

Flourishing as the aim of Character Education

El florecimiento como fin de la Educación del Carácter

Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA, PhD. Associate Professor. Universidad de Navarra (abernal@unav.es).

Concepción NAVAL, PhD. Full Professor. Universidad de Navarra (cnaval@unav.es).

Abstract:

Human flourishing is a term that relates to the full development of people and societies, something we all long for, especially in times of crisis. It is widely accepted that education is an indispensable resource to promote human flourishing. The main aim of this article is to investigate whether human flourishing can be considered as the aim of character education in the virtues development approach. Publications on the subject of flourishing have proliferated in recent years. For this study we select ones that link flourishing and the aim of moral education from the perspective of the philosophy and theory of education, developed in the Anglo-American field. Assertions by David Carr (2021) and Kristján Kristjánsson (2020) on the subject of flourishing and character education provide a starting point and guide for the discussion that mainly revolves around the following questions. What notion of flourishing can be theoretically sustained as an educational goal? Why is character education not considered sufficient to promote

flourishing? Why is it not considered necessary either? We conclude by underlining the value of educational theory based on a realistic view of flourishing as an attainable aim of character education. Some essential components of flourishing and moral education are absent from the theories reviewed.

Keywords: moral education, moral development, moral values, educational aim, educational philosophy, educational theory.

Resumen:

El florecimiento humano es un término relacionado con el desarrollo pleno de personas y sociedades, algo anhelado por todos, especialmente en tiempos de crisis. Es aceptado globalmente que la educación es un recurso imprescindible para promover el florecimiento humano. El objetivo principal de este artículo es indagar sobre si se puede plantear como fin de la Educación del Carácter, con el enfoque de desarrollo de las virtudes, el florecer humano.

Revision accepted: 2022-10-10.

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: Bernal Martínez de Soria, A., & Naval, C. (2023). El florecimiento como fin de la educación del carácter | *Flourishing as the aim of character education*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 17-32. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01> <https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

Las publicaciones sobre el tema del florecimiento han proliferado en los últimos años. Para este estudio seleccionamos aquellas que relacionan florecimiento y fin de la educación moral desde la perspectiva de la filosofía y teoría de la educación, desarrolladas en el ámbito anglo-americano. Algunas afirmaciones de David Carr (2021) y Kristján Kristjánsson (2020) sobre el tema del florecimiento y de la educación del carácter, son punto de partida y guía de la discusión que gira principalmente sobre las siguientes cuestiones: ¿qué noción de florecimiento puede sostenerse teóricamente como fin educativo?, ¿por qué

no se considera a la educación del carácter suficiente para promover el florecimiento?, ¿por qué tampoco se aprecia necesaria? Concluimos subrayando el valor de la teoría educativa fundamentada en una visión realista del florecimiento como objetivo alcanzable de la educación del carácter. En las teorías revisadas, falta considerar algunos componentes esenciales del florecimiento y de la educación moral.

Descriptor: educación moral, desarrollo moral, valores morales, objetivo educativo, filosofía educacional, teoría educacional.

1. Introduction

The central subject of this study is a question that is considered in the area of the philosophy and theory of education in current discussions about flourishing as the aim of moral education that are taking place in the Anglo-American sphere. *FloreCIMIENTO* (flourishing) is not commonly used as a term in Spanish for discussing educational objectives. The words *desarrollo* (development) and *creCIMIENTO* (growth) are closest in meaning to flourishing in pedagogy. Nonetheless, the influence on this topic of studies written in English has meant that flourishing is being used as a concept more often in pedagogical research in Spanish. Human flourishing includes the development of people and the development of societies: people cause and need the prosperity of societies, and societies improve if their members have the capacity and commitment to contribute to social development. For this reason, we pay special pedagogical

attention to the importance of human action in flourishing (Meirieu, 2021; Pérez & Millán, 2021).

We focus on studies into character education, which is a part of moral education (Arthur et al., 2016) that centres its attention on promoting virtues. Other character-education focuses that do not consider the virtues merit a separate study owing to the importance of their contributions, but to do so would go beyond the limited scope of this article. For more information about these different approaches, see Naval et al. (2017). Our principal aim is to answer this question: Can character education have flourishing as an aim?

The words of two distinguished authors from the field of character education guide the path of this study. The thesis of Carr (2021) holds that the concept of flourishing is useless and there is no point presenting it as an aim of education in

virtues. Therefore, in the second section of this article we ask which concepts of human flourishing play a role in influencing character education, and in the subsequent section we consider whether the notions of flourishing that the authors propose as an objective of education have sufficient consistency from the perspective of educational theory.

Kristjánsson (2020a, 2020b) is the author of two ideas that have also surprised us and to which we dedicate the fourth and fifth sections of this article. These are: education for flourishing is not the same as character education; and character education is neither sufficient nor necessary to drive education towards human flourishing.

We consider psychology's contributions to this topic. The impact of psychology on education, and currently on character education and moral education as well, has not gone unnoticed in studies of the philosophy and theory of education given that they reflect the discussions taking place among theorists of psychology and philosophy on educational topics, such as human flourishing (Bauer et al., 2018; Fower, 2016; Annas et al., 2016; Narváez, 2018; Curren, 2020; Wright et al., 2021).

These interdisciplinary exchanges have a common note, the influence of neo-Aristotelianism. There are constant references to Aristotle with different purposes: seeking inspiration in him, working creatively on applying his theory to new questions, and procuring a hermeneutics that is faithful to his thinking. While we do take

this philosophical framework into account, it is not the aim of this study to observe the scope of the inspiration, interpretation, and creativity of Aristotelian ideas in these authors' statements. While the production is very broad, we can only consider a selection of publications and we focus on those that are most closely related to the questions we intend to answer.

2. Flourishing as an educational objective

The surprising question that David Carr uses as the title of one of his recent publications (2021) has motivated the task of understanding the scope of how the concept of flourishing is used as the object of analysis in educational theory. This title is: *Where's the educational virtue in flourishing?* He answers by saying: "(...) that the currently vaunted notion of flourishing is trivial to the point of vacuity and can therefore serve no useful (theoretical) educational purpose" (Carr, 2021, p. 391). Carr shows his disagreement with the approach to the concept of flourishing that is currently used in the fields of the ethics of virtues, character education, and moral psychology. His reflection leads us to ask: To what notion of flourishing do theorists of education turn? What notion of flourishing can be theoretically useful?

2.1. Concepts of human flourishing used in education

Flourishing as a concept used in the social sciences and health sciences is synonymous with happiness and well-being. Use of the expressions flourishing, optimal, fruitful, successful, and good life is more

common. Understanding what produces well-being in life has added more content to what was previously thought, and we have found various focuses and theories of the flourishing life (Alexandrova & Fabian, 2022). This identification between flourishing and well-being is the one that is present in the debate about flourishing as an educational objective.

Studies into well-being or flourishing make a basic distinction between hedonic well-being (the well-being of a pleasurable life) and *eudaimonic* well-being (the well-being of a good, valuable, meaningful life) (Vittersø, 2016). At the same time, we find the categories of subjective well-being and objective well-being. The former refers to what people perceive and express as well-being, normally established by applying evaluation tools. Objective well-being is a notion through which an effort is made to identify the elements that comprise well-being for all people because they are human (VanderWeele, 2017; Kristjánsson, 2020a, 2020b).

The concept of flourishing in the theoretical discussion that we consider corresponds with the conception of happiness as *eudaimonia* and to *eudaimonic* well-being; scholars of this topic are part of the current of neo-Aristotelianism, and, as a reference concept, turn to the idea of *eudaimonia* from Aristotelian philosophy. Power's explanation (2016), which we present below, introduces the ideas of *eudaimonia* that are commonly at play when flourishing is presented as an objective of education. The Aristotelian concept of *eudaimonia* is an ethical notion because it

means a type of life, a good life, the best life that people can achieve insofar as it depends on them, on what they choose to do, and actually achieve. Life is action, it comprises and proceeds through the exercise of a variety of activities and achieving goods, in accordance with the human, animal rational, and political (social) mode of being. *Eudaimonia* is hoped for from a complete life, over the course of one's lifespan, it is desired and wanted for itself, without expecting anything more or greater than it, which is why it is called the ultimate aim.

Aristotle's concept of *eudaimonia* has also inspired the presentation of *eudaimonic* well-being as an educational goal. This expression places the accent on well-being, that is to say, on the satisfaction that people sense that they achieve in their lives, which is closely related to the experience of each individual. With the adjective *eudaimonic*, the authors note that people encounter well-being in the realisation of a variety of activities, not just the pursuit of pleasure in their lives. *Eudaimonic* well-being is not just hedonic well-being.

Eudaimonic well-being can be identified with subjective well-being (people report that they are satisfied with the components of *eudaimonia*) and with objective well-being (the components of *eudaimonia* common to all human beings are described), or with a combination of both. Kristjánsson (2020b) gives Seligman's latest theory as an example of the fusion of objective and subjective well-being. This provides the foundations and focus for interventions and research from the

perspective of positive psychology that seek to promote happiness and well-being. To flourish, according to Seligman it is necessary to strengthen these elements: “Positive emotion (...) Engagement (...) Relationships (...) Meaning (...) Achievement” (2011, p. 24). People who have these elements in their lives perceive that they are happy and feel satisfied. Positive education, which is based on positive psychology, has as its goal the promotion of well-being in schools and helping students to flourish.

Another example of fusion between objective and subjective well-being with reference to *eudaimonic* well-being is the concept of flourishing or psychological well-being used in self-determination theory (Ryan & Martela, 2016; Ryan & Deci, 2017): to flourish, it is necessary to satisfy basic psychological needs and develop an optimal psychological functioning.

Optimal psychological functioning can be regarded as the objective dimension of flourishing and recalls Aristotle’s (2009) argument that the properly human activity or action is a good that forms an essential part of the good life or *eudaimonia*. But it is no more than a slight similarity. In general, theories of psychological well-being regard as good a psychological functioning that makes it possible to live with health and lead the life that each person chooses, achieving the proposed targets. Moral goods or values are not explicitly presented as components of a good life (Haybron & Tiberius, 2015; Miller, 2017), and yet it is precisely because of this absence of the moral that this dimension of flourishing proposed as an objective of education is ac-

cepted without reservations by a majority of theorists and educators.

One example of a more complete vision of flourishing is the proposal by VanderWeele (2017), director of the Human Flourishing Program at Harvard University, the centre of reference in research into flourishing. He adds the moral dimension to the other components described in the conception of flourishing from positive psychology or self-determination theory. VanderWeele proposes five domains to evaluate the extent of people’s well-being: happiness and satisfaction with life, physical and mental health, meaning and purpose (in life and activity), character and virtue, and intimate or close social relations. These domains satisfy two criteria: they are aims in themselves and are universally desired. Both criteria evoke the Aristotelian concept of *eudaimonia* as the ultimate goal of human life (Aristotle, 2009). This more objective, complete, and generalisable vision of flourishing enables educational theory to understand that it is reasonable to propose flourishing as an aim of education.

