency situation, he evaluates the circumstances

before acting. The fact that he is familiar with certain factors may speed up his decision, but unusual situations call for extra deliberation, greater risk analysis, the establishment of limits and the adoption of measures which in different circumstances might not be necessary.

Thus, we can say that the new digital context requires not only a special use of practical wisdom but also deliberation and a close examination of an unfamiliar reality; this will allow us to decide how to act in the face of unknown circumstances which we have never had to confront before. *Cyber-wisdom* or *cyber-phronesis* refer precisely to the ability to do the right thing at the right time, but in the context of the online world (Harrison, 2016, 2021). At the heart of the matter is the ability to think critically and autonomously, but in a context which has certain characteristics of its own such as anonymity, ease of access, lack of physical presence — with what that means in respect of the level of empathy; the user also has the feeling that regulation in the web is much looser than in the physical world. However, the very definition of cyber-wisdom offered by Harrison pre-empts the idea that it is not a question of a new virtue, but rather an adaptation of classic wisdom. In his own words: “I define cyber-wisdom as doing the right thing for the right reasons when online. This is a quality that children can apply in any given situation” (2021, p. xii). From the above, two relevant points arise. The first is that if we delete from the quote the words “when online”, we could be perfectly well talking about classic wisdom, inasmuch as we

decide what to do for the right reasons in *different* situations; this gives the digital an adjectivized character, not substantive but complementary, additional to the nuclear and essential, because it refers to the circumstances without changing the content of the virtue. Let's call to mind Aristotle's definition when he described it as the ability to determine with certain precision "what is just, noble and good for man" (1143b, 20-25), whereas for Pieper "the meaning of prudence is to find the right means to those ends and to determine the course of action, in conformity with the here and now of these fundamental dispositions" (2020, p. 84), Here we have the second relevant question which refers to a constituent part of the concept of prudence, the ability to be versatile and adapt ourselves to different contexts, and, after considering the setting and characteristics of the new environment — face-to-face, online, hybrid, safe, dangerous, sombre, luminous, rural or urban — express a judgement in accordance with the righteous.

If we go back and look carefully at the definition of critical thinking described in the previous section, we will see that it is in no way inadequate for the digital context and that the principles it establishes are possible conditions and valid and applicable references to articulate a critical and righteous position in respect of virtual environments. Doubtless the circumstances described will be more demanding — which is always the case whenever there is a change — and will call for greater deliberation of the information received and in some cases — for

example, in respect of knowledge and use of new information sources — for new competencies. We are referring, rather than to different competencies, to their application, which is to be accompanied by a close examination of the technological context which we have been referring to (and which will include problems which are peculiar to this world, such as cyber-bullying, disinformation, cyber-harassment and sexting, among others). Many of the techniques that are used in education of critical thinking can be applied *mutatis mutandis* to the digital context. For example, in the same way that moral dilemmas of different types are used in the classroom, some such dilemmas could be included which would demand reflection on the long term consequences of some of our actions on internet. Or in the same way that we compile manuals which guide our behaviour, we could also establish norms for our conduct on internet (*netiquette*)

The root of the question here is that the fundamental objective continues to be the love of wisdom, as Gilson points out when, to express his idea of the erudite, he defines intellectual humility as "scrupulous respect for the truth" (Gilson, 2015; Vid. Ibáñez- Martín, 2021). By its very nature, virtue as a practical and operative concept is linked to determined circumstances and the factors of time and place should be taken into account when measuring its value. As the English usually say: *the proof of the pudding is in the eating!* Its full meaning is acquired in practice, when it is exercised and lived, not simply its theory and description,

which reduces it to a merely theoretical construct, an imaginary ideal lacking the context which gives it shape. Considered in these terms, it becomes flexible and pliable, as we saw in the case of the fireman and the asthma patient. Thus what changes in the digital context is not the virtue but the context itself, as is demonstrated by the fact that the definitions of critical thinking or practical wisdom formulated prior to the watershed moment of the technological revolution are still valid for a virtual environment.

It is, however, appropriate to point out that the virtual environment has contributed to mark up the value of certain virtues against others, or, to put it another way, it has created the conditions in which certain abilities are tested more than others. As the search for reliable information in internet demands greater critical scrutiny, we should also bear in mind that our wider possibilities of action and influence over others gives greater relevance to the virtue of responsibility, as Jonas (1985) showed in the context of the nuclear arms race — a context which is in certain ways parallel to our actions in internet and the social networks. It is also true that the virtual context offers ample space for creativity, along with new media, multimedia production channels and transmedia, which can be especially useful in the training of young people (Scolari, 2019).

At the same time, reflection on the subject of virtues in the technological context reveals links between certain features of character which need to be reinforced. In-

deed, the strengthening of critical thought would seem to call for a parallel strengthening of the virtue of fortitude, which will enable users to withstand the pressure exerted by the social networks and to resist and to persist in the face of well- or ill-founded criticism. The protection of privacy is another of the most relevant and disputed challenges that the social networks pose to character education; the exposure which the network invites and the numerous examples of youthful exposure we are witnessing today seems to question the value of the private and the personal, the lines which separate different social environments and even the sense of corporeality and its inseparable connotations in the human mind.

4. Conclusions

The need to respond to a new and confusing environment, which amazes us and unsettles our given mental structures with its continued novelty and increased possibilities of action, the desire to accept the promise of a more comfortable life and a more efficient, more efficacious and more modern education in spite of the fear of emerging threats or of not rising to the challenges of the times and of wasting advantageous new resources or not acting responsibly in the face of an extraordinary technological force — all these factors cannot leave us, as it were, dazed and numb, and driven to irreflectively embrace the dazzling wonder of a new reality as if no other alternative were possible. We feel moved to create new languages which place us in an unprecedented milieu in

which we try to come to grips with phenomena with which classical structures and categories of thought seems to be insufficient and which elude our traditional logic. However, precisely at times of uncertainty and confusion, when everything appears to be changing like the river of Heraclitus, it is necessary to put to the test the pillars which support our conception of the world and not forsake them at the drop of a hat; we must maintain the hope that what remains will to some extent respond to the new challenges. Let us remember the words of Peter Kreeft in reference to practical wisdom:

Moral rules and ideals are not designed for the good times but for the bad times (...) They are like the laws of the State: they are most needed not when people are good but when they are bad, to protect people against evil (Kreeft 1993, p. 20).

The different facets of human life which have been challenged by technology are in no way trivial and there is little doubt that both philosophers and theoreticians of education should be on the alert in respect of the virtues necessary to achieve the fullness of human life in a new and predominantly hybrid context. In spite of this, a close analysis would seem to indicate that character education founded on neo-Aristotelian principles has the necessary resources to deal with the ethical and teaching challenges posed by the virtual environments. The ethics of virtue are founded on the perfective potential of the human person, and while these have not been modified by the new context, they need to be adapted to

take into account certain particular circumstances; it will also be necessary to reappraise virtues which have acquired a new importance and even to associate them with others in order to reinforce the integral dimension of character in all its complexity.

Note

¹ Destiny is against me, in health and in virtue, thrusting and hobbling, always enslaving. At this hour, without delay, may the vibrant strings be played; since destiny defeats the strongest, who weeps with me for such villainy. Fortune is now against me in health and virtue; but with loves and failings I still forge ahead. At this unaccustomed hour, feel the pulse of my heart, which thankfully beats yet stronger and mourn you all with me.

References

- Agustín de Hipona (2000). *La ciudad de Dios [The city of God]*. BAC.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy. *Philosophy*, 33 (124), 1-16.
- Aristotle. (2007). *Ética a Nicómaco [Nicomachean Ethics]* (J. Pallí Bonet, Trans.). Gredos. (Original work published ca. 350 B.C.E.)
- Bostrom, N. (2005). A history of transhumanist thought. *Journal of Evolution and Technology*, 14 (1), 1-25.
- Bragazzi, N. L., & Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160.
- Burbules, N. (2020). Why publish? *Journal of Philosophy of Education*, 54 (3), 655-665.
- Burbules, N., & Callister, T. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education*. Westview Press.
- Caro, C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes [Information and truth in the use of social media by teenagers]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 187-199.

