



Repensando el camino hacia el florecimiento: educación, epifanía y *Una vida que merezca la pena ser vivida*

Rethinking the Route to Flourishing: Education, Epiphany, and a Life Worth Living

Douglas W. YACEK. Investigador. Technical University Dortmund (douglas.yacek@tu-dortmund.de).

Mark E. JONAS. Catedrático. Wheaton College (mark.jonas@wheaton.edu).

Resumen:

¿Cómo puede contribuir la educación al florecimiento humano? En nuestro artículo anterior, argumentamos que los métodos de enseñanza y aprendizaje transformadores son los más eficaces y convincentes para promover el florecimiento de los jóvenes en el aula. Si bien la idea de una educación orientada al florecimiento ha sido objeto de cierta controversia en los últimos años —con algunos académicos defendiéndola enérgicamente y otros rechazándola como objetivo pedagógico orientativo—, gran parte de este debate se ha desarrollado en un alto nivel de abstracción, centrado en los fundamentos filosóficos y las implicaciones éticas del florecimiento como concepto. Paralelamente a este debate, ha ido creciendo el interés por un enfoque educativo basado en un curso popular de la Universidad de Yale titulado *Life Worth Living* (Una vida que merezca la pena ser vivida), cuyo objetivo declarado es ofrecer orientación a los alumnos para «definir y posteriormente construir una vida floreciente». En este artículo nos centraremos en dicho enfoque, puesto que representa un estudio de caso sugerente para determinar los posibles riesgos y recompensas de los programas educativos orientados al florecimiento de los alumnos. Al mismo tiempo, el enfoque plantea importantes cuestiones sobre lo que significa enseñar para el florecimiento, ya que la forma de entender cómo se promueve este proceso se basa en varias premisas filosóficas que, en nuestra opinión, merecen un examen más detenido.

Palabras clave: bienestar, educación, enseñanza transformadora, vida significativa, filosofía, pedagogía

Abstract:

How can education contribute to human flourishing? In our previous work, we have argued that transformative methods of teaching and learning are the most compelling available for

Fecha de recepción del original: 01/05/2025.

Fecha de aprobación: 01/06/2025.

Cómo citar este artículo: Yacek, D. W. y Jonas, M. E. (2025). Repensando el camino hacia el florecimiento: educación, epifanía y Una vida que merezca la pena ser vivida [Rethinking the Route to Flourishing: Education, Epiphany, and a Life Worth Living]. *Revista Española de Pedagogía*, 83(292), 533-546 <https://doi.org/10.9781/rep.2025.497>

advancing the flourishing of young people in the classroom. Although the idea of an education for flourishing has been the topic of some controversy in the last few years, with some scholars forcefully defending and some rejecting the notion as a guiding aim of education, much of this discussion has occurred at a high level of abstraction, focusing on the philosophical foundations and ethical implications of flourishing as a concept. Parallel to this debate, there has been growing interest in an approach to education based on a popular course at Yale University called the “Life Worth Living” Framework, which has a stated focus on offering guidance to students for “defining and then creating a flourishing life.” In this paper, we engage with the Life Worth Living framework, as it presents a provocative case study for examining the potential risks and rewards of educational programs designed to foster students’ flourishing. At the same time, the framework raises important questions about what it means to teach for flourishing, since the way it understands how flourishing is advanced operates on several philosophical premises that, to our minds, deserve closer examination.

Keywords: well-being, education, transformative teaching, meaningful life, philosophy pedagogy

1. Introducción

¿Cómo puede contribuir la educación al florecimiento humano? Y lo que es más importante, ¿cómo puede contribuir nuestra enseñanza al florecimiento de cada uno de los alumnos que están sentados en nuestras aulas en este preciso momento? En nuestro artículo anterior, argumentamos que los métodos de enseñanza y aprendizaje transformadores son los más convincentes para promover el florecimiento de los jóvenes en el aula. Los métodos transformadores ponen en primer plano la calidad de la experiencia cotidiana de los alumnos, alentando a los docentes a reflexionar sobre cómo, exactamente, su materia ilumina el mundo exterior y cómo puede hacer que la experiencia consciente de los alumnos sea más enriquecedora e inspiradora. Sostenemos que las disciplinas académicas proporcionan el material conceptual y fenomenológico que permite este enriquecimiento de la experiencia, siempre y cuando los profesores puedan demostrar —con su propio ejemplo— cómo ello ha contribuido a aumentar su comprensión, aprecio y pasión por los fenómenos en cuestión. Desde esta perspectiva, la enseñanza y el aprendizaje transformadores no consisten únicamente en aumentar la sensación de bienestar subjetivo de los alumnos, sino en cultivar su capacidad y confianza para crear una vida floreciente (Jonas y Yacek, 2024; Yacek, 2021, 2020; Jonas y Nakazawa, 2020; Yacek y Gary, 2020; Yacek y Ijaz, 2020).