The conceptions of flourishing used in psychology and which are being proposed as an educational aim, could be summarised thus:

(...) a natural process of personal maturation and socialisation culminating in the achievement of a satisfying psychosocial identity, and as driven by various psychosocial needs—for self-esteem, for self-actualisation and personal growth, for affiliation and intimacy, and for mastery and achievement. (Miller, 2017, p. 786)

The most widely used concept of flourishing in educational theory is identified with the actualisation of human potential. Are these concepts of flourishing sufficiently substantial for it to be presented as an aim of education?

3. The theory of flourishing as objective of education

The theory of education casts light on how to educate in view of the educational aim or aims. The theory that argues for the meaning of education for flourishing, must explain a conception of it that can be used as an educational objective (Wolbert et al., 2019). Flourishing understood as the development of human potential in the performance of meaningful and excellent activities, is theoretically, for Carr (2021), a “poorly specified objective”; it does not serve to direct education as a practical activity. Nonetheless, authors who elaborate a conception of flourishing that can be presented as an educational aim, understand that is theoretically useful to embody an idea that is objective enough to be universally accepted, as happens when flourishing is identified with something as broad as developing human potential.

The need to promote good psychological functioning through education in order to lead a good life is something that is obvious to educators (Curren, 2020). Specifying the elements of flourishing so that they can be translated into concrete objectives that mark a direction for educational practices is a reflection that should be done in a second moment, based on a broad and general concept of flourishing,

and it requires us to bear in mind the social and cultural contexts and other personal characteristics of the learners.

Wolbert, De Ruyter, and Schinkel (2019) believe that any conception of human flourishing must combine the following criteria if it is to be suggested as an objective of education: its content can be regarded as inherently valuable and refers to the actualisation of human potential; it comprises a full life; it consists of a dynamic status; and it presupposes objective goods. According to these criteria, his own definition of flourishing could be given as an example: “(...) living an optimal life, in which people are free enough to make their own choices, fill their time with meaningful and successful activities and relationships, and feel happy or satisfied with that” (Wolbert et al., 2021, p. 699). On the same lines, Kristjánsson proposes this notion, adding the moral dimension of human flourishing:

Human flourishing is the (relatively) unencumbered, freely chosen and developmentally progressive activity of a meaningful (subjectively purposeful and objectively valuable) life that actualises satisfactorily an individual human being’s natural capacities in areas of species-specific existential tasks at which human beings (as rational, social, moral and emotional agents) can most successfully excel. (2020a, p. 1)

Throughout the history of education, the ideal has been maintained that each person will become the best person he or she can be and will enjoy the best life, an ideal that is realistic, achievable, and shared, in the words of Wolbert et al.

(2019). This idea of flourishing that serves as a horizon for education has two more references, one more elevated and undefined, and another more realistic and particular. The more elevated one is the “idealised” ideal of flourishing of the human being and of a flourishing life; it is the “more ideal” one because it displays characteristics that are not fulfilled completely by any person. Its “utility” in education is as encouragement to support continued growth; it serves as inspiration, despite being a utopian, ultimate ideal of unachievable perfection, in the words of Wolbert et al. (2019). The more concrete one is the flourishing people can achieve in their lives taking into account their individual conditions and potential (capacity, age, time of life, opportunities, health, social support, etc.) and their social and cultural setting.

The three levels of conceptualisation of flourishing are necessary to establish a theory of it as an objective of education, but an ideal that is realistic, objective, achievable, and common to all people is especially essential as is an ideal that is objective, realistic, and fitted to the opportunities and characteristics of the people to whom the educational help is directed. So for example, the concept of human flourishing theoretically fits early childhood so that it can serve as an objective for basic education at school and in the family (Wolbert et al., 2021).

Therefore, the concepts of flourishing that have the greatest impact in education, which we review in this section, have sufficient content to be put forward theo-

retically as an educational aim, even if it is necessary to establish more delineated objectives, adapted to the circumstances of the learners at a later stage. This said, in these conceptions of human flourishing, we miss the consideration of the moral and transcendent dimensions. As Carr (2021) notes, even when reference is made to moral excellences, such as the virtues, these are mainly understood at a psychological and functional level.

4. The role of character education in promoting flourishing

Education for flourishing involves helping to actualise the intrinsic orientation of human nature (Joseph et al., 2020); it contributes to the development of people’s internal capabilities (Mollvik, 2021). If we keep the concept of human flourishing as the actualisation of human potential so that each person leads a good life, character development is one of the facets of this realisation of the human being; furthermore, good character is the “heart” and “head” of human potential and of the process of actualising it.

Activity that is specifically human is characterised by being directed by reason, the guide that sets aims and seeks means. Human beings think about what they desire and they plan the continuum of activities all through their lives. Conceptions of flourishing as psychological well-being centre on the development of certain capacities such as competence, social relationality, and autonomy that are necessary for self-determination, in other words, the deployment of the rational direction of

human action that becomes meaningful to unfold the integrity (the consistency of being and doing) and the meaning of life (Ryan & Deci, 2017). This conception feeds many educational programmes that have human flourishing as their objective (Kristjánsson, 2020b).

Human flourishing does not set out or culminate, with any of the aims that are the goal of self-determination nor with any content with which the integrity and purpose of life is achieved (Besser, 2014; Naval, 2020). Ensuring that self-determination is directed towards a meaningful life requires a stable disposition towards an aim and for this aim to be appropriate, for which education in virtues that help to guide the morality of the purpose is important (Han, 2015). For this reason, people also need a moral character, capacities to know which purposes are good, which activities are good, what a good life is, beyond the good pertaining to an optimal psychological functioning (VanderWeele, 2022). This author identifies character with a moral or virtuous character insofar as it contributes to each individual's own well-being and to the well-being of others, an idea found in many cultures, traditions, and religions.

The influence of the ethics of virtues and of neo-Aristotelianism can be appreciated in the theories of character and of character education, which either only consider character as moral character or the moral aspect when highlighting the different dimensions of character (performance, ethical, intellectual, civic) that they regard as central for flourishing (Lickona

& Davidson, 2005; Arthur & Kristjánsson, 2022). As Berkowitz (2022) explains: the purpose of character education is to nourish the flourishing of human goodness, and morality is the most important aspect of character:

character comprises a series of characteristics that motivate and make it possible for one to act as a moral agent (moral character), do one's best work (performance character), collaborate effectively in shared spaces to promote the common good (civic character), and enquire effectively into knowledge and truth and pursue them (intellectual character). These domains are not isolated but overlap. (Berkowitz, 2022, pp. 53-54).

Most of the approaches that emphasise moral character underline one of its components: the virtues. The virtues are the good or excellent actualisation of human capacities, essential for human flourishing (Miller, 2017; Wolbert et al., 2021; Wright et al., 2021). The development of moral character is a constituent of human flourishing and is not just a means to achieve a good life; therefore, the virtues contribute to other aspects of flourishing at the same time as being an essential part of the flourishing that is achieved (VanderWeele, 2022).

Kristjánsson refers to the virtues only implicitly in proposing a conception of flourishing as objective well-being as an aim of education, as shown in the definition given in the previous section (2020a, p. 1). This lack of emphasis, which is striking if we take into account the importance this author places on the virtues in character

education (Arthur & Kristjánsson, 2022), is consistent with his thesis that education for flourishing is not the same as character education (Kristjánsson, 2020a, 2020b) and with the less important role he recognises for the virtues: “flourishing involves a broader objective than the cultivation of character (...). Specifically, full development of the human virtues is neither necessary nor sufficient for flourishing” (2020b, p. 24).

On this basis, it could be deduced that character education centred on the development of the virtues is neither sufficient nor necessary for human flourishing. We will examine the scope of these claims, starting in the next section with the thesis that character education is not sufficient for flourishing.

4.1. The sufficiency of character education for achieving flourishing

In a *eudaimonic* concept of human flourishing that includes the process of achieving a life that is happy, full, successful, and complete, having a good character is not sufficient to flourish. To flourish, people need, as well as a good character, goods that do not depend on their activity and the direction they give to their lives. On the contrary, the possibility and opportunity of their activity depends on these goods, among which education stands out. This idea, which was present in the Aristotelian philosophy of *eudaimonia*, is reiterated by numerous authors who describe human flourishing (White, 2011; Kristjánsson, 2020a). In this sense of flourishing, it is reasonable to maintain that character education, whether or

not it centres on education in virtues, is not sufficient to achieve flourishing. Furthermore, not even a complete education is enough for flourishing. If this prepares people to achieve a flourishing life, the educational process that learners undergo in the present cannot foresee everything they will need in their future lives (Carr, 2021; Wolbert et al., 2021).

Assuming that character education is not sufficient for flourishing leads us to ask whether it is also insufficient when directed at a central dimension of human flourishing, namely, when we consider the growth of human capacities and the unfolding of the activities that comprise a good and fulfilled life. Is character education sufficient as an educational focus centred on the promotion of the virtues? Kristjánsson answers no to this question and, at the same time, his pedagogical proposal for school education to expand the dimensions of students’ flourishing points at expanding character education itself.

He gives the impression that he combines two questions in his arguments about the sufficiency of character education for flourishing: one referring to the objective, which is flourishing itself, and the other relating to the suitability of certain methods. We could answer the first question — is promotion of virtues sufficient for this vision of flourishing as personal growth? — by noting that an integrative vision of the virtues that comprise character is lacking in character education models or programmes (Wright et al., 2021). Kristjánsson (2020a) proposes as capacities that should be developed in the school, virtuous emotions such

as wonder, awe, surprise, and the capacity to undertake self-transcendent activities. In other words, what is lacking is the introduction of concrete objectives in character education for flourishing, such as the development of virtues and virtuous emotions that are not contemplated in school education programmes.

Regarding the second question — are the methods of character education sufficient? — various criticisms and problems are presented in view of the pedagogical methods used in character education centred on the development of virtues, such as: the inefficacy of lessons and instruction about virtue; the uninteresting and unappealing activities with which the development of virtues is attempted; the loss of formative opportunities when not taking advantage of interpersonal relations in school, family, and other social spaces; and doubts about the effect of the good example in self-motivation to act well.

As an alternative, Kristjánsson (2020a) proposes introducing opportunities at school for experiences of epiphany and peak experiences that inspire emotions before great ideals and consequently drive the development of self-transcendent activities. We will now consider this topic to attempt to understand whether they are something that is juxtaposed with character education or they could be integrated into this educational focus seeking to promote the flourishing of people.