- Carr, N. (2014). *Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas [Trapped. How machines are taking over our lives]*. Taurus.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age*. Polity Press.
- Cocking, D., & van den Hoven, J. (2018). *Evil online*. Wiley Blackwell.
- Conroy, J. (2020). Chaos or coherence? Future directions for moral education. *Journal of Moral Education*, 1-12.
- Curren, R. (2015). Virtue ethics and moral education. In L. Besser-Jones, & M. Slote (Eds.), *The Routledge Companion to Virtue Ethics* (pp. 459-470). Routledge.
- Dennis, M., & Harrison, T. (2020). Unique ethical challenges for the 21st century: online technology and virtue education. *Journal of Moral Education*, 50 (3), 251-266.
- Dewey, J. (1899). *The school and society*. The University of Chicago Press.
- Doddington, C. (2007). Critical thinking as a source of respect for persons: a critique. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 449-459.
- Fitzsimons, P. (2020). *El Batavia: traición, naufragio, asesinatos, esclavitud sexual, valor... [Batavia: Betrayal. Shipwreck. Murder. Sexual Slavery. Courage. A spine-chilling chapter in Australian history]* Antonio Machado.
- Fuentes, J. L. (2017). El reto de la educación para el ocio en la sociedad tecnológica: elementos constitutivos y condiciones necesarias [The challenge of leisure education in the technological society: constituent elements and necessary conditions]. *Pedagogia e Vita*, 75(2), 80-93.
- Fundéu de la Real Academia Española (2012). *Infoxicación, neologismo adecuado en español [Infoxication, an appropriate neologism in Spanish]*. <https://www.fundeu.es/recomendacion/infoxicacion-neologismo-adecuado-en-espanol-1279/>
- García-Gutiérrez, J., & Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje [Service-Learning and digital environment of learning: innovative challenges for higher education]. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 31-42.
- García Morente, M. (1935, ed. 1972). *Ensayo sobre la vida privada [Essay on private life]*. UCM.
- Gilson, E. (2015). *El amor a la sabiduría [Love of wisdom]*. Rialp.
- Gozálvez, V., Buxarrais, M. R., & Pérez, C. (2022). Educación ética y política en tiempos de pos-democracia [Ethical and political education in post-democratic times]. In J. L. Fuentes, C. Fernández-Salineró, & J. Ahedo (Coords.), *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 119-142). Narcea.
- Gozálvez, V., Romero, L. M., & Larrea, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo [Twitter and public opinion. A critical view for an educational outlook]. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 403-419.
- Gozálvez, V., Valero, A., & González-Martín, R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales [Critical thinking in social networks. A theoretical proposal for civic education in digital environments]. *Estudios sobre educación*, 42, 35-54.
- Harrison, T. (2016). Cultivating cyber-phronesis: A new educational approach to tackle cyberbullying. *Pastoral Care in Education*, 34 (4), 232-244.
- Harrison, T. (2021). A new educational model for online flourishing: A pragmatic approach to integrating moral theory for cyber-flourishing. *Pastoral Care in Education*, 40 (2), 128-151.
- Hatch, M. (2013). *The Maker Movement Manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers*. McGraw Hill.
- Hernández Prados, M. A., Soriano, E., Fuentes, J. L., & Santos, M. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: Interculturalidad, responsabilidad tecnológica, y educación para la vida [Challenges of education in our century: Interculturality, technological responsibility, and education for life]. In J. L. González Geraldo (Coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 317-346). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). Sentido crítico y formación de la persona [Critical thinking and personal development]. In V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (pp. 202-225). Rialp.

- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento [Teaching philosophy and cultivating intelligence. A second look at Critical Thinking and Indoctrination]. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jackson, L. (2019). Mediating class: The role of education and competing technologies in social mobilization. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 619-628.
- Jonas, H. (1985). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age*. University of Chicago Press.
- Kreeft, P. (1993). *Cómo tomar decisiones [How to make decisions]*. Rialp.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A Critical Review. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 87-107.
- Leys, S. (2011). *Los naufragos del "Batavia"* [The shipwrecked crew of the "Batavia"]. Acantilado.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Massini-Correas, C. (2019). *Alternativas a la ética contemporánea. Constructivismo y realismo ético [Alternatives to contemporary ethics. Constructivism and ethical realism]*. Rialp.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de Internet. Los mitos de la libertad en la red [The disillusionment of the Internet. The myths of online freedom]*. Destino.
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S., & Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud [Digital environments, connectivity and education: Time perception and management in the construction of young people's digital identity]. **revista española de pedagogía**, 78 (277), 457-475. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta [A party theory]*. Rialp.
- Pieper, J. (2020). *Las virtudes fundamentales [The fundamental virtues]*. Rialp.
- Pina Polo, F. (2019). Noticias falsas, desinformación y opinión pública en la Roma republicana [Fake news, disinformation and public opinion in Republican Rome]. In S. Segenni (Ed.), *False notizie... fake news e storia romana* (pp. 74-81). Mondadori.
- Sánchez Pérez, Y., & Fuentes, J. L. (2021). ¿Es necesario un nuevo pensamiento crítico para la era digital? [Is new critical thinking needed for the digital age?] In M. R. González Martín, J. Igelmo, & G. Jover (Coords.), *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI* (pp. 115-126). Farenhouse.
- Scolari, C. A. (2019). Transmedia is dead. Long live transmedia! (or life, passion and the decline of a concept). *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 11 (20), 69-92.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason. Rationality, critical thinking, and education*. Routledge.
- Swift, J. (2000). *Gulliver's travels*. Wordsworth Editions.
- Walker, D. I., Roberts, M. P., & Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice. *Educational Review*, 67 (1), 79-96.
- World Economic Forum (2020). *The Future of Jobs Report*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre [About the man]*. Alianza.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia [The era of surveillance capitalism]*. Paidós.

Authors' biographies

Juan Luis Fuentes holds a PhD with European Mention and Extraordinary Prize from the Universidad Complutense de Madrid. Associate Professor of the Department of Education Studies and Vice-Dean of International Relations at the Faculty of Education (UCM). His lines of research include character education, social education and the use of technology from an ethical-civic viewpoint.

 <https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

Jorge Valero Berzosa graduated in Law and Humanities at the Universidad Pompeu Fabra, Barcelona. He holds a Master in Cultural Criticism from Universidad Carlos III and a Master in Character Education from Universidad Internacional de La Rioja (UNIR). He has devoted a

large part of his career to secondary and high school teaching. His lines of research are character training and the development of virtue ethics, especially through literature.



<https://orcid.org/0000-0003-3301-7776>

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

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

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

Dr. Juan Luis FUENTES. Profesor Contratado Doctor. Universidad Complutense de Madrid (jlfuente@ucm.es).

Jorge VALERO-BERZOSA. Graduado. Universidad Internacional de La Rioja (UNIR) (jorge.valero@unir.net).

Resumen:

Nadie cuestiona el hecho de que la tecnología ha colonizado diversas esferas de nuestra vida. Recurrimos a ella para trabajar en los campos más variados, para establecer relaciones sociales o para buscar información de manera inmediata. Este nuevo mundo digital suscita diversas perspectivas que van desde el pesimismo ante los riesgos que entraña cierta confusión, perplejidad y, en ocasiones, bloqueo moral, a la postura optimista por la posibilidad de un nuevo modo de desarrollo humano o plenitud digital. El presente artículo se sitúa en esta encrucijada y examina si este mundo digital demanda un nuevo paradigma de virtudes —un cambio sustancial—, o si por el contrario se trataría más bien de adecuar el esquema de virtudes clásicas a la nueva realidad tecnológica. Para ello, se exponen algunas de las caracterís-

ticas principales que provoca la presencia casi total de la tecnología en nuestra vida, y se sitúa el foco en la virtud del pensamiento crítico, que se plantea como especialmente necesaria ante fenómenos como la *inforxicación*, la *posverdad* o los cada vez más comunes métodos de fraude y abuso *online*. Tras analizar estos aspectos y los límites de la tecnología y del paradigma digital, se argumenta que no hay elementos en el contexto actual que resulten incompatibles con la ética clásica de las virtudes. Ciertamente, emergerán retos concretos para educar el carácter en la situación digital de los estudiantes y esta situación supondrá revalorizar algunas de las virtudes de manera particular, como sucede con el pensamiento crítico, la responsabilidad o el cuidado de la intimidad. Sin embargo, no hay nada que permita afirmar que los pilares de la ética aristotélica se hayan visto alterados o queden

* Esta investigación ha sido realizada en el marco del proyecto I+D+i “Elaboración de un modelo predictivo para el desarrollo del pensamiento crítico en el uso de las redes sociales” (CrtiRed). Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades, Retos Investigación. Ref: RTI2018-095740-B-I00, dirigido por Gonzalo Jover Olmeda y M.^ª del Rosario González Martín.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 29-11-2022.

Cómo citar este artículo: Fuentes, J. L. y Valero-Berzosa, J. (2023). 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?* *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 123-141. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-07>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

obsoletos. Se defiende la idea de una adecuación con la mirada puesta en un demandante contexto, antes que de un cambio realmente sustancial, pues el fundamento y el objetivo de la ética de la virtud siguen siendo igualmente válidos para el mundo digital actual.

Descriptor: carácter, educación moral, pensamiento crítico, virtud, *cyber-flourishing*, digitalización.

Abstract:

No one questions the fact that technology has colonized various aspects of our lives. We make use of technology in our work in a great variety of professional fields, in establishing our social relationships or in order to look for on-the-spot information. This new digital world generates different reactions, which del range from pessimism arising from the risks provoked by a certain confusion, perplexity and, at times moral blockage, to an optimistic outlook based on the possibilities the digital world offers for human development. This article is centred at the intersection of these two viewpoints and aims to examine whether the digital world demands a new paradigm of virtues – a substantial change – or whether it simply requires an updating of the classical pattern of virtues to the

new circumstances produced by technological change. The article will set out some of the principal characteristics which are provoked by the almost total presence of technology in our lives and will focus on the virtue of critical thinking, which has become especially necessary in view of problems of *infoxication*, *post-truth* or the more and more common methods of online fraud and abuse. After analysing these aspects and the limits of technology and of the digital paradigm, we argue that in the present-day context there are no elements which are incompatible with the classical conception of the virtues. It is certainly true that new challenges will emerge in character education in view of students' immersion in the use of IT and that this situation will mean that certain virtues will require special reappraisal; such will be the case of critical thought, responsibility and the protection of privacy. However, there is no reason to suppose that the pillars of Aristotelian ethics have been in any way altered or have become obsolete. We defend the idea that an updating and adjustment to a demanding new context is preferable to any really substantial change, since the foundation and objectives of the ethics of virtue remain unchanged in the digital world.