En la última década, ha crecido el interés por un enfoque de la educación para el florecimiento que difiere en aspectos clave de la visión transformadora que hemos propuesto. Basado en un popular curso de la Universidad de Yale, este enfoque se titula *Una vida que merezca la pena ser vivida*, y su objetivo declarado es ofrecer orientación a los alumnos para «definir y posteriormente construir una vida floreciente» (Volf, Croasmun, McAnnally-Linz, 2023, cubierta interior). Este enfoque emplea ideas clave de las tradiciones filosóficas y religiosas más influyentes del mundo con el fin de suscitar la reflexión personal sobre cómo, o si, la materialización cotidiana de la propia vida está conectada con la adquisición de bienes humanos reales, tal como los plantean dichas tradiciones. Los alumnos deben explorar estas fuentes en busca de la orientación que puedan ofrecer en la búsqueda de vocaciones y objetivos vitales significativos, en la lucha contra el fracaso y el sufrimiento personales, y en la asunción de la muerte y el cambio personal. El enfoque en cuestión no estipula qué tradiciones o estrategias son más útiles para abordar cada uno de los aspectos del florecimiento humano. Al contrario, anima a los alumnos a plantearse y responder por sí mismos lo que denomina «la Pregunta»:

Hay innumerables formas de intentar expresarlo: ¿Qué es lo más importante? ¿Qué es una buena vida? ¿Cómo se materializa una vida floreciente? ¿Qué tipo de vida es digna de nuestra humanidad? ¿Qué es la vida verdadera? ¿Qué es lo correcto, lo verdadero y lo bueno? Ninguna de estas frases lo transmite en su totalidad... Por difícil que resulte definirla con precisión, es la Pregunta de nuestras vidas. La Pregunta trata de la valía, el valor, el bien, el mal y la maldad, el sentido, el propósito, los objetivos y fines últimos, la belleza, la verdad, la justicia, qué nos debemos unos a otros, qué es el mundo y quiénes somos y cómo vivimos. Se trata del éxito o el fracaso de nuestras vidas. (p. xv)

El enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* es único porque constituye un esfuerzo particularmente explícito para convertir el florecimiento personal y la reflexión sobre la buena vida en una característica organizativa central del entorno de aprendizaje. De hecho, es uno de los esfuerzos más coordinados para configurar la experiencia educativa en torno al florecimiento del alumno que hemos conocido hasta la fecha. Su éxito como base de un popular curso en la Universidad de Yale lo convierte en un objeto de atención académica aún más convincente.

Por supuesto, la idea de una educación para el florecimiento ha sido objeto de cierta controversia en los últimos años, con algunos académicos defendiéndola enérgicamente (Kristjánsson y VanderWeele, 2024; cf. Brighouse, 2006; De Ruyter, 2004; De Ruyter y Wolbert, 2020; Reiss y White, 2013; Schinkel et al. 2023; White, 2006; Wolbert, De Ruyter y Schinkel 2015) y otros rechazándola (Carr, 2021; Hand, próxima publicación; Siegel, próxima publicación) como objetivo pedagógico orientativo. Gran parte de este debate se ha producido a un elevado nivel de abstracción, centrándose en los fundamentos filosóficos y las implicaciones éticas del florecimiento como concepto. En nuestra opinión, este enfoque ofrece un contraste útil a este debate, ya que constituye una especie de estudio de caso para determinar los riesgos y beneficios potenciales de los programas educativos concebidos de esta manera. Al mismo tiempo, este plantea importantes cuestiones sobre lo que significa enseñar *para* el florecimiento, ya que la forma de entender cómo se promueve el florecimiento se basa en varias premisas filosóficas que, en nuestra opinión, merecen un examen más detenido.