4.2. Experiences of epiphany, self-transcendence, and transformative education

The notion of flourishing in psychological and philosophical theory entails some

form of self-transcendence (Miller, 2017). Transcendence is overcoming, through activities and commitments in accordance with reason, the perspective of the self, which is centred in the satisfaction of one's own desires and appetites. Self-transcendence is the manifestation in human activity of the spiritual dimension of flourishing. Kristjánsson (2020a) emphasises this dimension of flourishing recalling the inspiration of Aristotle and Plato: human beings flourish to a greater degree when able to satisfy their inclination towards transcendence, towards the true, the beautiful, and the good.

His line of argument presents an education in which teachers inspire students' aspiration towards transcendent realities through experiences of epiphany in the school. These experiences change the students, they make them feel in a way that inspires them to take an interest in and value aspects of reality for which it is worth the trouble to do something meaningful in life. But what exactly are experiences of epiphany? Are experiences of epiphany transformative? Are they educational experiences? Do they contribute to character education?

The experience of epiphany awakens emotionally — feeling admiration, surprise, awe, joy, shock, horror, fear — the value that something everyday or extraordinary in life or the world acquires for a person. In a certain sense, this type of experience elevates and changes the person (Fuentes, 2021). In philosophy, these experiences of ecstasy relate to the transformation of people in various di-

mensions: moral, intellectual, aesthetic, religious (Kristjánsson, 2020a). Humanist psychology, particularly Maslow and Rogers, describes peak experiences as those where the richest emotions of the spirit are produced when encountering beauty (Mercado, 2022) and which we can understand as experiences of epiphany.

Yacek and Gary (2020) refer to the epiphany as a sort of transformative experience that is characterised by being disruptive in that it causes a change in everyday activity, and it is also constructive, as it awakens an aspiration to integrate the value that is uncovered or revealed into one's own life. Experiences of epiphany are transformative experiences. The transformative experience leads to epistemological and personal changes, the acquisition of something that was not previously possessed. These changes, which are the result of discovering something, occur in fields such as personal preferences, psychological attitudes, values, and beliefs. They are profound changes that are produced by the imprint an experience leaves, thus becoming a personal transformative experience (Paul & Quiggin, 2020). Drawing on experiences of this type in education is what characterises transformative education.

Transformative education is not a novel proposal. The idea of transforming human capacities has been a constant in the history of education in the West from Plato to Dewey (Yacek et al., 2020). What is innovative about transformative education is that it draws attention to how educational objectives and media are conceived.

The term transformative emphasises one objective of education, of teaching and learning, which Yacek (2021) describes as producing a profound and existentially meaningful change in relation to what we can be and do. Furthermore, the word transformative underlines an educational medium, the activities that provoke transformative experiences.

Not all of the educational focuses that are grouped under the category of transformative education follow the same objectives and methods, nor are they directed at the same groups of people as learners, but one thing they do have in common is that the intended personal changes have an impact on human flourishing and, more specifically, on personal capacities to act, in other words, on the character (Lee et al., 2021). Miller (2017) gives as an example, two types of transformative experiences to induce a personal moral transformation that includes the acquisition of virtues: adventure education and service learning. Another example is Yacek's (2021) project for educational centres, which basically entails creating an "aspirational" school classroom with the objective of boosting moral and intellectual growth through peak experiences or experiences of epiphany.

Consequently, it is reasonable to think that character education is a type of transformative education, given that its aim is to ensure people change in their capacities to the point of being able to steer their lives towards valuable achievements that have an effect on the development of the world and of others.

5. The need for character education to achieve flourishing

What leads Kristjánsson to assert that the development of virtues is not necessary to flourish? Kristjánsson (2015, 2020a), following Aristotelian ethics, sees character virtues as something intrinsic to the flourishing life; they form a good life and are not just something that leads to it. He does not note the fact that this idea is barely recognised in the theories of flourishing. The flourishing life is not at the end of life as a result or sum of successful days, but rather it emerges every day with valuable and good activities that contribute to improving the human being and at the same time his or her life in all of the improvable dimensions. That said, it should be concluded that education for the development of virtues is necessary for flourishing. Nonetheless, Kristjánsson does not perceive this need, and uses the expression full development of the virtues.

We believe that the concept of virtue that Kristjánsson upholds, interpreting Aristotelian ethics literally, leads to a rejection of the need to promote virtues to achieve flourishing because it is an inaccessible ideal of virtue. The ideal of virtues contains two impossible aspects of what full development (Kristjánsson, 2020a) entails: achieving the perfection of the virtue that is identified with the name of excellence (*areté*) and achieving the unity-integration of the virtues. The theory of the unity of the virtues describes how acquiring one virtue does not happen without acquiring all of the virtues at the same time, and so it claims, for example, that a person cannot be prudent without being moder-

ate or cannot be moderate, strong, and just without prudence. From this perspective, Kristjánsson, among other authors, does not believe that promotion of the virtues is necessary in order to flourish, but does conclude that people who have flourishing lives do not actually have a complete virtue. Instead they possess some virtues in particular areas or have simply acquired sufficient habit or skill to do an activity well (Miller, 2017; Curren, 2020; Kristjánsson, 2020a).

However, two replies to this argument occur to us. One starts from how these authors conceive flourishing as an objective of education. The other opens up the possibility of interpreting Aristotelian ethics differently. Wolbert et al. (2019) argue that aspiring to flourishing as an ideal objective does not exclude the possibility of striving to achieve particular goods that are thought to comprise flourishing, as though these goods were goals. This orientation is applicable to character education. The ideal of virtue as objective does not rule out doing virtuous activities and acquiring basic virtues, something that is a constituent of flourishing and leads to the fullest flourishing that can be achieved, the development of virtues.

In other words, Kristjánsson (2020b) argues that flourishing is conceived as an ideal objective, explaining that it is a threshold concept and so it is not necessary to achieve the highest possible degree of excellence to be considered as flourishing. Taking this idea further, it is reasonable to think of the ideal of virtue as an objective of education. The acquisition of

virtues should not be renounced because one does not expect to achieve the highest perfection in the possession of the virtue. In this sense, a broader hermeneutics of the Aristotelian theory of virtues is needed, such as the one developed by Pieper (2018). We underline three theses on the basis of which character education for flourishing can be understood as necessary and possible.

The virtues are stable dispositions and habits of human capacities to know, feel, desire, and act well. They are stable but not fixed. They can grow and can be lost, that is to say, they admit degrees of goodness in accordance with the mode of the human being.

We differentiate between virtues considering a variety of criteria. The principal criterion is to name the virtue according to the type of activity to which it predisposes. For example, we distinguish moral virtues from intellectual ones, or social ones from civic ones. The theory of the unity of the virtues is applied to the basic virtues — moderation, strength, prudence, and justice — which are acquired with different levels of perfection. So, a person with a sufficient degree of moderation can be strong and prudent or even, above all in this latter case, be more prudent than moderate.

Finally, in this section, we should reflect on the hierarchy that Aristotle (2009) identifies to arrange the goods that make up a flourishing life and to understand the realistic touch that it gives to comprehend a good and complete life, achiev-

able insofar as it depends on the liberty of people. On this point, we return to the ideas about human beings' inclination towards transcendent ideals. For Aristotle, human life as a contemplative activity is unachievable, and yet it drives us to seek justice and friendship in political life.

The virtues as goods are not the only goods of human flourishing, but they are important for individual flourishing, as they prepare people to overcome egotistical motivations and foster a civilised society in which citizens have a strong sense of justice and benevolence (Miller, 2017). Character education is necessary in order to achieve a flourishing life but it must be complemented with activities that present and move transcendent ideals, which include benevolent love.

Although for Kristjánsson (2020a), love is too ideal for the world, it is the ideal that all people should pursue because it is a necessary ingredient in a good human life. It is a complete but imperfect activity because it depends on people: it is intrinsically good, it can be pursued for itself, it can be actualised throughout one's life and it requires the basic virtues.

6. Conclusion

The conceptions of flourishing that theorists of education present serve to define them as an objective of character education. A greater level of specification of objectives and of the content of human flourishing demands a reflection that is adapted to the reality of the learners. In the *eudaimonic* sense, flourishing is a fulfilled life

made continuously all through one's life in response to a rational project based on personal and social conditions. Moral virtues are necessary because it is only from a stable impulse structure that the human being is in a position to choose and pursue the purpose of his or her life (Spaemann, 1991).

Character education is not in itself sufficient to achieve flourishing as an objective, as we have found in our analysis of the principal arguments that support this idea. The argument that character education and, in particular, the promotion of virtues are not necessary to stimulate human flourishing, presents some problems and contradictions. In our view, if there is an aspiration to people being able to steer their lives proposing and seeking a good life then the concepts of flourishing that we have studied and the belief that an educational impetus to develop virtues is not needed to achieve this growth both fail to recognise the central value of justice, friendship, and the love of benevolence.

References

Alexandrova, A., & Fabian, M. (2022). *The Science of Wellbeing. Report (February)*. John Templeton Foundation. https://www.templeton.org/wp-content/uploads/2022/02/Science_of_Wellbeing_JTF_1.pdf

Annas, J., Narváez, D., & Snow, N. E. (Eds.), (2016). *Developing the virtues: Integrating perspectives*. Oxford University Press.

Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.

Arthur, J., & Kristjánsson, K. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools*. Jubilee Centre for Character and Virtues. <https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework>

Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrinson T., Sanderse, W., & Wright, D. (2016). *Teaching character and virtue in schools*. Routledge.

Bauer, J. J., King, L. A., & Steger, M. F. (2018). Meaning making, self-determination theory, and the question of wisdom in personality. *Journal of Personality*, 87, 82-101. <https://doi.org/10.1111/jopy.12381>

Berkowitz, M. W. (2022). *Modelo PRIMED para la Educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar [PRIMED model for character education. Six essential principles for school improvement]*. EUNSA.

Besser, L. L. (2014). *Eudaimonic ethics. The philosophy and psychology of living well*. Routledge.

Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing? *Educational Theory*, 71 (3), 389-407.

Curren, C. (2020). Transformative valuing. *Educational Theory*, 70 (5), 581-601.

Fower, B. (2016). Aristotle on the eudaimonia: On the virtue of returning to the source [Aristóteles sobre la Eudaimonía: sobre la virtud de volver a la fuente]. In Joar Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 67-83). Springer International Publishing.

Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría [*Awe: An emotion for accessing wisdom*]. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 77-93. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>

Han, H. (2015). Purpose as a moral virtue for flourishing. *Journal of Moral Education*, 44 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1040383>

Haybron, D. M., & Tiberius, V. (2015). Well-being policy: What standard of well-being? *Journal of the American Philosophical Association*, 1, 712-733. <https://doi.org/10.1017/apa.2015.23>

Joseph, J., Murphy, D., & Holford, J. (2020). Positive education: A new look at Freedom to Learn. *Oxford Review of Education*, 46 (5), 549-562. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>

Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education*. Routledge.