Keywords: character, moral education, critical thinking, virtue, *cyber-flourishing*, digitalization.

*Sors salutis
et virtutis
mihi nunc contraria
est affectus
et defectus
semper in angaria.
Hac in hora*

*sine nora
cordum pulsum tangite;
quod per sortem
sternit fortem,
mecum omnes plangite!*¹

O Fortuna – Carmina Burana

1. Introducción: entre el cambio sustancial y la adecuación a las nuevas realidades

Batavia era el nombre antiguo de la actual Yakarta, así como el destino y el nombre de un galeón holandés cargado de riquezas que formaba parte de la Compañía de las Indias Orientales al que los arrecifes del Índico hicieron naufragar ante las costas australianas, allá por el siglo XVII. A bordo del malogrado barco viajaba un boticario, Jeronimus Cornelisz, cuya formación avanzada y privilegiada elocuencia no le reprimieron, sino que más bien le alzaron a liderar una auténtica matanza y al sometimiento a varios meses de sufrimiento a los 300 supervivientes —varios de ellos niños—, que consiguieron llegar a la orilla del islote conocido como Beacon Island. Violencia sexual y muerte fueron la tónica dominante de una terrorífica historia donde el sádico motivo únicamente parece encontrar su lógica en la pura diversión, el deseo de dominio y la aparente impunidad de quienes lo perpetraron. Novelada por Leys (2011) y Fitzsimons (2020), esta historia da comienzo a un reciente e inquietante libro titulado, *Evil [La maldad online]*, de los profesores holandeses Cocking y van den Hoven (2018), donde se compara el islote de las atrocidades con el entorno digital actual. Las características singulares de ambos contextos suponen una nueva realidad marcada por el aparente aislamiento y el abrigo de la impunidad, donde se da un efecto de fuerte confusión moral y la voz de lo correcto apenas se escucha con claridad y nitidez. Para reforzar su introducción al argumento, los autores recuerdan el descerebrado ataque sufrido por una página web creada para ayudar a personas que sufren epilepsia, en la cual, los

hackers introdujeron imágenes con fuertes destellos, conocedores del daño que ello podría ocasionar a quienes tienen este trastorno neurológico y que precisamente acuden a esta web en busca de ayuda.

Resulta significativo observar cómo tras años de euforia y optimismo, las voces que hoy advierten frente a los peligros del mundo digital no suponen en la actualidad un fenómeno aislado y son cada vez más quienes, como Cocking y van den Hoven (2018), encuentran en el nuevo escenario tecnológico un «Nuevo orden económico que reclama para sí la experiencia humana como materia prima gratuita aprovechable para una serie de prácticas comerciales ocultas» (Zuboff, 2020, p. 9), una lógica parasítica basada en la modificación conductual del ser humano sin precedentes en la historia que amenaza la naturaleza humana, los derechos fundamentales, la democracia de mercado y la soberanía del pueblo (Vid. Carr, 2004; Morozov, 2012).

Frente a ello, autores como Harrison (2021), defienden la posibilidad de un *cyber-flourishing*, partiendo de una educación del carácter actualizada, revisada, quizá incluso *digitalizada*, con la aparición de nuevas virtudes, como la *Cyber-wisdom* o nuevas formas de vivir en sociedad y democráticamente cuando nos convertimos en *cyber-citizens*. En efecto, la digitalización supone un nuevo estadio, un cambio cualitativo de entender un concepto. Mientras que lo analógico se refiere a posiciones diferentes relacionadas con una base común, lo digital expresa una nueva categoría en el modo de usar la inteligencia humana, diferente de lo que ha sido tradicional.

Ahora bien, cabe preguntarse, por tanto, si en este nuevo contexto digital en el que nos desenvolvemos, ¿puede seguir vigente el esquema de virtudes clásico, referente de la pedagogía y renovado por las corrientes neo-aristotélicas de finales del siglo xx y comienzos del xxi? Un esquema que aupado por el resurgimiento de la ética de la virtud tras los trabajos de Anscombe (1958) y su relevante ayuda en la comprensión y desarrollo de la educación moral (Curren, 2015), ha dado lugar al renacimiento de una versión renovada y esperanzadora educación del carácter (Walker et al., 2015). O, por el contrario, ¿cabe considerar que dicho paradigma estaría obsoleto, desfasado, anticuado poco después de su resurgimiento? y, por lo tanto, ¿debe ser constreñido y empujado por el asombroso abismo tecnológico que se abre ante nosotros, estando avocados no solo a renovarlo o reciclarlo, sino más bien a reinventarlo y sustituirlo, siendo necesario plantearse un cambio sustancial siguiendo la terminología del filósofo griego?

En síntesis, cabe situar la discusión central del presente artículo en los siguientes términos:

- Por un lado, si necesitamos concebir *nuevas virtudes* que supongan un *cambio sustancial* de la acción educativa que afectaría a los mismos fines de la educación y que podría conducirnos a hablar de una versión distinta y renovada de la idea de educación, en general, y de la educación del carácter, en particular. Esto podría llevarnos a definir incluso un nuevo concepto de persona, ampa-

rados en las prometedoras y a la vez inquietantes corrientes del transhumanismo (Bostrom, 2005), que fundamentalmente antropológicamente de manera distinta la tarea de educar y su sentido último, en cuanto que desde la ética de la virtud en la que se inscribe la educación del carácter neoaristotélica, la ética se define no tanto en ciertas normas o principios, sino más bien en función de las potencialidades humanas (Masini-Correas, 2019).

- Por otro lado, si se trata más bien de una adecuación a los nuevos hallazgos de la inteligencia humana, conservando lo más fundamental y característico de la educación clásica, aceptando la conveniencia de volver a pensar algunas virtudes ya conocidas o de primar una serie de virtudes ya conocidas sobre otras, atendiendo a las nuevas necesidades planteadas por el contexto tecnológico, que nos situaría ante un *cambio relevante* en el modo de actuar en la acción educativa.

2. Nuevas formas de hacer, de ser y de educar

No hay duda de que nuestros hábitos han cambiado en los últimos años, en un periodo relativamente corto de tiempo, motivados por la tecnología y, en términos aristotélicos, esto podría suponer una transformación del ser humano. Una idea resonante en el pensamiento del filósofo griego viene a señalar que *somos lo que hacemos* o, dicho de otra manera, nos hacemos

mediante la práctica, nuestras acciones y comportamientos nos configuran: para bien o para mal. En la *Ética a Nicómaco* se explica con claridad que quien practica asiduamente una virtud como la generosidad tiene muchas posibilidades de convertirse en una persona generosa, mientras que quien miente habitualmente corre alto riesgo de convertirse en un mentiroso. En sus propias palabras (ca. 350 a. C./2007):

De la misma manera, obrando cosas justas nos hacemos justos, y viviendo templadamente templados, y asimismo obrando cosas valerosas valerosos [...] Y de la misma manera acaece en las virtudes, porque obrando en las contrataciones que tenemos con los hombres, nos hacemos unos justos y otros injustos; y obrando en las cosas peligrosas, y avezándose a temer o a osar, unos salen valerosos, y cobardes otros. Y lo mismo es en las codicias y en las iras, porque unos se hacen templados y mansos, y otros disolutos y alterados: los unos, de tratarse en aquéllas desta suerte, y los otros desta otra. Y, por concluir con una razón: los hábitos salen conformes a los actos (1103a-1103b).

Además, si bien estos cambios no son irreversibles, por su propia naturaleza tampoco ocurren de forma instantánea, sino que requieren precisamente de acciones repetidas en el tiempo, no en momentos puntuales, sino *habitualmente*, en el día a día. Sería discutible afirmar que tenemos un hábito de una actividad que realizamos, aunque con una rigurosa periodicidad, cada bastante tiempo. Es decir, nadie que salga a correr una vez al mes puede definirse como corredor, ni quien acude cada dos años a un restaurante puede decirse que sea un cliente habitual, sino

que el hábito requiere una mayor asiduidad y frecuencia en la actividad. En consecuencia, no nos definen, o al menos no de forma significativa, aquellas acciones que realizamos de manera ocasional.

