

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 interdisciplinares 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>