Kristjánsson, K. (2020a). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view*. Routledge.

- Kristjánsson, K. (2020b). El florecimiento como fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes [Flourishing as the end of education: An approach and ten persistent problems]. In C. Naval, A. Bernal, G. Jover, & J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17- 36). Dykinson, S.L.
- Lee, M. T., Hartsough, M., Borick, S., & Gathagan, B. (2021). Open space, transformative education, and the pursuit of flourishing. *Journal of Transformative Education*, 19 (3), 198-217. <https://doi.org/10.1177/1541344620978226>
- Lickona, T., & Davidson, M. (2005). *Smart and good schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond*. Center for the 4th and 5th Rs.
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la pedagogía [The future of pedagogy]. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mercado, J. A. (2022). *Abraham Maslow y Carl Rogers. Psicólogos de la libertad [Abraham Maslow and Carl Rogers. Freedom psychologists]*. EDUSC.
- Miller, A. (2017). Virtue through challenge: Moral development and self-transformation. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 785-800. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12266>
- Mollvik, L. (2021). Inflorescent dignity: A reconstructive interpretation of Martha Nussbaum's conception of dignity and its implications for education. *Ethics and Education*, 16 (3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1927319>
- Narváez, D. (2018). *Basic needs, wellbeing and morality*. Springer International Publishing.
- Naval, C. (2020). Educar vidas sentidas [Educating meaningful lives]. In C. Naval, A. Bernal, G. Jover, & J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 37- 54). Dykinson, S.L.
- Naval, C., Bernal, A., & Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes [Education of character and virtues]. In C. E. Vanney, I. Silva, & J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral* (pp.1-22). Universidad Austral. http://dia.austral.edu.ar/Educación_del_carácter_y_de_las_virtudes
- Paul, L. A., & Quiggin, J. (2020). Transformative education. *Educational Theory*, 70 (5), 561-570.
- Pérez Guerrero, J., & Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo [The promotion of human coexistence: Personalised education from Leonardo Polo]. *revista española de pedagogía*, 79 (280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>
- Pieper, J. (2018). *Las virtudes fundamentales [The fundamental virtues]*. Rialp.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Ryan, R. M., & Martela, F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory. In Joan Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 109-122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_7
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being*. Atria Paperback.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y benevolencia [Happiness and benevolence]*. Rialp.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Perspective*, 114 (31), 8148-8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- VanderWeele, T. J. (2022). The Importance, opportunities, and challenges of empirically assessing character for the promotion of flourishing. *Journal of Moral Education*, 202 (2), 170-180. <https://doi.org/10.1177/002220574211026905>
- Vittersø, J. (2016). The feeling of excellent function: Hedonic and eudaimonic emotions. In Joan Vittersø (Ed.), *Handbook of Eudaimonic Well-Being* (pp. 253-276). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_17
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling*. Routledge.
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2019). What kind of theory should theory on education for human flourishing be? *British Journal of Educational Studies*, 67 (1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1390061>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J., & Schinkel, A. (2021). The flourishing child. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (4-5), 698-709. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12561>

- Wright, J. C., Warren, M. T., & Snow, N. E. (2021). *Understanding virtue: Theory and measurement*. Oxford University Press.
- Yacek, D. W. (2021). *The transformative classroom. Philosophical foundations and practical applications*. Routledge.
- Yacek, D. W., & Gary, K. (2020). Transformative experience and epiphany in education. *Theory and Research in Education*, 18 (2), 217-237. <https://doi.org/10.1177/1477878520957276>
- Yacek, D. W., Rödel, S. S., & Karcher, M. (2020). Transformative education: Philosophical, psychological, and pedagogical dimensions. *Educational Theory*, 70 (5), 529-537.

Authors' biographies

Aurora Bernal Martínez de Soria is Associate Professor of Theory and History of Education in the Faculty of Education and Psychology of the Universidad de Navarra. Her research interests are character education, moral education, and family education. She is a researcher in

the *Character Education Leadership Program for Mexican Public Schools* project, funded by the *Templeton World Charity Foundation* (ID:0510).



<http://orcid.org/0000-0002-1246-1803>

Concepción Naval is Professor and Dean of the Faculty of Education and Psychology at the Universidad de Navarra. She has been Oliver Smithies Lecturer at the University of Oxford and Visiting Professor at Teachers College, Columbia University. She directs the journal *Estudios sobre Educación* and the Research Group "Education, Citizenship and Character". Her research centres on citizen education and social participation, character education, and educational innovation in higher education.



<http://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

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

El florecimiento como fin de la educación del carácter

Flourishing as the aim of character education

Dra. Aurora BERNAL MARTÍNEZ DE SORIA. Profesora Titular. Universidad de Navarra (abernal@unav.es).

Dra. Concepción NAVAL. Catedrática. Universidad de Navarra (cnaval@unav.es).

Resumen:

El florecimiento humano es un término relacionado con el desarrollo pleno de personas y sociedades, algo anhelado por todos, especialmente en tiempos de crisis. Es aceptado globalmente que la educación es un recurso imprescindible para promover el florecimiento humano. El objetivo principal de este artículo es indagar sobre si se puede plantear como fin de la educación del carácter, con el enfoque de desarrollo de las virtudes, el florecer humano. Las publicaciones sobre el tema del florecimiento han proliferado en los últimos años. Para este estudio seleccionamos aquellas que relacionan florecimiento y fin de la educación moral desde la perspectiva de la filosofía y teoría de la educación, desarrolladas en el ámbito anglo-americano. Algunas afirmaciones de David Carr (2021) y Kristján Kristjánsson (2020) sobre el tema del florecimiento y de la educación del carácter, son punto de partida y guía de la discusión que gira principalmente sobre las siguientes cuestiones: ¿qué noción de floreci-

miento puede sostenerse teóricamente como fin educativo?, ¿por qué no se considera a la educación del carácter suficiente para promover el florecimiento?, ¿por qué tampoco se aprecia necesaria? Concluimos subrayando el valor de la teoría educativa fundamentada en una visión realista del florecimiento como objetivo alcanzable de la educación del carácter. En las teorías revisadas, falta considerar algunos componentes esenciales del florecimiento y de la educación moral.

Descriptor: educación moral, desarrollo moral, valores morales, objetivo educativo, filosofía educacional, teoría educacional.

Abstract:

Human flourishing is a term that relates to the full development of people and societies, something we all long for, especially in times of crisis. It is widely accepted that education is an indispensable resource to promote human flour-

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 10-10-2022.

Cómo citar este artículo: Bernal Martínez de Soria, A. y Naval, C. (2023). *El florecimiento como fin de la educación del carácter* | *Flourishing as the aim of character education*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 17-32. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

ishing. The main aim of this article is to investigate whether human flourishing can be considered as the aim of character education in the virtues development approach. Publications on the subject of flourishing have proliferated in recent years. For this study we select ones that link flourishing and the aim of moral education from the perspective of the philosophy and theory of education, developed in the Anglo-American field. Assertions by David Carr (2021) and Kristján Kristjánsson (2020) on the subject of flourishing and character education provide a starting point and guide for the discussion that mainly revolves around the following questions.

What notion of flourishing can be theoretically sustained as an educational goal? Why is character education not considered sufficient to promote flourishing? Why is it not considered necessary either? We conclude by underlining the value of educational theory based on a realistic view of flourishing as an attainable aim of character education. Some essential components of flourishing and moral education are absent from the theories reviewed.

Keywords: moral education, moral development, moral values, educational aim, educational philosophy, educational theory.

1. Introducción

El tema central de este estudio hace referencia a una cuestión que se trata en las discusiones actuales sobre el florecimiento como fin de la educación moral en el área de la filosofía y teoría de la educación, desarrolladas en el ámbito anglo-americano. El término *floreCIMIENTO* no es habitual en español para hablar de fines educativos. Son las palabras desarrollo y crecimiento las que más se aproximan por su significado al sentido de *flourishing* en la pedagogía. Sin embargo, la repercusión de los estudios, escritos en inglés, sobre esta temática, hace más frecuente el uso de la palabra florecimiento en la investigación pedagógica en lengua española. El florecimiento humano incluye el desarrollo de las personas y el desarrollo de las sociedades: las personas causan y necesitan la prosperidad de las sociedades y estas mejoran si sus miembros tienen capacidad y compromiso para contribuir al desarrollo social.

Por esta razón, prestamos una especial vigilancia pedagógica a la importancia de la acción humana en el florecimiento (Meirieu, 2021; Pérez y Millán, 2021).

Nuestro foco está puesto en los estudios sobre la educación del carácter, una parte de la educación moral (Arthur et al., 2016), que centra su atención en la promoción de las virtudes. Otros enfoques de la educación del carácter que no consideran las virtudes merecen un estudio aparte por la importancia de sus aportaciones, pero hacerlo no cabe en el limitado espacio de un artículo. Para conocer estos diversos planteamientos, cfr. Naval et al. (2017). Nuestro objetivo principal es responder a esta pregunta: ¿la educación del carácter puede tener como fin el florecimiento?

Las afirmaciones de dos distinguidos autores del campo de la educación del carácter marcan la ruta de este estudio. Una

de las tesis de Carr (2021) sostiene que el concepto de florecimiento es inútil y no sirve presentarlo como fin de la educación en virtudes. Por ello, nos preguntamos, en el segundo epígrafe de este artículo, qué conceptos de florecimiento humano están influyendo en la educación del carácter y, en el siguiente apartado, planteamos si las nociones de florecimiento que los autores proponen como objetivo de la educación tienen suficiente consistencia desde la perspectiva de la teoría educativa.

Kristjánsson (2020a, 2020b) es el autor de dos ideas que también nos han sorprendido y a las que dedicaremos el cuarto y quinto epígrafe de este artículo. Las sentencias a las que nos referimos son: la educación para el florecimiento no es lo mismo que la educación del carácter; y la educación del carácter no es suficiente ni es necesaria para conducir la educación hacia el florecimiento humano.

Traemos a colación los aportes de la psicología al tema. La repercusión de la psicología en la educación, actualmente también en la educación del carácter y en la educación moral, es un hecho que no pasa inadvertido en los estudios de filosofía y teoría de la educación, puesto que muestran el diálogo que se está produciendo entre teóricos de la psicología y de la filosofía sobre temas educativos, como es el florecimiento humano (Bauer et al., 2018; Fower, 2016; Annas et al., 2016; Narváez, 2018; Curren, 2020; Wright et al., 2021).