En este sentido, la incorporación de la tecnología a nuestras vidas se ha caracterizado por, entre otros, los siguientes rasgos. Una de sus principales influencias hace referencia a dos de los elementos que en mayor medida condicionan la existencia humana, a saber, las coordenadas que nos sitúan en el *tiempo* y en el *espacio*. Por un lado, no solemos utilizar la tecnología en momentos puntuales y espaciados en el tiempo, sino que su uso constituye acciones frecuentes y habituales, de tal forma que se ha *naturalizado*, se ha incorporado a nuestro repertorio conductual habitual y, por ello, en cierta medida podríamos afirmar que la utilización de la tecnología nos define como seres humanos que encuentran su uso entre sus hábitos. En palabras de Cocking y van den Hoven (2018, p. 33), «La World Wide Web define ahora de manera significativa la forma en que conducimos nuestras vidas» (traducción de los autores)². Por otro lado, los dispositivos digitales no solo comparten nuestro tiempo, sino también nuestro espacio, pues ya no necesitamos acudir a visitar un lugar específico de la tecnología, sino que este se ha generalizado y expandido en cuanto que los dispositivos tecnológicos nos acompañan, comparten y habitan nuestro propio espacio personal. Los llevamos puestas como tecnología *wearable* en nuestras muñecas, bolsillos, carteras y vienen con nosotros a prácticamente todas partes. Esto es tan así que su uso se ha automatizado y utilizamos la tecnología casi inconsciente e

involuntariamente, de forma similar a como se cambian las marchas del coche, comprobamos repetidamente el teléfono móvil o tecleamos el ordenador de forma similar al parpadeo o la respiración. Quizá la prueba más significativa de ello son los efectos que experimentamos cuando carecemos de la tecnología que utilizamos habitualmente y sobre la que basamos muchos de nuestros comportamientos cotidianos, efectos que se asemejan a la sensación de carencia o falta de algo esencial en nuestras vidas. En este sentido, desde hace casi una década ha venido difundándose el término *nomofobia* (resultado de la abreviatura en inglés de «no-mobile-phonophobia»), para referirse precisamente a «las molestias, ansiedad, nerviosismo y angustia causadas por no estar en contacto con un teléfono móvil» (Bragazzi y Del Puente, 2014, p. 156). Ello hace que nos resulte prácticamente inimaginable la posibilidad de la reversibilidad digital, a saber, de volver a un mundo no digitalizado.

Unido a esto, los ámbitos de la experiencia humana en los que se ha integrado la tecnología no tienen un carácter marginal, especializado o restringido a un grupo reducido de la población. El relativamente escaso coste económico y su facilidad de uso ha puesto la tecnología al alcance de la mano de casi todos —al menos en las sociedades occidentales—, mientras que sus usos no son exclusivamente laborales, sino también, y en buena medida, personales, adquiriendo una dimensión transversal en los ámbitos de la vida humana. Así pues, la tecnología ha pasado a ocupar un lugar fundamental en nuestro tiempo de ocio, que es aquel que posee un carácter menos

instrumental y finalista, y tiene valor en sí mismo (Pieper, 1974; Fuentes, 2017), por lo que no se realiza por otra razón más que por sí, no depende de otro motivo más allá de él, según el cual, si el motivo desapareciera también lo haría su uso y, por ello, adquiere una mayor radicalización y permanencia en el comportamiento humano. Por el contrario, lo que se hace por sí mismo, permanece por lo general independientemente de otras razones. En este sentido, podríamos pensar que la tecnología ya no es solo *un medio para*, una herramienta de trabajo cuyo uso cesa cuando finaliza la jornada laboral o la actividad eminentemente productiva, sino que ocupa un lugar menos periférico e instrumental, para situarse cerca del centro de lo más personal.

Ha mediado nuestras relaciones sociales, e incluso las más íntimas y valiosas para el ser humano y su carácter, basadas en la amistad y el amor, e incluso en la soledad. Muchos componentes de estas relaciones interpersonales están mediadas, al menos parcialmente, por la tecnología debido a sus múltiples canales de expresión y de comunicación interpersonal. La insostenible visión de un grupo de amigos o familiares reunidos con la mirada exclusiva y la atención concentrada en su teléfono móvil sin mediar palabra entre ellos como si una falsa concepción de la soledad les atenazara y recluyera irremediablemente en sus respectivos dispositivos ajenos a la relevante compañía que los circunda, resulta un reflejo cruel de los seres digitales en que parecemos habernos convertido. Pero, paradójicamente, la supuesta soledad digital no reúne las condiciones de una soledad auténtica y con valor pedagógico,

que confronta al individuo consigo mismo, que posibilita un encuentro íntimo e intrapersonal en el que es capaz de escuchar su propio corazón y descubrir en él el empuje y aliento transformador para hacerse y deshacerse en la historia. Más concretamente, de forma casi profética, García Morante (1935) parece describir la relación *solitaria* del individuo con el dispositivo electrónico como aquel agujero abierto a la intimidad cuando afirma que:

Nuestro vivir de hoy es un vivir extravertido, lanzado fuera de sí mismo, al aire libre de la publicidad. Y paralelamente, como fenómeno de recíproca penetración, la publicidad, la exterioridad invaden nuestros más íntimos recintos personales por mil agujeros que a propósito hemos abierto en ellos (p. 9).

Transversalmente, de lo privado a lo público, de lo individual a lo social, también se ha producido una transformación tecnológica de la participación en lo común y en la configuración de las democracias actuales, lo que tiene que ver con el mismo ejercicio de la ciudadanía (Gozálvez et al., 2019). El manejo de los medios digitales y la presencia en los foros de discusión virtual se ha convertido en una prioridad para los partidos políticos actuales, mientras que los movimientos sociales de la última década en distintas partes del mundo no se pueden comprender sin el papel que en ellos ha jugado la tecnología e Internet (Castells, 2015).

En el ámbito académico, la tecnología ha condicionado también a la manera de investigar, de conocer el mundo y de relacionarnos con la sociedad (García-Gutiérrez y Ruiz-Corbella, 2020), en cuanto

que ha ampliado infinitamente el acceso a la información, reduciendo los costes y el tiempo necesario para la consecución de textos, pero también para su edición, publicación y difusión en distintos formatos. Como explican Cocking y van den Hoven (2018), teniendo en cuenta toda la producción escrita de la historia de la humanidad, desde los papiros egipcios y las tablillas de arcilla sumerias, puede decirse que el 90 % ha sido producido en los últimos dos años. Esto ha exigido nuevas capacidades de selección de contenidos y de búsqueda de información a los investigadores y, junto a otros factores, ha llevado a plantearse preguntas esenciales sobre el mismo significado de la vida académica, como ¿qué sentido tiene publicar hoy en una abundancia de información que se multiplica a un ritmo trepidante y que, consecuentemente, casi nadie llega ni siquiera a leer? (Burbules, 2020).

Por ello, parece lógico pensar que nos encontramos no solo ante una cuestión superficial o anecdótica cuyos efectos se reducen a unos pocos individuos, sino que se trata más bien de un fenómeno que: 1) afecta a la práctica totalidad de la población, y 2) ocurre transversalmente en ámbitos y facetas esenciales de la vida humana que tienen lugar no de manera excepcional, sino en el transcurrir cotidiano, por lo que son susceptibles de originar nuevas formas de ser, de relacionarnos con los demás y de posicionarnos ante el mundo. Así pues, si este contexto hace posible nuevas formas de ser, es razonable hablar también de nuevas formas de educar y de pensar la educación. En este sentido, es significativo que autores como Jonas

(1985), en referencia a la tecnología en general, y Burbules y Callister (2000), de manera particular sobre la tecnología educativa, argumentaran que los nuevos medios son capaces de producir nuevos objetivos a los que aspirar y, en consecuencia, nuevas capacidades o virtudes en las que educar.

Para abordar esta cuestión, vamos a analizar un ejemplo de una virtud concreta de marcado carácter intelectual como el pensamiento o espíritu crítico que, con denominaciones variadas, suele formar parte de los listados de virtudes o rasgos deseables de la formación del carácter y que ha sido considerada como una de las «principales habilidades necesarias para los próximos años», según el *World Economic Forum* (2020, p. 5).

2.1. Un pensamiento crítico con necesidad de ser *adjetivado*

Podemos definir el pensamiento crítico como un tipo de pensamiento lógico que nos ayuda a interpretar y dar sentido al mundo (Doddington, 2007), que se basa de manera fundamentada en razones (Siegel, 1988) derivadas de criterios o principios (Lipman 1991), para realizar evaluaciones y emitir juicios que nos llevan a adoptar una posición (Ibáñez-Martín, 1991), formando así nuestras creencias, percepciones, comportamientos y sentimientos.

Estos autores, referentes en el estudio del pensamiento crítico, analizaron esta virtud en su mayoría previamente al cambio de milenio, cuando la revolución tecnológica y de Internet aún se encontraba en un estado incipiente, por lo que no se trata, evidentemente, de un concepto ni de una

definición pensada para un contexto digital. Quizá por ello, sin cuestionar el valor de sus ideas, podría decirse que resulta escasa para un entorno virtual, o que no alcanza a comprender las características propias que lo definen y diferencian del espacio físico.