Nuestro argumento a lo largo del artículo se desarrolla en varios pasos. En primer lugar, analizamos brevemente el reciente debate sobre el florecimiento como objetivo pedagógico en la literatura académica. En este caso nos centraremos en el perspicaz tratamiento de Kristjánsson en su libro de 2021, *Flourishing as the Aim of Education*, argumentando que gran parte de su visión constituye un enfoque convincente para el aula floreciente, aunque su postura sobre el papel de las epifanías en este cometido es parcialmente errónea. Con este telón de fondo, examinamos a continuación con cierta profundidad el enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* de enseñar para el florecimiento. También en este caso, algunos aspectos del programa resultan muy prometedores para favorecer el desarrollo de los alumnos, mientras que otros necesitan correcciones y mejoras si queremos que cumpla su objetivo. Para terminar, volvemos a un relato transformador de la educación para el florecimiento, esbozando las diversas tareas que los profesores tendrán que llevar a cabo en el aula si quieren que sus esfuerzos favorezcan el florecimiento de los alumnos.

2. Hacer que el florecimiento importe

Que el florecimiento constituya un objetivo pedagógico legítimo ha sido objeto de debate en los últimos años. Académicos como Hand (próxima publicación), Siegel (próxima publicación) y Carr (2021) han argumentado que el florecimiento no es lo que deberíamos perseguir, citando —entre otras cosas— lagunas argumentativas en la defensa del florecimiento como objetivo pedagógico, falta de especificidad con respecto a sus componentes, cuestiones relativas a la autonomía de los alumnos y, quizás lo más preocupante, omisiones con respecto al grado en que dichos componentes son enseñables en la práctica o incluso educables en teoría.

En un artículo reciente, Kristjánsson y VanderWeele (2024) han vuelto a afirmar que el florecimiento constituye acertadamente un «objetivo pedagógico global» (cf. Kristjánsson, 2021, p. 4), argumentando de forma convincente que un perfeccionamiento conceptual adecuado puede mitigar cada uno de los problemas planteados. Su principal línea de argumentación es que el florecimiento como objetivo pedagógico contiene efectivamente aspectos no educables, pero no todos sus componentes lo son. Además, muchas de las condiciones previas necesarias para el florecimiento (como diversas disposiciones cognitivas, emocionales y conativas) constituyen resultados importantes de los procesos educativos y pueden enseñarse. En cuanto a la autonomía, Kristjánsson y VanderWeele señalan que el florecimiento, aunque presupone una concepción del bien humano, no solo es lo suficientemente amplio como para suscitar un amplio consenso más allá de las fronteras filosóficas y religiosas, sino que ofrece una alternativa convincente a la concepción imperante del bienestar integrada en los sistemas educativos actuales, es decir, la teoría del capital humano. En esencia, los autores demuestran que la introducción del florecimiento como objetivo pedagógico orientativo permite ir más allá de las descripciones reductivas de lo que merece la pena conseguir en la educación e incorporar, tanto a los teóricos como a los profesionales, «al menos ciertos aspectos de la felicidad, la salud, el propósito, el carácter, las relaciones sociales y la autosuficiencia económica» (p. 14) al ámbito educativo.

Con esta contribución, Kristjánsson y VanderWeele aportan un correctivo muy necesario al debate sobre el florecimiento como objetivo pedagógico. Desde nuestro punto de vista, ninguno de los problemas señalados por los críticos socava seriamente el concepto del florecimiento como un ideal regulador de la educación. Al mismo tiempo, Kristjánsson y VanderWeele abogan por el florecimiento a nivel sistémico, analizando las áreas generales de la práctica educativa que lo favorecen, pero no las formas de participación en el aula que podrían contribuir a este objetivo. Por ejemplo, sostienen que la educación para el florecimiento implica «[p]rogramas centrados específicamente en el desarrollo del carácter, el aprendizaje socioemocional, la mejora del bienestar o las habilidades prácticas como la nutrición y la gestión financiera», y se integra junto con los esfuerzos para fomentar «el conocimiento, la comprensión y las habilidades cognitivas y virtudes epistémicas de los alumnos que facilitan el conocimiento y la comprensión» (p. 9). Sin embargo, no especifican si el florecimiento como objetivo pedagógico cambia la forma en que estas prácticas educativas se desarrollan en el aula.