Estos intercambios interdisciplinarios presentan una nota común, la influencia del Neoaristotelismo. Las referencias a

Aristóteles son continuas con diversos propósitos: buscando su inspiración, trabajando creativamente la extensión de su teoría a nuevas cuestiones o, asimismo, procurando una hermenéutica fiel a su pensamiento. Sin dejar de tener en cuenta este marco filosófico, no es objetivo del estudio que exponemos observar el alcance de la inspiración, interpretación y creatividad de las ideas aristotélicas en las exposiciones de estos autores. Únicamente podemos abordar una selección de publicaciones, la producción es muy amplia, centrándonos en aquellas que están más relacionadas con las cuestiones que pretendemos resolver.

2. El florecimiento como fin educativo

La sorprendente pregunta con la que titula David Carr uno de sus recientes publicaciones (2021) ha motivado la tarea de comprender el alcance del concepto de florecimiento utilizado en la educación como objeto de análisis en la teoría educativa. El título es: *Where's the educational virtue in flourishing? [¿Dónde está la virtud educativa en el florecimiento?]*. A esta cuestión responde: «[...] que la noción de florecimiento actualmente elogiada es trivial hasta el punto de la vacuidad y, por lo tanto, no puede servir para ningún propósito educativo (teórico) útil» (Carr, 2021, p. 391) (traducción de las autoras). Carr muestra su disconformidad con el planteamiento del concepto de florecimiento que se hace en la actualidad, en los campos de la ética de las virtudes, la educación del carácter y la psicología moral. Su reflexión nos lleva a preguntarnos: ¿a qué noción de florecimiento recurren los teóricos de la

educación? ¿Qué noción de florecimiento puede ser útil teóricamente?

2.1. Conceptos del florecimiento humano de uso en la educación

El florecimiento como concepto utilizado en las ciencias sociales y ciencias de la salud es sinónimo de felicidad y bienestar. Más usual es el recurso a las expresiones: vida floreciente, óptima, fructífera, exitosa y buena. La comprensión de lo que produce bienestar en la vida ha ido añadiendo más contenido a lo que antaño se pensaba, encontrándonos con diversos enfoques y teorías de la vida floreciente (Alexandrova y Fabian, 2022). Esta identificación entre florecimiento y bienestar es la que está presente en la discusión sobre el florecimiento como objetivo educativo.

En los estudios sobre bienestar o florecimiento se hace una distinción básica entre el bienestar hedónico (el estar bien de una vida placentera) y el bienestar *eudaimónico* (el estar bien de una vida buena, valiosa, significativa) (Vittersø, 2016). Al mismo tiempo, encontramos las categorías de bienestar subjetivo y bienestar objetivo. Con la primera se designa lo percibido y expresado como bienestar por las personas, normalmente conocido tras la aplicación de instrumentos de evaluación. El bienestar objetivo es una noción con la que se procura captar qué elementos constituyen el bienestar para todas las personas por el hecho de ser humanas (VanderWeele, 2017; Kristjánsson, 2020a, 2020b).

El concepto de florecimiento en la discusión teórica que estamos abordando se corresponde a la concepción de felicidad como *eudaimonía* y al bienestar *eudaimónico*; los estudiosos del tema forman parte

de la corriente del Neoaristotelismo y recurren, como concepto de referencia, a la idea de *eudaimonía* de la filosofía aristotélica. La explicación de Fowler (2016) que presentamos a continuación introduce en las ideas de la *eudaimonía* que discurren comúnmente cuando se presenta el florecimiento como objetivo de la educación. El concepto aristotélico de *eudaimonía* es una noción ética porque significa un tipo de vida, una vida buena, la mejor vida que las personas puedan alcanzar en lo que depende de ellas, de lo que elijan hacer y de hecho realicen. La vida es acción, se compone y transcurre por el ejercicio de diversas actividades y el logro de bienes, conformes al modo de ser humano, animal racional y político (social). La *eudaimonía* se espera de una vida completa, a lo largo del tiempo vital, es deseada y querida por sí misma, sin pretender nada más o superior a ella, por eso se dice fin último.

La concepción aristotélica de la *eudaimonía*, también ha inspirado presentar el *bienestar eudaimónico* como meta educativa. Con esta expresión se pone el acento en el bienestar, esto es, en la satisfacción que las personas perciben alcanzar en su vida, muy relativa a la experiencia de cada individuo. Con el adjetivo *eudaimónico*, los autores señalan que las personas encuentran bienestar en la realización de diversas actividades, buscando en su vida no solo obtener placer. El bienestar *eudaimónico* no es sin más un bienestar hedónico.

El bienestar *eudaimónico* puede ser identificado con el bienestar subjetivo (las personas se declaran satisfechas con los componentes de la *eudaimonía*) y con el bienestar objetivo (se describen los compo-

entes de la *eudaimonía* comunes a todos los seres humanos) o con una conjugación de ambos. Kristjánsson (2020b) pone como ejemplo de fusión del bienestar objetivo y subjetivo la última teoría de Seligman que fundamenta y enfoca la intervención e investigación desde la perspectiva de la psicología positiva buscando promover la felicidad y el bienestar. Para florecer, según Seligman, es necesario potenciar estos elementos: «Emociones positivas [...] Compromiso (...) Relaciones (...), Sentido (...) Propósito» (2011, p. 24) (traducción de las autoras). Las personas que cuentan en su vida con estos cinco componentes perciben que son felices y se encuentran satisfechas. La educación positiva que se fundamenta en la psicología positiva tiene como meta promover el bienestar en las escuelas y ayudar a florecer a los estudiantes.

Otro ejemplo de fusión entre bienestar objetivo y subjetivo con referencia al bienestar *eudaimónico* es la concepción del florecimiento o bienestar psicológico que se mantiene en la teoría de la autodeterminación (Ryan y Martela, 2016; Ryan y Deci, 2017): para florecer es necesario satisfacer las necesidades psicológicas básicas y desarrollar un funcionamiento psicológico óptimo.

El funcionamiento psicológico óptimo se puede considerar la dimensión objetiva del florecimiento y recuerda a cómo Aristóteles (2009) argumenta que la actividad o acción propiamente humana es un bien que forma parte esencial de la vida buena o *eudaimonía*. Pero es tan solo un leve recuerdo. Por lo general, las teorías del bienestar psicológico consideran como bueno un funcionamiento psicológico que hace posible vivir

con salud y llevar la vida que cada persona elige alcanzando las metas propuestas. No se presentan explícitamente bienes o valores morales como contenidos de una vida buena (Haybron y Tiberius, 2015; Miller, 2017) y, sin embargo, precisamente por esta ausencia de lo moral, esta dimensión del florecimiento planteada como objetivo de la educación, es acogida sin reticencias por una mayoría de teóricos y educadores.

Un ejemplo de una visión más completa del florecimiento es la propuesta de VanderWeele (2017), director del Human Flourishing Program de la Universidad de Harvard, centro de referencia en la investigación sobre el florecimiento. Añade la dimensión moral a los otros componentes que se describen en la concepción del florecimiento de la psicología positiva o de la teoría de la autodeterminación. Para evaluar el grado de bienestar de las personas, VanderWeele propone cinco dominios: la felicidad y satisfacción con la vida, la salud física y mental, el significado y propósito (en la vida y actividad), el carácter y la virtud, y las relaciones sociales íntimas o estrechas. Estos dominios satisfacen dos criterios: son vistos como fines en sí mismos y son universalmente deseados. Ambos criterios evocan la concepción aristotélica de la *eudaimonía* como fin último de la vida humana (Aristóteles, 2009). Esta visión del florecimiento, más objetiva, completa y generalizable, facilita a la teoría educativa, comprender que es razonable plantear como fin de la educación el florecimiento.

Las concepciones de florecimiento que se utilizan en la psicología y que se están proponiendo como fin educativo, podrían resumirse en la siguiente definición:

«[...] un proceso natural de maduración y socialización personal que culmina con el logro de una identidad psicosocial satisfactoria, y que está impulsado por diversas necesidades psicosociales: autoestima, de autorrealización y crecimiento personal, de afiliación e intimidad, y de dominio y logro» (Miller, 2017, p. 786) (traducción de las autoras).

En la teoría educativa, el concepto de florecimiento más utilizado se identifica con la actualización del potencial humano. ¿Son estas concepciones de florecimiento lo suficientemente sustanciosas para que se pueda presentar como un fin de la educación?

3. Teoría del florecimiento como objetivo de la educación

La teoría de la educación da luces de cómo educar en consideración del fin o fines educativos. La teoría que argumente el sentido de la educación para el florecimiento, debe explicar una concepción del mismo que pueda servir de objetivo educativo (Wolbert et al., 2019). El florecimiento, comprendido como desarrollo del potencial humano en el desempeño de actividades significativas y de excelencia, es teóricamente para Carr (2021) «un objetivo de poca concreción»; no sirve para dirigir la educación como actividad práctica. Sin embargo, los autores que discurren sobre una concepción del florecimiento presentable como fin educativo entienden que lo útil teóricamente es plasmar una idea lo suficientemente objetiva para ser aceptada universalmente, como sucede cuando florecer se identifica con algo tan amplio como desarrollar el potencial humano.

La necesidad de promover educativa-mente un buen funcionamiento psicológico

para poder llevar una vida buena es algo obvio para los educadores (Curren, 2020). La concreción de los elementos del florecimiento para poder traducirlos a objetivos concretos que marquen una dirección a las prácticas educativas es una reflexión que se debería hacer en un segundo momento, a partir de una concepción amplia y general del florecimiento y requiere tener presentes los contextos sociales, culturales y otras características personales de los educandos.

Wolbert, De Ruyter y Schinkel (2019) consideran que cualquier concepción del florecimiento humano debe reunir los siguientes criterios para sugerirlo como objetivo de la educación: su contenido puede ser considerado valioso en sí mismo y se refiere a la actualización del potencial humano, comprende una vida completa, consiste en un estado dinámico y presupone bienes objetivos. Ajustándose a estos criterios podría ponerse de ejemplo su propia definición de florecimiento: «vivir una vida óptima, en la que las personas son lo suficientemente libres como para tomar sus propias decisiones, llenar su tiempo con actividades y relaciones significativas y exitosas, y sentirse felices o satisfechas con ellas» (Wolbert et al., 2021, p. 699) (traducción de las autoras). Y en la misma línea, Kristjánsson propone esta noción, añadiendo la dimensión moral del florecer humano:

El florecimiento humano es la actividad sin cargas (relativamente), libremente elegida, progresiva en cuanto a su desarrollo de una vida significativa (subjektivamente con un propósito y valorable objetivamente) que actualiza satisfactoriamente las capacidades naturales de un individual ser humano en áreas de tareas existenciales

de la especie-específicas en las que los seres humanos (como agentes racionales, sociales, morales y emocionales) pueden sobresalir con el mayor éxito (2020a, p. 1) (traducción de las autoras).