El pensamiento crítico implica disponer de la información necesaria para emitir juicios, lo que en el ámbito virtual supone, además, una competencia añadida del uso del *software* y el *hardware*; requiere conocer las distintas fuentes disponibles que manan de diferentes y nuevos lugares y en diversos idiomas, y al mismo tiempo un nuevo extremo negativo y difícilmente imaginable en un contexto analógico, a saber, la aparición de lo que se ha denominado una *infoxicación* (Fundéu de la RAE, 2012) o dificultades para procesar un exceso de información sobre el mundo o sobre sí mismos que satura o sobrecarga los procesos de asimilación cognitiva, obstaculizando así su comprensión. En este sentido, resulta significativo observar cómo numerosas personas abandonan las redes sociales debido a la presión que reciben de la comunidad virtual y a las altas expectativas depositadas en ellas. Cabe recordar el caso de deportistas de alto nivel, como la gimnasta estadounidense Simone Biles, el ciclista neerlandés Tom Dumoulin o la tenista japonesa Naomi Osaka, quienes se han enfrentado a graves problemas de ansiedad por las dificultades de afrontar la presión, debido a la exposición a millones de seguidores, que llega de manera mucho más directa e instantánea a través de las redes sociales, por no citar la influencia ejercida por los *haters* que confunden el espíritu crítico con la destrucción del otro.

Este nuevo concepto de pensamiento crítico implica también aprender a distinguir la verdad de la *posverdad*, que encuentra en Internet un terreno abonado para su cultivo y favorece la extensión de las *fakenews* y los bulos y alimenta posturas conspiratorias, creencias fantásticas y planteamientos populistas y sensacionalistas sobre la realidad. Aunque estas creencias siempre han constituido una herramienta para la influencia social, la creación de opinión y la más pura manipulación (Pina Polo, 2019), la tecnología contemporánea ha ampliado su alcance y eficacia (Caro, 2015). Por ello, el papel del profesor sobrepasa hoy de manera especial el de quien debe decir la verdad a sus estudiantes; ocupa una categoría más compleja en la que está llamado a ponerles en disposición de reconocerla como tal, en un océano de mensajes minuciosamente preparados, pensados y configurados de acuerdo con las características propias del receptor, teniendo en cuenta su uso particular de Internet, sus hábitos, intereses, preferencias, localización geográfica, género, etc. (Conroy, 2020; Jackson, 2019). Así, debe ser capaz de resistir y gestionar una publicidad comercial sin precedentes por su *ultrapersonalización*, lo que en palabras de Zuboff (2020, p. 36), no es otra cosa sino «un modo de camuflar una serie de agresivas operaciones de extracción que explotan las profundidades íntimas de la vida como si de una mina se tratara». Una publicidad hiperabundante y multimedia, con un impacto simbólico producido de manera implícita (Gozálvez et al., 2022), basada en pensadas estrategias de neuro-marketing, en vigilancias intensivas de experiencias humanas mercantilizadas con

el objetivo de la automatización comercial y la creación de necesidades, oculto bajo «la retórica del papel empoderador de la web» (Zuboff, 2020, p. 24), cuando no en intentos cada vez más sofisticados de fraude de distintos tipos como el *Phishing*, *Smishing* o el *Vishing*. Todo ello con una serie de condicionantes externos que no facilitan su visión crítica, como un ritmo vertiginoso marcado por la instantaneidad de Internet que precipita las decisiones y los comportamientos o un uso de la tecnología habitualmente individual, pero con alcance eminentemente social, lo que en el caso de los adolescentes adolece de una escasa supervisión por parte de los adultos debido a diversos factores, como la brecha digital intergeneracional (Sánchez Pérez y Fuentes, 2021; Muñoz-Rodríguez et al., 2020). Esto resulta especialmente problemático para la educación moral en cuanto que, como explica Randall Curren:

La habituación moral, como la habituación a cualquier habilidad compleja, debe ser guiada por alguien que pueda proporcionar una comprensión articulada de lo que hay que hacer y por qué, un lenguaje que dirija la atención a los aspectos más destacados y formule consideraciones pertinentes a través de las cuales el estudiante pueda entender lo que está haciendo y por qué (Curren 2015, p. 467, traducción de los autores).

Junto al pensamiento crítico, podríamos considerar otras virtudes o rasgos del carácter clásicos que se ven interpelados de manera particular por las características del entorno digital y que incorporan nuevas exigencias que no concurrían en el contexto analógico tradicional. En efecto, la responsabilidad tecnológica (Hernández

et al., 2015), el cuidado de la intimidad *online*, la ciberseguridad (Dennis y Harrison, 2020), la creatividad transmedia, o la ciudadanía digital son algunos ejemplos que requieren de un análisis similar con el fin de tomar conciencia de las posibles transformaciones de una educación del carácter en entornos virtuales.

3. Una educación del carácter adecuada a los entornos digitales

A pesar de lo anterior, encontramos argumentos que parecen indicar que la educación del carácter y de las virtudes necesarias para el contexto digital no distan mucho de las propuestas genéricas pensadas para un contexto de relaciones interpersonales presenciales y que, en cualquier caso, estamos hablando de una adecuación al nuevo entorno, manteniendo su esencia y fundamentos básicos, por lo que no cabría hablar de una nueva educación del carácter en el entorno digital propiamente dicha, ni de nuevas virtudes o vicios digitales que sustituyan a las anteriores.

Una consideración preliminar que cabe realizar alude al hecho obvio de que, a pesar de la amplia utilización de la tecnología, no vivimos en un mundo virtual. Aún son numerosas y muy significativas las actividades que realizamos en contextos analógicos y quedan reductos libres de la mediación tecnológica en los que las relaciones interpersonales son plenamente presenciales. Más precisamente, podríamos identificar tres ámbitos: el virtual, el presencial y el híbrido, entendido este último como una conjunción de elementos de los dos anteriores, por lo que sería aventu-

rado afirmar que una nueva educación del carácter digital debe sustituir a la anterior, en cuanto que estaríamos relegando a un segundo plano una parte muy relevante de nuestra propia existencia. ¿Es aún posible hacer política fuera de entornos virtuales? ¿Es acaso hoy viable amar sin dispositivos tecnológicos? ¿Sigue teniendo sentido la amistad alejada de las redes sociales? ¿Podemos enseñar y educar sin la mediación de una máquina o una pantalla, paseando por el campo o por la ciudad, visitando un museo o a personas enfermas en un hospital? Mientras estemos en disposición de proporcionar una respuesta afirmativa a estas cuestiones, sin siquiera llegar a cuestionar el valor añadido o el papel facilitador que la tecnología desempeña en ellas, cabe hablar de espacios donde el centro de nuestra acción no es digital. Precisamente, una de las lecciones que podemos aprender de la crisis sanitaria reside en que la educación básica, que constituye uno de los pilares más importantes de nuestras sociedades, al mismo tiempo que una de las etapas más determinantes en la vida de las personas, no puede ser completamente virtual, no tanto por la preocupante brecha digital que dificulta el acceso a los medios tecnológicos, ni siquiera por las dificultades que ello implica para la conciliación de la vida familiar y laboral, sino por la relevancia que las relaciones personales presenciales tienen para el crecimiento humano, sin que quepa la posibilidad de una vida humana simplemente virtual.

Al mismo tiempo, la inagotable capacidad creadora del ser humano en el ámbito tecnológico encuentra limitaciones persistentes en la propia existencia humana. Si

bien algunas barreras espacio-temporales son sobrepasadas, otras se mantienen firmes y aún se alzan inexpugnables ante nosotros. El fácil y múltiple acceso a la información no permite leer dos documentos simultáneamente, sino que exige que la concentración se mantenga atenta en una única actividad lectora. La posibilidad de la multitarea divide la atención, no la multiplica, redundando en un reparto de la profundidad de la comprensión intelectual. Las sofisticadas cámaras de alta definición son aún incapaces de otorgar la capacidad de la ubicuidad o de superar la disociación mente-cuerpo o cognitivo-corporal que produce la presencia en los espacios virtuales, comprometiendo nuestra atención en un único espacio. Mientras que el valioso ahorro de tiempo que posibilitan múltiples dispositivos no puede afrontar la angustiante finitud de la vida humana, ni detener el inevitable transcurrir de los años, lo que resulta, sin embargo, alentador a la luz de los problemas de los *struldbrugs*. Estos personajes del clásico de Jonathan Swift (2000), *Gulliver's Travels*, habitantes de Luggnagg, deben enfrentarse a la inmortalidad, algo aparentemente ventajoso y anhelado por nuestra especie, pero paradójicamente fuente de numerosas dificultades individuales y sociales. Entre ellas se encuentra una de gran relevancia para la educación del carácter en una existencia aparentemente sin límites, carente de sentido trascendental y fuente de obstáculos para la organización social y la renovación intergeneracional.

El evidente alargamiento de la esperanza de vida proporcionado por la tecnología actual no es comparable, con todo,

con la idea de la inmortalidad. La finitud se mantiene a pesar de la extensión de los años y no modifica el hecho de que, como afirmaba Zubiri (1986, p. 658), «existir es constitutivamente existir cara a la muerte» y, en diálogo con Heidegger comparte parcialmente con él la idea de que quien vive sin una vivencia previa de la muerte, vive una existencia inauténtica que no es propia (*eigentliches Dasein*). Sin embargo, la idea de inmortalidad implica una nueva categoría similar a la concepción matemática de infinito. Se asemeja más a una representación debido a la imposibilidad paradójica de su existencia y su comprobación, en cuanto que la muerte «pertenece a la estructura formal del viviente humano: es aquel acto que positivamente lanza al hombre desde la provisionalidad a lo definitivo» (o. c., p. 666). Incluso en la propia fe religiosa y su esperanza y promesa de inmortalidad del alma, la vida tiene un límite evidente en la muerte. Así lo mostraba simbólicamente san Agustín cuando describe una primera muerte, como aquella que precede el juicio final, y una segunda y permanente, restringida a aquellos que no superan dicho juicio. La primera no es únicamente un peaje, es una puerta a otra forma de existencia y un condicionante mayúsculo para la vida anterior (2000, XIII, 23).