Es aquí donde el extenso tratamiento del florecimiento que ofrece Kristjánsson (2021) en su libro anterior brinda una mayor orientación. Una de las aportaciones más significativas de este libro, a nuestro entender, es su demostración de cómo una orientación hacia el florecimiento altera la fijación de objetivos pedagógicos y la toma de decisiones. El autor argumenta, fundamentalmente, que una gran cantidad de fuentes sobre el florecimiento humano (desde estudios psicológicos empíricos hasta enfoques filosóficos y reflexiones religiosas) apuntan a un conjunto de disposiciones emocionales y virtudes que los docentes comprometidos con este enfoque no pueden ignorar en el aula. La contemplación y la admiración, el asombro y el encanto, la elevación y el «amor a lo trascendente» (p. 109) son componentes cruciales de una vida humana floreciente, afirma Kristjánsson, y por ello nuestras aulas deben ser lugares en los que se cultiven estas experiencias. Por poner un ejemplo que comenta Kristjánsson, los profesores de ciencias no deben limitarse a transmitir las destrezas cognitivas, las capacidades intelectuales y los hechos científicos que tan a menudo ocupan todo el currículo. Son esenciales, por supuesto. Pero si los profesores realmente se toman en serio todo el espectro psicológico del florecimiento, deben crear además oportunidades para maravillarse ante los fenómenos de la ciencia y experimentar un profundo aprecio, significado y elevación personal al estudiarlos. Lo mismo ocurre, según Kristjánsson, en los contextos de educación moral. Incluso en procesos aparentemente sencillos de emulación y admiración, el asombro y la capacidad de maravillarse ante la belleza moral desempeñan un papel importante. Para este autor, el arte tiene un poder especial para motivar este tipo de experiencias y, en las líneas finales del libro, aboga enérgicamente por aumentar su presencia en las aulas.

No podríamos estar más de acuerdo con el llamamiento de Kristjánsson en favor del florecimiento en el aula y, en particular, con sus ideas sobre cómo una orientación hacia este ideal transforma la mundanidad de la enseñanza y el aprendizaje tradicionales. Gran parte de lo que hemos defendido bajo el epígrafe de «educación transformadora» coincide estrechamente con la propuesta de Kristjánsson, y nosotros también pensamos que el arte tiene un importante papel que desempeñar en las aulas. En nuestro trabajo, solemos hacer hincapié en la capacidad de las propias disciplinas para generar las experiencias y virtudes que él subraya. Al igual que Kristjánsson hace con la ciencia, sostenemos que las disciplinas académicas encarnan formas de vida únicas que son en sí mismas fuentes de fascinación y asombro, por lo que parte de la educación para el florecimiento es una iniciación a estas formas de vida. Sin embargo, el valor de dicha iniciación disciplinaria reside, en última instancia, en su capacidad para hacer que nuestra experiencia y nuestras vidas, sean más ricas y florecientes, de modo que nuestra postura acaba acercándose bastante a lo que Kristjánsson aspira a promover.