A lo largo de toda la historia de la educación se ha mantenido el ideal de que cada persona llegue a ser la mejor persona que pueda ser y que goce de la mejor vida, ideal realista, realizable y común, en palabras de Wolbert et al. (2019). Esta idea de florecimiento que sirve de horizonte de la educación, tiene a su vez otras dos referencias, una más elevada e indefinida, y otra más realista y particular. La más elevada es el ideal «idealizado» del florecimiento del ser humano y de vida floreciente; es el ideal «más ideal» porque presenta unas características que no se cumplen de modo completo en ningún ser humano. Su «utilidad» en la educación es de aliento para animar a seguir creciendo; sirve de inspiración, aunque consista en un ideal utópico, último, de perfección no realizable, en palabras de Wolbert et al. (2019). La referencia más concreta es el florecimiento que las personas pueden alcanzar en sus vidas atendiendo a sus condiciones y potencialidades individuales (capacidad, edad, tiempo de vida, oportunidades, salud, soporte social, etc.) y a su contexto social y cultural.

Los tres niveles de conceptualización del florecimiento son necesarios para establecer una teoría del mismo como objetivo de la educación, pero especialmente son imprescindibles un ideal realista objetivo, realizable y común a todas las personas, y un ideal objetivo, realista y ajustado a las oportunidades y características de las per-

sonas a las que se dirige la ayuda educativa. Así, por ejemplo, se acomoda, teóricamente, el concepto de florecimiento humano a la infancia para que pueda servir como objetivo de la educación básica en la escuela y en la familia (Wolbert et al., 2021).

Por lo tanto, los conceptos de florecimiento de mayor repercusión en la educación que repasamos en este apartado tienen suficiente contenido para proponerse teóricamente como fin educativo, aunque, en un paso posterior, sea necesario establecer objetivos más delimitados, adecuándose a las circunstancias de los educandos. Dicho esto, echamos en falta en estas concepciones del florecimiento humano, la consideración de las dimensiones moral y trascendente. Como afirma Carr (2021), incluso cuando se hace una referencia a las excelencias morales, como son las virtudes, estas se comprenden prevalentemente desde el plano psicológico y funcional.

4. El papel de la educación del carácter para promover el florecimiento

Educar para el florecimiento es ayudar a actualizar la orientación intrínseca de la naturaleza humana (Joseph et al., 2020); es contribuir al desarrollo de las capacidades internas de las personas (Mollvik, 2021). Si mantenemos como concepto de florecimiento humano la actualización del potencial humano para que cada persona lleve una vida buena, el desarrollo del carácter es una de las facetas de dicha realización del ser humano; es más, el buen carácter es el «corazón» y la «cabeza» del potencial humano y de su actualización.

La actividad específicamente humana se caracteriza por la dirección de la razón, guía que define los fines y busca los medios. El ser humano piensa qué desea y planifica el continuo de las actividades a lo largo de su vida. Las concepciones del florecimiento como bienestar psicológico se centran en el desarrollo de algunas capacidades, como son la competencia, la relacionabilidad social y la autonomía, necesarias para la autodeterminación, esto es, el despliegue de la dirección racional del actuar humano que cobran sentido para desplegar la integridad (la congruencia del ser y del hacer) y el significado de la vida (Ryan y Deci, 2017). Esta concepción nutre numerosos programas educativos que tienen como objetivo el florecimiento humano (Kristjánsson, 2020b).

El florecimiento humano no se pone en marcha ni culmina, con cualquier fin al que se dirija la autodeterminación o con cualquier contenido con el que se logre la integridad y propósito de la vida (Besser, 2014; Naval, 2020). Para lograr que la autodeterminación se dirija a una vida significativa, es requerida una disposición estable hacia un fin y que este fin sea apropiado, para lo que es importante la educación en virtudes que ayuden a guiar la moralidad del propósito (Han, 2015). Por esta razón, las personas necesitan también un carácter moral, capacidades para saber qué propósitos son buenos, qué actividades son buenas, qué es una vida buena, más allá del bien propio de un funcionamiento psicológico óptimo (VanderWeele, 2022). Este autor identifica el carácter con un carácter moral o virtuoso en cuanto que contribuye al propio bienestar y al bienestar

de otros, idea presente en muchas culturas, tradiciones y religiones.

La influencia de la ética de las virtudes y del Neoaristotelismo se aprecia en las teorías del carácter y de la educación del carácter que, o bien consideran el carácter como carácter moral únicamente, o, al destacar distintas dimensiones del carácter (performativo, ético, intelectual o cívico), estiman central para el florecimiento el aspecto moral (Lickona y Davidson, 2005; Arthur y Kristjánsson, 2022). Como explica Berkowitz (2022): la educación del carácter es para nutrir el florecimiento de la bondad humana y la moralidad es el aspecto más importante del carácter.

El carácter consiste en una serie de características que motivan y permiten que uno actúe como un agente moral (carácter moral), que uno haga su mejor trabajo (carácter performativo), que uno colabore efectivamente en espacios comunes para promover el bien común (carácter cívico), y que uno indague de manera efectiva sobre el conocimiento y la verdad y los persiga (carácter intelectual). Esto no son dominios aislados, pero se cruzan entre ellos (Berkowitz, 2022, pp. 53-54).

En la mayoría de los planteamientos en los que se pone énfasis en el carácter moral, se subraya uno de sus componentes, las virtudes. Las virtudes son la actualización buena o excelente de las capacidades humanas, esenciales para el florecimiento humano (Miller, 2017; Wolbert et al., 2021; Wright et al., 2021). El desarrollo del carácter moral es constitutivo del florecimiento humano y no solo es un medio para lograr una vida buena; por ello, las virtudes al mismo tiempo que

son una parte esencial del florecimiento que se va logrando, contribuyen a otros aspectos del florecimiento (VanderWeele, 2022).

Kristjánsson, al proponer como objetivo de la educación una concepción del florecimiento como bienestar objetivo, tal y como hemos visto en la definición recogida en el apartado anterior, se refiere a las virtudes únicamente de modo implícito (2020a, p. 1). Esta falta de énfasis que llama la atención, si tenemos en cuenta la importancia que este autor da a las virtudes en la educación del carácter (Arthur y Kristjánsson, 2022) es congruente con su tesis de que la educación para el florecimiento no es lo mismo que la educación del carácter (Kristjánsson, 2020a, 2020b) y con el papel, de menor relevancia, que reconoce a las virtudes: «el florecimiento supone un objetivo más amplio que el cultivo del carácter [...]. Más concretamente, el desarrollo pleno de las virtudes humanas no es ni necesario ni suficiente para el florecimiento» (2020b, p. 24).

Sobre estas premisas se podría deducir que la educación del carácter, centrada en el desarrollo de las virtudes, no es suficiente y no es necesaria para el florecimiento humano. Nos determinamos a examinar el alcance de estas afirmaciones comenzando en este apartado con la tesis de que la educación del carácter no es suficiente para el florecimiento.

4.1. La suficiencia de la educación del carácter para alcanzar el florecimiento

En un concepto *eudamónico* del florecimiento humano que incluye el proceso de alcanzar una vida feliz, plena, de éxi-

to, completa, tener un buen carácter no es suficiente para florecer. Para florecer las personas necesitan, además de un buen carácter, bienes que no dependen de su actividad y de la dirección que den a su vida, sino que, por el contrario, la posibilidad y oportunidad de su actividad depende de estos bienes, entre los que destaca la educación. Esta idea, ya presente en la filosofía aristotélica sobre la *eudaimonía*, la reiteran numerosos autores que describen el florecimiento humano (White, 2011; Kristjánsson, 2020a). En este sentido del florecimiento, es razonable defender que la educación del carácter centrada o no en la educación en virtudes, no es suficiente para lograr el florecimiento. Es más, ni siquiera una educación completa basta para florecer. Si esta prepara para alcanzar una vida florecida, el proceso educativo que se vive en el presente no puede prever todo lo que los educandos necesitarán en su vida futura (Carr, 2021; Wolbert et al., 2021).

Suponer que la educación del carácter no es suficiente para el florecimiento conduce a cuestionarse si tampoco lo es cuando apuntamos a una dimensión central del florecimiento humano, es decir, cuando pensamos en el crecimiento de las capacidades humanas y en el despliegue de las actividades que componen un vida lograda y buena. ¿La educación del carácter como enfoque educativo y centrada en la promoción de las virtudes es suficiente? Kristjánsson responde a este interrogante con una negación y, al mismo tiempo, su propuesta pedagógica de educación escolar para ampliar las dimensiones del florecer de los estudiantes apunta a ampliar la educación del carácter misma.

Da la impresión de que mezcla en sus argumentos sobre la suficiencia de la educación del carácter para el florecimiento dos cuestiones, una referida al objetivo, el propio florecimiento, y la otra se relaciona con la conveniencia de unos métodos. A la primera cuestión (¿la promoción de virtudes es suficiente para esta concepción del florecimiento como crecimiento personal?), podría responderse que en los modelos o en los programas de educación del carácter está ausente una visión integradora de las virtudes que componen el carácter (Wright et al., 2021). Kristjánsson (2020a) propone, como capacidades que habría que desarrollar en la escuela, emociones virtuosas, como el asombro, la admiración, la sorpresa, y la capacidad de emprender actividades de autotranscendencia. Es decir, lo que falta es introducir en la educación del carácter para el florecimiento, objetivos concretos como el desarrollo de algunas virtudes y emociones virtuosas no contempladas en los programas educativos escolares.

Respecto a la segunda cuestión (¿los métodos de la educación del carácter son suficientes?), ante los métodos pedagógicos empleados en la educación del carácter centrada en el desarrollo de las virtudes, se presentan distintas críticas y problemas como son, a modo de ejemplo: la ineficacia de las lecciones e instrucciones sobre la virtud; las actividades poco interesantes y atractivas con las que se intenta el desarrollo virtuoso; la pérdida de oportunidades formativas al no aprovechar las relaciones interpersonales en la escuela, familia y otros espacios sociales; las dudas sobre el efecto del buen ejemplo en la automotivación para actuar bien.

Como alternativa, Kristjánsson (2020a) plantea la introducción en la escuela de ocasiones de vivir experiencias de epifanía y experiencias cumbre que provoquen emociones ante grandes ideales y consecuentemente impulsen el desarrollo de actividades autotranscendentes. Nos detenemos en este tema intentando comprender si son algo que se yuxtapone a la educación del carácter o podrían integrarse en este enfoque educativo buscando promover el florecimiento de las personas.