La segunda cuestión que debe plantearse es si tiene sentido hablar de nuevas virtudes en el marco de una ética realista como es la ética de la virtud, sobre la que se sustenta la actual educación del carácter nearistotélica. Ciertamente, hablar de una *nueva ética* debe activar las alertas de quienes entienden que la ética posee una

base objetiva o realista, es decir, que no se fundamenta únicamente en las, por naturaleza, cambiantes convenciones humanas, sino que descansa sobre la idea de que la fuente de lo moral se encuentra también fuera de las creencias subjetivas del propio individuo y la sociedad. En el caso de la ética de la virtud, los criterios para decidir sobre lo bueno y lo malo están antropológicamente fundamentados, arraigados constitutivamente en el propio ser humano y en sus potencialidades perfectivas, por lo que cabe preguntarse cómo es posible que hablemos de nuevas virtudes o rasgos del carácter como consecuencia del *nuevo contexto* tecnológico. Por el contrario, esta pretensión parece que podría tener cabida con mayor facilidad en una de las éticas de tipo constructivista, que resultan más receptivas a las demandas sociales emergentes y están más abiertas a la creación de nuevas normas éticas, pues por su propia concepción, son cambiantes históricamente dependiendo de las circunstancias y de la racionalidad intersubjetiva de un grupo o sociedad y no están sujetas a ningún rasgo permanente del ser humano. En este sentido, son muy significativas las palabras de John Dewey quien, desde un planteamiento pragmatista, sitúa a la sociedad, en lugar de en el propio individuo y su condición humana, como principal referencia para decidir sobre el contenido de los currícula escolares. Así, en *The School and Society* afirmaba que:

Siempre que se trate de examinar un nuevo movimiento educativo, es especialmente necesario adoptar un punto de vista más amplio, una visión social. De lo contrario, los cambios en la institución escolar y

en la tradición se considerarán como invenciones arbitrarias de maestros concretos; en el peor de los casos, modas pasajeras y, en el mejor, meras mejoras en ciertos detalles (Dewey 1899, p. 20, traducción de los autores).

Al mismo tiempo, una ética construida en oposición a una ética cognitiva o realista parece encontrar un buen encaje en un contexto tecnológico, entre cuyas características principales se observa una lógica habituada a la capacidad aparentemente inagotable del ser humano de crear, de producir artefactos variados, dispositivos, programas, publicaciones, opinión, tendencias, etc., por lo que nuevas normas y valores pueden ser nuevos elementos susceptibles de la libertad creadora de los usuarios. Este protagonismo creador del individuo que supera el rol de mero espectador o consumidor y adopta un lugar más activo ha dado lugar a lo que se conoce como *culture maker* (Hatch, 2013) y que se vincula no solo a aspectos materiales de construcción de dispositivos, sino también a la propia participación cívica de los ciudadanos en el entorno público y al sostenimiento de la democracia (Gozálvez et al., 2022). Sin embargo, resulta controvertido pensar en cómo integrar nuevas virtudes en un sistema realista como la ética de la virtud, que no se conforma con criterios exclusivamente subjetivos, para la determinación de lo que significa vivir bien (Kristjánsson, 2017), sino que debe encontrar un equilibrio entre lo subjetivamente satisfactorio y lo objetivamente admirable (Curren, 2015), pues es la misma realidad humana recibida y la naturaleza perfectiva de las virtudes que potencialmente se encuentran en ella, no determi-

nada completamente por nosotros, la que fundamenta el comportamiento ético, por lo que no tendría sentido hablar de nuevas virtudes por un cambio en el contexto.

Podría aducirse que, precisamente, las propuestas actuales de educación del carácter, aunque inspiradas por Aristóteles, no han surgido plenamente identificadas con el Estagirita, pues han requerido cierta adaptación a la luz de los nuevos avances en el conocimiento, a la práctica y a las evidencias contemporáneas, razón por la cual se le ha atribuido la denominación de nearistotelismo (Kristjánsson, 2015). Sin embargo, esta renovación de la ética aristotélica no ha renunciado a sus pilares esenciales, sino que más bien los ha actualizado. El fundamento de sus propuestas de educación del carácter no reside en planteamientos subjetivistas, sino en referencias objetivas de la realidad. Una realidad que puede ser conocida, al menos parcialmente, y a través de una actividad intencional especulativa y del examen de la experiencia es posible descubrir rasgos comunes susceptibles de ser potenciados a través de la educación para el mejoramiento de los individuos y las sociedades que habitan.

Este planteamiento nos ayuda a responder a los argumentos desarrollados en el epígrafe anterior. Efectivamente, nuevos hábitos, como los requeridos por los entornos virtuales y la integración de dispositivos tecnológicos en el tiempo y el espacio humanos suponen un reto importante para la educación del carácter y de las virtudes. Un reto que puede ser asumido por el marco aristotélico de las virtudes. Nece-

sariamente tenemos que hacer referencia concreta a la prudencia, meta-virtud que pone de relevancia y, al mismo tiempo, delimita el papel que el contexto posee en la determinación de lo bueno, puesto que «la realización del bien presupone la conformidad de nuestra acción a la situación real» (Pieper, 2020, p. 47). La virtud de la prudencia implica una capacidad de análisis, deliberación y juicio dependiente de las circunstancias cambiantes. En otras palabras, la insuficiencia de las propias virtudes por separado para determinar su punto medio virtuoso entre dos vicios, por un lado, y la incapacidad del contexto por sí mismo para indicarnos lo que resulta bueno en un específico momento y lugar, por el otro, hacen necesaria la existencia de una sabiduría práctica que regule la toma de decisiones en contextos concretos, sujetos al aquí y ahora que nunca será necesariamente igual para dos situaciones. Por ello, lo virtuoso varía, por ejemplo, cuando quien tiene que decidir entrar en un edificio en llamas es un bombero capacitado para ello o una persona enferma de asma, pues, mientras que para el primero resulta un acto de valentía, para la segunda puede ser más bien un comportamiento temerario, que pondría en riesgo su propia vida y tendría escasas posibilidades de salvar a quienes pudieran estar en peligro. Cuando el bombero se enfrenta a una situación de emergencia evalúa las circunstancias antes de actuar. La familiaridad con ciertos factores puede agilizar su toma de decisiones, pero las situaciones inéditas requieren de una mayor reflexión prudente, analizar los riesgos, establecer límites y adoptar medidas de seguridad que no eran necesarias en circunstancias distintas.

Así, podemos decir que el nuevo contexto digital exige un especial ejercicio de sabiduría práctica, de deliberación y mirada atenta a la realidad novedosa que nos permita dilucidar cómo deberíamos actuar ante circunstancias desconocidas a las que previamente no nos habíamos enfrentado. La *cyber-wisdom* o *cyber-phronesis* hace referencia precisamente a la habilidad para hacer lo correcto y en el momento correcto, pero en el mundo *online* (Harrison 2016, 2021). En el corazón está la capacidad de pensar de manera crítica y autónoma, pero en un contexto que posee algunos rasgos propios como el anonimato, la fácil accesibilidad, la falta de presencia física —con lo que ello implica a nivel de disminución de empatía— o la sensación del usuario de que la regulación en la red es mucho menor que en el mundo físico. Sin embargo, la propia definición proporcionada por Harrison sobre la ciber prudencia ya adelanta que no se trata de una nueva virtud, sino más bien de una adaptación de la sabiduría clásica. En sus propias palabras, «Defino la ciber sabiduría como hacer lo correcto por las razones correctas cuando se está *online*. Es una cualidad que los niños pueden aplicar en cualquier situación» (2021, p. xii, traducción de los autores). De aquí, cabe señalar dos cuestiones relevantes. La primera es que si suprimimos de toda la cita el «cuando se está *online*», podríamos estar hablando plenamente de la prudencia clásica, en cuanto que decidimos qué hacer por las razones adecuadas en *distintas* situaciones, lo que otorga a lo digital ese carácter adjetivado, que no es sustantivo, sino complementario, adicional a lo nuclear y esencial, en cuanto que refiere a las circunstancias sin modifi-

car el contenido de la virtud. Recordemos la definición de Aristóteles (2007) cuando la definía como la capacidad de determinar con cierta exactitud «lo que es justo, noble y bueno para el hombre» (1143b, 20-25), mientras que para Pieper «El sentido de la prudencia es encontrar las vías adecuadas a esos fines y determinar así la actualización, conforme al aquí y al ahora, de estas disposiciones fundamentales» (2020, p. 84). He aquí la segunda cuestión relevante que hace referencia a algo constitutivo al propio concepto de la prudencia, la capacidad de hacernos versátiles, de adaptarnos a diferentes contextos y, tras considerar la configuración y características del nuevo entorno presencial, *online*, híbrido, seguro, peligroso, oscuro, luminoso, rural o urbano, emitir un juicio conforme a lo bueno.