Persiste, sin embargo, un aspecto divergente al comparar el enfoque de Kristjánsson con el nuestro respecto a la educación para el florecimiento. En nuestra opinión, las epifanías son absolutamente fundamentales en cualquier espacio educativo destinado al florecimiento de los alumnos. Hay dos razones principales para pensar así. La primera es que las ocasiones de las diversas emociones y experiencias que hemos descrito antes pueden ser moralmente deseables solo cuando van acompañadas de reestructuraciones psicológicas que nos llevan a desear con mayor firmeza el Bien, es decir, cuando ocurren «de manera epifánica». Como señala el propio Kristjánsson, experiencias como el asombro y la admiración no son necesariamente morales en sí mismas; los educadores morales deberían perseguir la «admiración virtuosa» (Kristjánsson, 2021, p. 133), el asombro, la elevación y el amor a lo trascendente. Esta dimensión, en nuestra opinión, está asegurada por el concepto de epifanía, ya que, por definición, están relacionadas con el deseo del Bien. En segundo lugar, dado que estas emociones y virtudes no concuerdan en absoluto con la forma habitual de moverse por el mundo de los alumnos y, en particular, con los medios de comunicación sensacionalistas que los jóvenes consumen a un ritmo alarmante, es probable que surjan a través de modos de experiencia más repentinos o impactantes. Por tanto, las epifanías también desempeñan un papel importante a la hora de preparar a los alumnos para desarrollar los hábitos morales que nosotros, y el propio Kristjánsson, esperamos que se manifiesten a largo plazo. Aunque estas no son en absoluto fáciles de alcanzar en el aula, la pasión, el propósito y la integridad de los profesores con respecto a la materia pueden servir de base útil para que los alumnos empiecen a percibir el valor de las nuevas perspectivas y prácticas morales en los momentos epifánicos y a cultivar estas percepciones en sus vidas desde ese momento. (Profundizaremos en este punto cuando pasemos al enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* más adelante.)

Aunque Kristjánsson dedica al concepto de epifanía un capítulo entero del libro que venimos reseñando, llega a una conclusión bastante cauta sobre su papel en el aula, pues parece preocupado por buscar intencionadamente experiencias epifánicas en los espacios pedagógicos. Por ejemplo, sugiere que contextos como la «educación en la aventura» y el «aprendizaje a través del servicio» podrían ofrecer condiciones «en las que el crecimiento epifánico repentino se estimularía de forma indirecta a través de los desafíos de la experiencia misma, en lugar de buscarse directamente» (p. 133). Sin embargo, Kristjánsson señala, haciendo referencia a Jonas (2015), que las obras de Platón ofrecen ejemplos provocativos de diálogos que inducen epifanías y, por lo tanto, una metodología apta para el aula que favorezca el crecimiento epifánico «sin imponer el camino» (ibid.), concluye el capítulo en un tono ambiguo:

Me siento tentado de concluir... que una escolarización que excluye la opción de una conversión moral epifánica no constituye una buena educación... Sin embargo, hasta qué punto debe reforzarse y estimularse esta opción en el aula es otra cuestión, y responderla requerirá no solo una teoría mucho más completa y empíricamente informada sobre las conversiones morales y su papel en el florecimiento de los alumnos, sino también una considerable frónesis educativa por parte del profesor. (p. 134)

En un artículo reciente, Kristjánsson (próxima publicación) retoma precisamente esta cuestión abierta. Aunque la ambigüedad en su obra anterior dejaba espacio a imaginar una pedagogía de las epifanías en el aula, su tono en el trabajo posterior ha cambiado de manera notable. Su táctica consiste en ofrecer varios criterios para que una experiencia se considere epifanía y, basándose en ellos, demostrar que surgen dos paradojas cuando intentamos inducir epifanías en el aula: la psicoepistémica y la psicomoral. Considera que ambas resultan preocupantes e incluso fatales para el uso de las epifanías en el aula.

Kristjánsson define así la paradoja psicoepistémica: «El factor epistémico aquí es la comprensión previa de un plan, que presumiblemente implica conocimiento sobre V y cómo alcanzarlo, combinado con el hecho psicológico de que no existe evidencia psicológica definida sobre cómo lograrlo de la mejor manera, o siquiera sobre cómo lograrlo en absoluto» (s. p.). De manera más sencilla: los docentes necesitan un plan sobre cómo crear una epifanía, pero, como no tienen los conocimientos psicológicos pertinentes sobre cómo crear un plan infalible para el cambio epifánico, no pueden crear dicho plan.

En nuestra opinión, este argumento no supone una auténtica paradoja, ya que la «planificación» de las epifanías no tiene por qué entenderse en el sentido estricto de garantizar su éxito. Los profesores pueden seguir —y siguen— ciertas estrategias para crear epifanías que han dado buenos resultados en el pasado, y a medida que mejoren como educadores, también lo harán sus estrategias. Nunca podrán crear un plan infalible, por supuesto, ya que ni siquiera los educadores más hábiles pueden controlar el complejo funcionamiento interno de las mentes y las almas de los alumnos (y no querrían hacerlo de todos modos), pero pueden crear un plan de epifanías con un grado creciente de éxito.