4.2. Experiencias de epifanía, autotranscendencia y educación transformativa

La noción del florecimiento en la teoría psicológica y filosófica envuelve alguna forma de autotranscendencia (Miller, 2017). Transcender es superar la perspectiva del yo centrado en la satisfacción de los propios deseos y apetitos, según la razón, mediante actividades y compromisos. La autotranscendencia es la manifestación en la actividad humana de la dimensión espiritual del florecimiento. Kristjánsson (2020a) resalta esta dimensión del florecimiento recordando la inspiración de Aristóteles y Platón: el ser humano florece en mayor grado cuando logra satisfacer su inclinación hacia la trascendencia, hacia lo verdadero, lo bello y lo bueno.

Su argumentación discurre presentando una educación en la que el profesorado suscite la aspiración de las personas hacia realidades trascendentes mediante experiencias de epifanía en la escuela. Estas experiencias cambian a los estudiantes, les hacen sentirse de un modo que les mueve a interesarse y valorar algunos aspectos de la realidad por los que merece la pena hacer algo significativo en la vida. Pero, ¿qué son

exactamente las experiencias de epifanía? ¿son las experiencias de epifanía transformativas? ¿son experiencias educativas? ¿contribuyen a la educación del carácter?

La experiencia de epifanía despierta emocionalmente —sintiendo admiración, sorpresa, sobrecogimiento, gozo, impresión, horror, temor— el valor que cobra para una persona, algo corriente o extraordinario de la vida o del mundo. En cierto sentido este tipo de experiencias elevan a la persona y la cambian (Fuentes, 2021). En filosofía estas experiencias de éxtasis se relacionan con la transformación de las personas en diversas dimensiones: moral, intelectual, estética, religiosa (Kristjánsson, 2020a). La psicología humanista, en concreto Maslow y Rogers, describe las experiencias cumbre (*peak*) como aquellas en las que se producen las emociones más ricas del espíritu ante la belleza (Mercado, 2022) y que podemos comprender como un tipo de experiencias de epifanía.

Yacek y Gary (2020) se refieren a la epifanía como un género de experiencia transformadora que se caracteriza por ser disruptiva, en el sentido de que produce una alteración en la actividad cotidiana, y por ser constructiva, despierta una aspiración a integrar el valor descubierto o desvelado en la propia vida. Las experiencias de epifanía son experiencias transformativas. La experiencia transformativa lleva a cambios epistemológicos y personales, adquiriendo algo que no se poseía antes. Los cambios, resultado de descubrir algo, se producen en campos como las preferencias personales, las actitudes psicológicas, los valores y las creencias. Son cambios profundos que se producen por la huella que

deja una experiencia, convirtiéndose así en experiencia transformativa personal (Paul y Quiggin, 2020). Recurrir a este tipo de experiencias en la educación es lo que caracteriza a la educación transformativa.

La educación transformativa no es una propuesta innovadora. La idea de la transformación de las capacidades humanas ha sido constante en la historia de la educación en Occidente desde Platón a Dewey (Yacek et al., 2020). Lo novedoso de la educación transformativa es que llama la atención sobre el modo de concebir los objetivos y medios educativos. El término transformativo hace brillar un objetivo de la educación, de la enseñanza y del aprendizaje que Yacek (2021) describe como producir un cambio profundo y existencialmente significativo con respecto a lo que podemos ser y hacer. Además, la palabra transformativo saca lustre a un medio educativo, las actividades que provocan experiencias transformadoras.

No todos los enfoques educativos que se agrupan bajo la categoría educación transformativa responden a seguir los mismos objetivos y métodos, tampoco se dirigen a los mismos grupos de personas como educandos, pero sí comparten que los cambios personales que se pretenden repercuten en el florecimiento humano y, más en concreto, en las capacidades personales para actuar; esto es, en el carácter (Lee et al., 2021). Miller (2017) expone como ejemplo dos tipos de experiencias transformativas para inducir una transformación moral personal que incluye la adquisición de virtudes: *adventure education* (educación para el riesgo) y *service learning* (aprendizaje-servicio). Otro ejemplo es el proyecto para los centros

educativos de Yacek (2021) que consiste, básicamente, en crear un aula «aspiracional» escolar con el objetivo de impulsar el crecimiento moral e intelectual a través de experiencias cumbre o de epifanía.

Por consiguiente, es razonable pensar que la educación del carácter es un tipo de educación transformativa, puesto que está orientada a que las personas cambien en sus capacidades hasta el punto de poder liderar sus vidas hacia logros valiosos que redunden en el desarrollo del mundo y de los demás.

5. La necesidad de la educación del carácter para alcanzar el florecimiento

¿Qué razones llevan a Kristjánsson a aseverar que no es necesario el desarrollo de las virtudes para florecer? Kristjánsson (2015, 2020a), siguiendo la ética aristotélica, comprende que las virtudes del carácter son algo intrínseco de la vida floreciente, forman una vida buena y no solo son algo que conduce a ella. Echa de menos que esta idea apenas se reconozca en las teorías del florecimiento. La vida floreciente no es al término de la vida, como resultado o suma de días prósperos, sino que aflora cada día con las actividades valiosas y buenas que contribuyen a mejorar al ser humano, a la par que su vida, en todas las dimensiones que le es posible mejorar. Dicho esto, se debiera concluir que la educación para el desarrollo de virtudes es necesaria para el florecimiento. Sin embargo, Kristjánsson no aprecia esta necesidad utilizando la expresión desarrollo pleno de las virtudes.

Pensamos que el concepto de virtud que mantiene este autor, interpretando literal-

mente la ética aristotélica, conduce a rechazar la necesidad de la promoción de las virtudes para alcanzar el florecimiento porque se trata de un ideal de virtud inaccesible. El ideal de las virtudes contiene dos aspectos imposibles de lo que se figura el desarrollo pleno (Kristjánsson, 2020a): llegar a la perfección en que consiste la virtud que se identifica con el nombre de excelencia (*areté*) y alcanzar la unidad-integración de las virtudes. La teoría de la unidad de las virtudes describe que la adquisición de una virtud no se produce sin el logro de todas las virtudes al mismo tiempo, y así se dice, por ejemplo, que no se puede ser prudente sin ser templado o no se puede ser templado, fuerte y justo sin la prudencia. Desde esta perspectiva, Kristjánsson, entre otros autores, no aprecia necesaria la promoción de las virtudes para florecer; constatando que, en la realidad, las personas con vidas florecientes no tienen una virtud completa, más bien poseen algunas virtudes en áreas determinadas o simplemente han adquirido suficiente hábito o habilidad para realizar bien una actividad (Miller, 2017; Curren, 2020; Kristjánsson, 2020a).

No obstante, se nos ocurren dos réplicas a esta argumentación. Una de ellas parte de cómo estos autores conciben el florecimiento como objetivo de la educación. La otra, abre la posibilidad de interpretar de modo distinto la ética aristotélica. Wolbert et al. (2019) argumentan que aspirar al florecimiento como un objetivo ideal no excluye la posibilidad de afanarse por conseguir determinados bienes que se supone constituyen el florecimiento, como si esos bienes fueran metas. Esta orientación es aplicable a la educación del carácter. El ideal de la virtud como objetivo no descarta procurar realizar

actividades virtuosas y adquirir virtudes básicas, algo constitutivo del florecimiento y que conduce al florecimiento más pleno que se pueda alcanzar, desarrollando virtudes.

En otros términos, Kristjánsson (2020b) expresa que el florecimiento es concebido como objetivo ideal, al explicar que es un concepto umbral, por lo que no es necesario alcanzar el más alto grado posible de excelencia para ser considerado floreciente. Tirando de esta idea es razonable pensar en el ideal de la virtud como objetivo de la educación. No hay que renunciar a la adquisición de virtudes porque no se espere llegar a la perfección más alta en la posesión de la virtud. En este sentido, es necesaria una hermenéutica más amplia de la teoría aristotélica de las virtudes como la que desarrolla Pieper (2018). Destacamos tres tesis a partir de las cuales puede entenderse la educación del carácter para el florecimiento como necesaria y posible.

Las virtudes son disposiciones estables, hábitos, de las capacidades humanas para conocer, sentir, desear y actuar bien. Son estables, pero no fijas, pueden crecer y se pueden perder, es decir, admiten grados de bondad conformes al modo de ser humano.

Recurrimos a diferenciar virtudes atendiendo a diversos criterios. El principal criterio es dar el nombre a la virtud por el tipo de actividad a la que dispone; así, por ejemplo, distinguimos virtudes morales de intelectuales, o sociales de cívicas. La teoría de la unidad de las virtudes se aplica a las virtudes básicas: templanza, fortaleza, prudencia y justicia, que se adquieren en diferentes niveles de perfección. Así, una persona con suficiente grado de templanza puede ser fuerte y

prudente, incluso, sobre todo en este último caso, ser más prudente que templado.

Por último, en este apartado, habría que recapacitar sobre la jerarquía que Aristóteles (2009) señala para ordenar los bienes que componen la vida floreciente y entender el toque realista que da para comprender una vida buena y completa, alcanzable en lo que depende de la libertad de las personas. En este punto retomamos las ideas acerca de la inclinación del ser humano hacia ideales trascendentes. Para Aristóteles, la vida humana como actividad contemplativa es irrealizable y, sin embargo, impele a buscar la justicia y la amistad en la vida política.

Las virtudes como bienes no son los únicos bienes del florecimiento humano, pero son importantes para el florecimiento individual, ya que disponen a superar las motivaciones egoístas y fomentar una sociedad civilizada en la que los ciudadanos tengan un fuerte sentido de la justicia y de la benevolencia (Miller, 2017). La necesidad de la educación del carácter para alcanzar una vida floreciente se tiene que completar con actividades en las que se presenten y empujen ideales trascendentes, incluyendo entre ellos el del amor benevolente.

Aunque para Kristjánsson (2020a) el amor es demasiado ideal para el mundo, es el ideal que todas las personas convendría procuraran, puesto que es un ingrediente necesario de la vida buena humana. Supone una actividad completa, aunque no perfecta, en lo que depende de las personas: es buena intrínsecamente, se puede buscar por sí misma, se puede actualizar a lo largo de la vida y requiere de las virtudes básicas.

6. Conclusión

Los conceptos de florecimiento que se presentan por los teóricos de la educación sirven para definirlos como objetivo de la educación del carácter. Un nivel mayor de concreción de objetivos y contenidos del florecimiento humano exige una reflexión ajustada a la realidad de los educandos. El florecimiento en sentido *eudaimónico* es una vida lograda que se va haciendo a lo largo de la vida y responde a un proyecto racional a partir de las condiciones personales y sociales. Las virtudes morales son necesarias porque solo desde una estabilidad de la estructura pulsional el ser humano está en condiciones de elegir y llevar a cabo el propósito de su vida (Spaemann, 1991).