Si retornamos con detenimiento a la definición de pensamiento crítico expuesta en el epígrafe anterior, observamos que no resulta inapropiada para un contexto digital y que los principios establecidos en ella se presentan como condiciones de posibilidad y referencias válidas y útiles para articular una actitud crítica y virtuosa en entornos virtuales. No hay duda de que las circunstancias descritas supondrán una mayor exigencia, especialmente hasta conseguir una habituación a las nuevas circunstancias —como ocurre, por otro lado, con todo cambio— una mayor deliberación sobre la información recibida y, en algunos casos —como en lo que respecta al conocimiento y uso de nuevas fuentes de información—, nuevas capacitaciones. Pero, más que hablar de capacidades distintas, nos referimos a su aplicación bien acompañada de la evaluación detenida de

la realidad que atienda, en este caso, al contexto tecnológico al que nos venimos refiriendo (y que incluirá fenómenos particulares de este mundo, como el *ciberbullying*, la desinformación, el ciberacoso o el *sexting*, entre otros). Muchas de las técnicas que se utilizan para la educación del pensamiento crítico pueden trasladarse, *mutatis mutandis*, al contexto del entorno digital. Por ejemplo, igual que en el aula se utilizan dilemas morales de distintas características, se pueden incluir algunos que demanden reflexionar sobre las consecuencias a largo plazo de las acciones que realizamos en Internet. O igual que confeccionamos guías que rigen nuestro comportamiento, podemos establecer también normas para nuestro actuar en Internet (*netiqueta*).

La cuestión radica aquí en que el objetivo fundamental permanece en el amor a la sabiduría, como señalaba Gilson, cuando sobre la idea del erudito define la humildad intelectual como «un respeto escrupuloso de la verdad» (Gilson, 2015; Vid. Ibáñez-Martín, 2021). Por su propia naturaleza, la virtud, en cuanto que concepto práctico y operativo, se encuentra vinculada a las circunstancias particulares y su valor debe ser medida considerando los factores que intervienen en un momento y lugar determinado. Como se suele decir en inglés, *the proof of the pudding is in the eating!* ((¡la existencia del pudín se demuestra al comerlo!). Adquiere sentido pleno en la práctica, cuando se realiza y se vive y no solo en su conocimiento y descripción, pues ello la reduciría a un simple constructo teórico, a una imagen ideal sin su contexto particular en el que se desarrolla. Así, tiene un carácter flexible y moldeable,

como veíamos en el caso del bombero y de la persona enferma. Por ello, lo que cambia en el contexto digital no es la virtud, sino el propio contexto, como lo demuestra el hecho de que las definiciones de pensamiento crítico o sabiduría práctica elaboradas previamente al punto de inflexión del pensamiento tecnológico, sigan vigentes para un entorno virtual.

Sí que es apropiado advertir que el entorno virtual ha contribuido a revalorizar algunas virtudes frente a otras o, dicho de otra forma, ha creado unas condiciones en las que se ponen a prueba unas capacidades por encima de las otras. Junto a la búsqueda de la información verdadera en Internet que demanda una mayor actitud crítica, cabe citar también el hecho de que al ampliar nuestras posibilidades de acción y de influir en los otros, adquiere mayor relevancia la virtud de la responsabilidad, como Jonas (1985) mostró ante la carrera nuclear, lo que encuentra cierto paralelismo en nuestra acción a través de Internet y las redes sociales. Por su parte, la creatividad puede encontrar un amplio espacio de desarrollo en el entorno virtual por la mayor disposición de medios expresivos y sus múltiples combinaciones, así como nuevos medios y canales de producción multimedia y transmedia especialmente interesantes para la formación de los jóvenes (Scolari, 2019).

Junto a ello, la necesaria reflexión sobre las virtudes en el contexto tecnológico descubre vínculos entre ciertos rasgos del carácter que requieren ser reforzados. En efecto, el cultivo del pensamiento crítico parece reclamar al mismo tiempo un

refuerzo de la fortaleza, que permita afrontar la presión de las redes sociales, en el sentido de resistir y persistir a pesar de las críticas bien fundamentadas o no. El cuidado de la intimidad constituye otro de los retos más relevantes y controvertidos de las redes sociales para la educación del carácter en cuanto que la exposición a la que invita la red y numerosos modelos actuales de juventud parecen cuestionar el valor de lo íntimo, lo personal, las líneas que separaran los distintos ámbitos sociales e incluso el sentido de la corporeidad y su carácter indisoluble de la mente humana.

4. Conclusiones

La necesidad de responder ante un entorno inédito y confuso que nos asombra y desordena nuestros esquemas mentales previos por su continua novedad, y el crecimiento de las posibilidades de acción, el deseo de aceptación de una promesa de una vida más cómoda y de una educación más eficaz, eficiente y moderna, así como su correspondiente temor ante las emergentes amenazas a no ser capaz de estar a altura de los tiempos, a desaprovechar los ventajosos recursos disponibles o a no actuar responsablemente ante una potencia tecnológica extraordinaria, no nos puede dejar estupefactos o entumecidos, impulsados irreflexivamente a abrazar irremediamente la deslumbrante maravilla de la nueva realidad, como si no hubiera otra alternativa posible. Nos sentimos movidos a crear nuevos lenguajes que nos sitúan en un plano sin precedentes pretendiendo abarcar fenómenos ante los que las categorías y estructuras clásicas de pensamiento nos parecen insuficientes y escapan a nuestra lógica tradicional. Sin embargo, precisamente en

momentos de incertidumbre y desconcierto, cuando todo parece cambiar como el río de Heráclito, conviene poner a prueba los pilares que sustentan nuestra concepción del mundo, sin abandonarlos a la primera de cambio. Cabe albergar una esperanza de que aquello que permanece guarde alguna posibilidad de responder a los nuevos retos. Recordemos a Peter Kreeft cuando, hablando sobre la sabiduría práctica, afirmaba que:

Las reglas y los ideales morales no están diseñados para los buenos tiempos, sino para los malos. [...] Son como las leyes del Estado: se necesitan más no cuando las personas son buenas, sino cuando son malas, para proteger a la gente contra la maldad (Kreeft 1993, p. 20).

Las distintas facetas de la vida humana que se han visto interpeladas por la tecnología no resultan una cuestión baladí y no hay duda de que deben poner en alerta tanto a los filósofos y teóricos de la educación como a los educadores en general, en torno a las virtudes necesarias para alcanzar una plenitud humana en un nuevo contexto predominantemente híbrido. A pesar de ello, un análisis detenido parece indicar que una educación del carácter de base neoplatónica cuenta con los marcos necesarios para afrontar los retos ético-pedagógicos planteados por los entornos virtuales. La ética de la virtud encuentra su fundamento en las potencialidades perfectivas humanas que, si bien no se han modificado por el nuevo contexto, requieren de una adecuación que considere las circunstancias particulares, así como revalorizar algunas virtudes que adquieren una renovada importancia e incluso asociarse con otras, reforzando así la dimensión reticular e integral del carácter.

Notas

¹ El destino está en mi contra, en la salud y la virtud, empujado y lastrado, siempre esclavizado. A esta hora sin demora toquen las cuerdas vibrantes; puesto que el destino derrota al más fuerte, que llora conmigo por tu villanía. La suerte me es ahora contraria en la salud y la virtud; pero con los amores y defectos siempre sigo adelante. En esta hora insólita tocad el pulso de mi corazón, que por suerte late fuerte, y lamentaos todos conmigo.

² La revista española de pedagogía se publica en español y en inglés. Por este motivo, sigue el criterio, cuando se citan textos ajenos, de acudir a los originales que están escritos en esas lenguas y de poner su traducción oficial, cuando tal texto se haya editado también en el otro idioma. En caso de que no se haya producido esa traducción oficial, el texto citado se ofrecerá a los lectores traducido o por el autor del artículo (señalándose que la traducción es del autor del artículo), o por el traductor jurado contratado por la revista.