En cuanto a la paradoja psicomoral, parece estar en juego una cuestión similar de lenguaje. Kristjánsson escribe:

Un profesor dedicado tiene el deber moral de ayudar a un alumno a realizar un cambio radical para superar los retos existenciales y de desarrollo que afectan a su bienestar. Un profesor dedicado no tiene derecho moral a poner en marcha ninguna intervención a menos que esté razonablemente seguro del resultado y pueda planificarlo de antemano. Sin embargo, por definición, el autocambio radical es (normalmente) epifánico y espontáneo y no puede planificarse de antemano. De ahí que, paradójicamente, *el docente tiene y no tiene a la vez el deber moral de poner en marcha este proceso* (s. p.; cursiva en el original).

Esta definición puede parecer paradójica si se interpretan ciertas palabras de determinadas maneras. Pero la paradoja que se encuentra en ella depende de una interpretación estrecha de la segunda premisa, es decir, la idea de que los profesores solo pueden seguir aquellos cursos pedagógicos cuyos resultados son planificables y consistentemente alcanzables. Por un lado, es cierto que los docentes, de todas las edades y disciplinas, deberían tener «una confianza razonable en los resultados» de las estrategias pedagógicas que utilizan. Pero esto no significa que solo sean admisibles aquellas estrategias pedagógicas cuyos resultados puedan garantizarse. Este tipo de certidumbre en la educación es imposible. Así que la pregunta es: ¿qué se considera una confianza razonable? Esta confianza procede de la propia astucia psicológica de los profesores, de sus experiencias pedagógicas previas y de su conocimiento de la importancia de ayudar a los alumnos a superar sus deficiencias y apoyar sus aspiraciones morales. De este modo, los profesores pueden actuar de forma moralmente dirigida (es decir, provocar experiencias de asombro, elevación, etc.) y hacerlo con un plan bien razonado, aunque los resultados nunca puedan garantizarse.

Detrás de esta cuestión subyacen, al parecer, preocupaciones sobre los posibles resultados negativos de las epifanías, las cuales, especialmente cuando quedan a medio camino, conllevan ciertos riesgos morales. Hemos argumentado en el pasado que los educadores interesados en el proyecto transformador deberían ser conscientes de que las reestructuraciones psicológicas profundas pueden arrojar a los alumnos a una posición existencialmente precaria, debilitando los vínculos con comunidades y formas de vida significativas, socavando su sentido del yo y cuestionando sus formas previas de formular objetivos y proyectos

vitales que merezcan la pena (Yacek, 2021; Yacek, 2020). Sin embargo, es precisamente por esta razón por la que los profesores necesitan entender sus esfuerzos transformadores de una determinada manera. El objetivo no es simplemente «cuestionar» lo que los alumnos aprecian, como han sugerido algunos académicos demasiado comprometidos con el proyecto crítico en la educación; «emancipar» a los alumnos de roles que el educador considera restrictivos; o «convertir» a los alumnos a alguna ideología o forma de vida preferida. En su lugar, el objetivo del aula transformadora es mostrar, a través de epifanías, que el mundo es más rico, emocionante y asombroso de lo que uno pensaba que era, además de señalar comunidades (por ejemplo, disciplinas) en las que este tipo de experiencia puede cultivarse y apreciarse más. Francamente, creemos que la segunda paradoja de Kristjánsson solo puede tener fuerza crítica si partimos de una visión reductiva o inherentemente defectuosa de la transformación personal y la epifanía, y se disuelve cuando se adoptan los objetivos y métodos adecuados del aula transformadora (para una discusión más amplia, véase Jonas, próxima publicación; Yacek y Gary, próxima publicación).

3. El florecimiento en primer plano

A modo de resumen, la educación para el florecimiento abarca al menos estos cuatro ámbitos distintos de iniciativa pedagógica:

1. Los profesores van más allá de una visión reductora de la relación entre la educación y el bienestar de los alumnos y reconocen la importancia educativa de las experiencias de asombro, encanto, belleza y admiración.
2. Preparan a los alumnos para tener dichas experiencias, modelando sus propios encuentros con ellas y trabajando contra los hábitos psicológicos que pueden impedirlos.
3. Crean las condiciones para que se produzcan epifanías en el aula, entendidas como momentos en los que surgen experiencias de asombro, encanto, belleza y admiración.
4. Ayudan a los alumnos a comprender las implicaciones de tales epifanías para sus vidas.