La educación del carácter no es suficiente para alcanzar el objetivo del florecimiento, tal y como hemos comprobado al analizar las principales razones que justifican esta idea. La argumentación de que la educación del carácter y, en concreto, la promoción de virtudes no sea necesaria para impulsar el florecimiento humano presenta algunos problemas y contradicciones. A nuestro modo de ver, tanto en los conceptos de florecimiento que hemos estudiado como en la consideración de que para lograr este crecimiento no sea necesario el impulso educativo para el desarrollo de virtudes, falta sobre todo reconocer el valor central de la justicia, la amistad y el amor de benevolencia, si se aspira a que las personas puedan liderar sus vidas proponiéndose y buscando una vida buena.

Nota

¹ 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

- Alexandrova, A. y Fabian, M. (2022). *The science of wellbeing. Report (February) [La ciencia del bienestar. Informe (febrero)]*. John Templeton Foundation. https://www.templeton.org/wp-content/uploads/2022/02/Science_of_Wellbeing_JTF_1.pdf
- Annas, J., Narváez, D. y Snow, N. E. (Eds.) (2016). *Developing the virtues: Integrating perspectives [Desarrollando las virtudes: integrando perspectivas]*. Oxford University Press.
- Aristóteles (2009). *Ética a Nicómaco*. Centro de Estudios Políticos y Constitucionales.
- Arthur, J. y Kristjánsson, K. (2022). *The Jubilee Centre framework for character education in schools [El marco para la educación del carácter en las escuelas del Centro Jubilee]*. Jubilee Centre for Character and Virtues. <https://www.jubileecentre.ac.uk/527/character-education/framework>
- Arthur, J., Kristjánsson, K., Harrinson T., Sanderse, W. y Wright, D. (2016). *Teaching character and virtue in schools [Enseñando el carácter y la virtud en las escuelas]*. Routledge.
- Bauer, J. J., King, L. A. y Steger, M. F. (2018). Meaning making, self-determination theory, and the question of wisdom in personality [Creación de sentido, teoría de la autodeterminación, y la cuestión de la sabiduría en la personalidad]. *Journal of Personality*, 87, 82-101. <https://doi.org/10.1111/jopy.12381>
- Berkowitz, M. W. (2022). *Modelo PRIMED para la Educación del carácter. Seis principios esenciales para la mejora escolar*. EUNSA.
- Besser, L. L. (2014). *Eudaimonic ethics. The philosophy and psychology of living well [Ética eudaimónica. La filosofía y psicología del buen vivir]*. Routledge.
- Carr, D. (2021). Where's the educational virtue in flourishing? [¿Dónde está la virtud educativa en el florecimiento?]. *Educational Theory*, 71 (3), 389-407.
- Curren, C. (2020). Transformative valuing [Valoración transformadora]. *Educational Theory*, 70 (5), 581-601.

- Fower, B. (2016). Aristotle on the eudaimonia: On the virtue of returning to the source [Aristóteles sobre la *eudaimonia*: sobre la virtud de volver a la fuente]. En Joar Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 67-83). Springer International Publishing.
- Fuentes, J. L. (2021). El asombro: una emoción para el acceso a la sabiduría. **revista española de pedagogía**, 79 (278), 77-93. <https://doi.org/10.22550/REP79-1-2021-08>
- Han, H. (2015). Purpose as a moral virtue for flourishing [El propósito como una virtud moral para el florecimiento]. *Journal of Moral Education*, 44 (3), 291-309. <https://doi.org/10.1080/03057240.2015.1040383>
- Haybron, D. M. y Tiberius, V. (2015). Well-being policy: What standard of well-being? [Política del bienestar: ¿qué estándar del bienestar?]. *Journal of the American Philosophical Association*, 1, 712-733. <https://doi.org/10.1017/apa.2015.23>
- Joseph, J., Murphy, D. y Holford, J. (2020). Positive education: A new look at freedom to learn [Educación positiva: una nueva mirada a la libertad de aprender]. *Oxford Review of Education*, 46 (5), 549-562. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1726310>
- Kristjánsson, K. (2015). *Aristotelian character education [La educación aristotélica del carácter]*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2020a). *Flourishing as the aim of education: A neo-Aristotelian view [El florecimiento como objetivo de la educación: una visión neoaristotélica]*. Routledge.
- Kristjánsson, K. (2020b). El florecimiento como fin de la educación: una aproximación y diez problemas persistentes. En C. C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 17- 36). Dykinson, S.L.
- Lee, M. T., Hartsough, M., Borick, S. y Gathagan, B. (2021). Open space, transformative education, and the pursuit of flourishing [Espacio abierto, educación transformativa y la búsqueda del florecimiento]. *Journal of Transformative Education*, 19 (3), 198-217. <https://doi.org/10.1177/1541344620978226>
- Lickona, T. y Davidson, M. (2005). *Smart and good schools: Integrating excellence and ethics for success in school, work and beyond [Escuelas buenas e inteligentes: integrando la excelencia y la ética para el éxito en la escuela, el trabajo y más allá]*. Center for the 4th and 5th Rs.
- Meirieu, P. (2021). El futuro de la pedagogía. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 34 (1), 69-81. <https://doi.org/10.14201/teri.27128>
- Mercado, J. A. (2022). *Abraham Maslow y Carl Rogers. Psicólogos de la libertad*. EDUSC.
- Miller, A. (2017). Virtue through challenge: Moral development and self-transformation [La virtud a través del desafío: desarrollo moral y autotransformación]. *Journal of Philosophy of Education*, 51 (4), 785-800. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12266>
- Mollvik, L. (2021). Inflorescent dignity: A reconstructive interpretation of Martha Nussbaum's conception of dignity and its implications for education [La dignidad floreciente: una interpretación reconstructiva de la concepción de Martha Nussbaum y sus implicaciones para la educación]. *Ethics and Education*, 16 (3), 336-354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2021.1927319>
- Narváez, D. (2018). *Basic needs, wellbeing and morality [Necesidades básicas, bienestar y moralidad]*. Springer International Publishing.
- Naval, C. (2020). Educar vidas sentidas. En C. Naval, A. Bernal, G. Jover y J. L. Fuentes (Coords.), *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (pp. 37- 54). Dykinson, S.L.
- Naval, C., Bernal, A. y Fuentes, J. L. (2017). Educación del carácter y de las virtudes. En C. E. Vanney, I. Silva y J. F. Franck (Eds.), *Diccionario Interdisciplinar Austral* (pp. 1-22). Universidad Austral. http://dia.austral.edu.ar/Educacion_del_caracter_y_de_las_virtudes
- Paul, L. A. y Quiggin, J. (2020). Transformative education [Educación transformativa]. *Educational Theory*, 70 (5), 561-570.
- Pérez Guerrero, J. y Millán Ghisleri, E. (2021). La promoción de la coexistencia humana. La educación personalizada desde Leonardo Polo. **revista española de pedagogía**, 79 (280), 457-473. <https://doi.org/10.22550/REP79-3-2021-06>
- Pieper, J. (2018). *Las virtudes fundamentales*. Rialp.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: basic psychological needs in motivation, development, and wellness [La teoría de la autodeterminación: necesidades psicológicas básicas en la motivación, desarrollo y bienestar]*. Guilford Press.
- Ryan, R. M. y Martela, F. (2016). Eudaimonia as a way of living: Connecting Aristotle with self-determination theory [Eudaimonía como un modo de vida: conectando a Aristóteles con la teoría de

- la autodeterminación]. En Joan Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 109-122). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_7
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish. A visionary new understanding of happiness and well-being [Florecer. La nueva psicología positiva y la ciencia del bienestar]*. Atria Paperback.
- Spaemann, R. (1991). *Felicidad y benevolencia*. Rialp.
- VanderWeele, T. J. (2017). On the promotion of human flourishing [Sobre la promoción del florecimiento humano]. *Perspective*, 114 (31), 8148-8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
- VanderWeele, T. J. (2022). The Importance, opportunities, and challenges of empirically assessing character for the promotion of flourishing [La importancia, oportunidades y desafíos de la evaluación empírica del carácter para la promoción del florecimiento]. *Journal of Moral Education*, 202 (2), 170-180. <https://doi.org/10.1177/00220574211026905>
- Vittersø, J. (2016). The feeling of excellent functioning: Hedonic and eudaimonic emotions [La sensación de un funcionamiento excelente: emociones hédonicas y eudaimónicas]. En Joan Vittersø (Ed.), *Handbook of eudaimonic well-being* (pp. 253-276). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-42445-3_17
- White, J. (2011). *Exploring well-being in schools: A guide to making children's lives more fulfilling [Explorando el bienestar en las escuelas: una guía para hacer las vidas de los niños más plena]*. Routledge.
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J. y Schinkel, A. (2019). What kind of theory should theory on education for human flourishing be? [¿Qué clase de teoría debería ser la teoría sobre la educación para el florecimiento humano?]. *British Journal of Educational Studies*, 67 (1), 25-39. <https://doi.org/10.1080/00071005.2017.1390061>
- Wolbert, L. S., de Ruyter, D. J. y Schinkel, A. (2021). The flourishing child [El niño que florece]. *Journal of Philosophy of Education*, 55 (4-5), 698-709. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12561>
- Wright, J. C., Warren, M. T. y Snow, N. E. (2021). *Understanding virtue: theory and measurement [Entendiendo la virtud: teoría y medida]*. Oxford University Press.
- Yacek, D. W. (2021). *The transformative classroom. Philosophical foundations and practical applications [El aula transformadora. Fundamentos filosóficos y aplicaciones prácticas]*. Routledge.
- Yacek, D. W. y Gary, K. (2020). Transformative experience and epiphany in education [Experiencia transformadora y epifanía en la educación]. *Theory and Research in Education*, 18 (2), 217-237. <https://doi.org/10.1177/1477878520957276>
- Yacek, D. W., Rödel, S. S. y Karcher, M. (2020). Transformative education: Philosophical, psychological, and pedagogical dimensions [Educación transformadora: dimensiones filosóficas, psicológicas y pedagógicas]. *Educational Theory*, 70 (5), 529-537.

Biografía de las autoras

Aurora Bernal Martínez de Soria es Profesora Titular de Teoría e Historia de la Educación en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Sus líneas de investigación son: educación del carácter, educación moral y educación familiar. Investigadora en el proyecto *Character Education Leadership program for Mexican Public Schools*, financiado por la Templeton World Charity Foundation (ID:0510).

 <http://orcid.org/0000-0002-1246-1803>

Concepción Naval es Catedrática de Universidad y Decana en la Facultad de Educación y Psicología de la Universidad de Navarra. Ha sido Oliver Smithies Lecturer en la University of Oxford y Visiting Professor del Teachers College en la Columbia University. Dirige la revista *Estudios sobre Educación* y el grupo de investigación Educación, ciudadanía y carácter. Su investigación se centra en la educación ciudadana y la participación social, la educación del carácter y la innovación educativa en la educación superior.

 <http://orcid.org/0000-0002-5927-9398>

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 and 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