Referencias bibliográficas

- Agustín de Hipona (2000). *La Ciudad de Dios*. BAC.
- Anscombe, G. E. M. (1958). Modern moral philosophy [Filosofía moral moderna]. *Philosophy*, 33 (124), 1-16.
- Aristóteles. (2007). *Ética a Nicómaco* (J. Pallí Bonet, Trad.). Gredos (Original escrito ca. 350 a. C.).
- Bostrom, N. (2005). A history of transhumanist thought [Historia del pensamiento transhumanista]. *Journal of Evolution and Technology*, 14 (1), 1-25.
- Bragazzi, N. L. y Del Puente, G. (2014). A proposal for including nomophobia in the new DSM-V [Una propuesta para incluir la nomofobia en el nuevo DSM-V]. *Psychology Research and Behavior Management*, 7, 155-160.
- Burbules, N. (2020). Why publish? [¿Por qué publicar?]. *Journal of Philosophy of Education*, 54 (3), 655-665.
- Burbules, N. y Callister, T. (2000). *Watch IT: the risks and promises of information technologies for education [Vigilar la informática: riesgos y promesas de las tecnologías de la información para la educación]*. Westview Press.
- Caro, C. (2015). Información y verdad en el uso de las redes sociales por parte de adolescentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 27 (1), 187-199.
- Carr, N. (2014). *Atrapados. Cómo las máquinas se apoderan de nuestras vidas*. Taurus.
- Castells, M. (2015). *Networks of outrage and hope: Social movements in the Internet age [Redes de indignación y esperanza: los movimientos sociales en la era de Internet]*. Polity Press.
- Cocking, D. y van den Hoven, J. (2018). *Evil online [Maldad en línea]*. Wiley Blackwell.
- Conroy, J. (2020). Chaos or coherence? Future directions for moral education [¿Caos o coherencia? El futuro de la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 1-12.
- Curren, R. (2015). Virtue ethics and moral education. En L. Besser-Jones y M. Slote (Eds.), *The Routledge Companion to Virtue Ethics* (pp. 459-470). Routledge.
- Dennis, M. y Harrison, T. (2020). Unique ethical challenges for the 21st century: online technology and virtue education [Retos éticos únicos para el siglo XXI: tecnología en línea y educación en la virtud]. *Journal of Moral Education*, 50 (3), 251-266.
- Dewey, J. (1899). *The school and society [La escuela y la sociedad]*. The University of Chicago Press.
- Doddington, C. (2007). Critical thinking as a source of respect for persons: A critique [El pensamiento crítico como fuente de respeto a las personas: una crítica]. *Educational Philosophy and Theory*, 39 (4), 449-459.
- Fitzsimons, P. (2020). *El Batavia: traición, naufragio, asesinatos, esclavitud sexual, valor...* Antonio Machado.
- Fuentes, J. L. (2017). El reto de la educación para el ocio en la sociedad tecnológica: elementos constitutivos y condiciones necesarias. *Pedagogía e Vita*, 75 (2), 80-93.
- Fundéu de la Real Academia Española (2012). *Infoxicación, neologismo adecuado en español* <https://www.fundeu.es/recomendacion/infoxicacion-neologismo-adecuado-en-espanol-1279/>
- García-Gutiérrez, J. y Ruiz-Corbella, M. (2020). Aprendizaje-servicio y tecnologías digitales: un desafío para los espacios virtuales de aprendizaje. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23 (1), 31-42.
- García Morente, M. (1935, ed. 1972). *Ensayo sobre la vida privada*. UCM.
- Gilson, E. (2015). *El amor a la sabiduría*. Rialp.

- Gozálvez, V., Buxarrais, M. R. y Pérez, C. (2022). Educación ética y política en tiempos de posdemocracia. En J. L. Fuentes, C. Fernández-Saliner y J. Ahedo (Coords.), *Democracia y tradición en la teoría y práctica educativa del siglo XXI* (pp. 119-142). Narcea.
- Gozálvez, V., Romero, L. M. y Larrea, C. (2019). Twitter y opinión pública. Una perspectiva crítica para un horizonte educativo. **revista española de pedagogía**, 77 (274), 403-419. <https://doi.org/10.22550/REP77-3-2019-04>
- Gozálvez, V., Valero, A. y González-Martín, R. (2022). El pensamiento crítico en las redes sociales. Una propuesta teórica para la educación cívica en entornos digitales. *Estudios sobre educación*, 42, 35-54.
- Harrison, T. (2016). Cultivating cyber-phronesis: a new educational approach to tackle cyberbullying [Cultivar la ciberfronesis: un nuevo enfoque educativo contra el ciberacoso]. *Pastoral Care in Education*, 34 (4), 232-244.
- Harrison, T. (2021). A new educational model for online flourishing: A pragmatic approach to integrating moral theory for cyber-flourishing. *Pastoral Care in Education*, 40 (2), 128-151.
- Hatch, M. (2013). *The Maker Movement Manifesto: Rules for innovation in the new world of crafters, hackers, and tinkerers [Manifiesto del Movimiento Maker: Reglas para la innovación en el nuevo mundo de los artesanos, hackers y manitas]*. McGraw Hill.
- Hernández Prados, M. A., Soriano, E., Fuentes, J. L. y Santos, M. (2015). Retos de la educación de nuestro siglo: Interculturalidad, responsabilidad tecnológica, y educación para la vida. En J. L. González Geraldo (Coord.), *Educación, desarrollo y cohesión social* (pp. 317-346). Universidad de Castilla-La Mancha.
- Ibáñez-Martín, J. A. (1991). Sentido crítico y formación de la persona. En V. García Hoz (Dir.), *Enseñanza de la filosofía en la educación secundaria* (pp. 202-225). Rialp.
- Ibáñez-Martín, J. A. (2021). La enseñanza de la filosofía y el cultivo de la inteligencia. Una segunda mirada al Sentido Crítico y al Adoctrinamiento. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-11>
- Jackson, L. (2019). Mediating class: The role of education and competing technologies in social mobilization [La clase mediadora: El papel de la educación y las tecnologías competidoras en la movilización social]. *Studies in Philosophy and Education*, 38, 619-628.
- Jonas, H. (1985). *The imperative of responsibility: In search of an ethics for the technological age [El imperativo de la responsabilidad: En busca de una ética para la era tecnológica]*. University of Chicago Press.
- Kreeft, P. (1993). *Cómo tomar decisiones*. Rialp.
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2017). Recent work on flourishing as the aim of education: A critical review [Trabajos recientes sobre el florecimiento como objetivo de la educación: Una revisión crítica]. *British Journal of Educational Studies*, 65 (1), 87-107.
- Leys, S. (2011). *Los naufragos del "Batavia"*. Acanalado.
- Lipman, M. (1991). *Thinking in education [Pensar en educación]*. Cambridge University Press.
- Massini-Correas, C. (2019). *Alternativas a la ética contemporánea. Constructivismo y realismo ético*. Rialp.
- Morozov, E. (2012). *El desengaño de Internet. Los mitos de la libertad en la red*. Destino.
- Muñoz-Rodríguez, J. M., Torrijos Fincias, P., Serrate González, S. y Murciano Hueso, A. (2020). Entornos digitales, conectividad y educación. Percepción y gestión del tiempo en la construcción de la identidad digital de la juventud. **revista española de pedagogía**, 78 (277), 457-475. <https://doi.org/10.22550/REP78-3-2020-07>
- Pieper, J. (1974). *Una teoría de la fiesta*. Rialp.
- Pieper, J. (2020). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Pina Polo, F. (2019). Noticias falsas, desinformación y opinión pública en la Roma republicana. En S. Segenni (Ed.), *False notizie... fake news e storia romana* (pp. 74-81). Mondadori.
- Sánchez Pérez, Y. y Fuentes, J. L. (2021). ¿Es necesario un nuevo pensamiento crítico para la era digital? En M. R. González Martín, J. Igelmo y G. Jover (Coords.), *Condiciones del pensamiento crítico en el contexto educativo de inicio del siglo XXI* (pp. 115-126). Farenhouse.
- Scolari, C. A. (2019). Transmedia is dead. Long live transmedia! (or life, passion and the decline of a

- concept) [Las narrativas transmedia han muerto. ¡Larga vida a las narrativas transmedia! (O vida, pasión y declive de un concepto)]. *LIS. Letra. Imagen. Sonido. Ciudad Mediatizada*, 11 (20), 69-92.
- Siegel, H. (1988). *Educating reason. Rationality, critical thinking, and education [Educar la razón. Racionalidad, pensamiento crítico y educación]*. Routledge.
- Swift, J. (2000). *Gulliver's travels [Los viajes de Gulliver]*. Wordsworth Editions.
- Walker, D. I., Roberts, M. P. and Kristjánsson, K. (2015). Towards a new era of character education in theory and in practice [Hacia una nueva era de la educación del carácter en la teoría y en la práctica]. *Educational Review*, 67 (1), 79-96.
- World Economic Forum (2020). *The future of jobs report [Informe sobre el futuro del empleo]*. http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2020.pdf
- Zubiri, X. (1986). *Sobre el hombre*. Alianza.
- Zuboff, S. (2020). *La era del capitalismo de la vigilancia*. Paidós.

Biografía de los autores

Juan Luis Fuentes es Doctor con Mención Europea y Premio Extraordinario por la Universidad Complutense de

Madrid. Profesor Contratado Doctor del Departamento de Estudios Educativos y Vicedecano de Relaciones Internacionales en la Facultad de Educación (UCM). Sus líneas de investigación abarcan la educación del carácter, la pedagogía social y la utilización de la tecnología desde una perspectiva ético-cívica.



<https://orcid.org/0000-0002-4326-3324>

Jorge Valero Berzosa es Graduado en Derecho y en Humanidades por la Universidad Pompeu Fabra de Barcelona. Máster en Crítica de la Cultura por la Universidad Carlos III y Máster en Educación del Carácter en UNIR. Ha dedicado gran parte de su carrera profesional a la docencia de secundaria y bachillerato. Sus líneas de investigación son la formación del carácter y el desarrollo de la ética de las virtudes, especialmente a través de la literatura.



<https://orcid.org/0000-0003-3301-7776>

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