Este «metacurrículo» de educación para el florecimiento no es, por supuesto, exhaustivo. Como ya hemos mencionado, son innumerables las tareas que profesores y alumnos deberán realizar y que tienen menos que ver con este tipo de experiencias y más con la adquisición de una perspicacia y una apreciación del aprendizaje disciplinar. Sin embargo, es importante mencionar aquí los cuatro ámbitos porque confieren a estas tareas su significado más profundo y existencial. Después de todo, los alumnos aprenden dentro de las disciplinas no solo para adquirir conocimientos específicos, sino porque poseer ese conocimiento los introduce en formas de vida que resultan emocionantes de experimentar y enriquecen su experiencia del mundo cotidiano.

Aunque los cuatro ámbitos abarcan bastante terreno en la determinación del contenido y los objetivos de un aula orientada al florecimiento, quizá aún falte algo. Lo que, tanto nosotros como Kristjánsson, parecemos haber pasado por alto son los intentos más explícitos de plantear la cuestión del florecimiento en el aula. En cierto sentido, tendemos a ver el florecimiento como algo que resulta de diversas experiencias con la materia, experiencias que son orquestadas y guiadas por el profesor. Ahora bien, sabemos que el proyecto de crear una vida floreciente para uno mismo está envuelto en innumerables decisiones de la vida cotidiana, grandes y pequeñas, que pueden restar o contribuir a nuestro florecimiento, aunque hayamos tenido experiencias morales poderosas que nos hayan situado en el buen camino. Dicho de otro modo, dado que los seres humanos poseen un grado único de autodeterminación, asumen la carga especial de planificar, ejecutar y evaluar la calidad moral de sus acciones para orientar sus vidas hacia fines que conduzcan al florecimiento. Aunque las experiencias y

respuestas emocionales como las que acabamos de mencionar desempeñan claramente un papel importante aquí, también lo hacen formas más explícitas de razonamiento y reflexión sobre la Buena vida.

Descubra el enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida*, expresamente diseñado para ayudar a los jóvenes en su búsqueda de una vida floreciente, en particular fomentando la reflexión explícita sobre los objetivos y propósitos últimos y cómo estos se reflejan en su vida cotidiana. Los creadores de este enfoque sostienen que el florecimiento requiere un compromiso personal concertado, y han creado una estructura persuasiva para fomentarlo en el aula universitaria (Volf, Croasmun y McAnnally-Linz, 2023).

El enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* se estructura en torno a cuatro principios rectores, si nuestra comprensión del programa es correcta. El primer principio tiene que ver con la forma de abordar la cuestión del florecimiento en primer lugar. Los autores sostienen que la cuestión del florecimiento personal debería desglosarse en varias subpreguntas que aborden distintos ámbitos de la vida y experiencias humanas comunes que afectan directamente a nuestro florecimiento. En pocas palabras, este enfoque hace hincapié en la toma de decisiones relacionadas con el florecimiento tal y como se presenta en la vida cotidiana. Según nuestra interpretación, son siete las preguntas que los creadores del programa consideran derivadas de la pregunta general: «¿Cómo puedo florecer?». Las enumeramos a continuación en su forma original, junto con nuestra traducción a términos más sistemáticos en relación con el principio de toma de decisiones relacionadas con el florecimiento.

TABLA 1. Un catecismo del florecimiento.

Pregunta sobre <i>Una vida que merezca la pena ser vivida</i>	Traducción a preguntas relacionadas con la toma de decisiones para el florecimiento
¿Ante quién respondemos?	¿Qué personas o grupos nos preocupan más a la hora de tomar estas decisiones?
¿Cómo se siente una buena vida?	¿Qué estados emocionales se priorizan cuando tomamos estas?
¿Qué debemos esperar?	¿Qué estados emocionales, logros personales o situaciones buscamos propiciar al tomar estas decisiones?
¿Cómo debemos vivir?	¿Qué principios y valores (deberían) regir nuestra vida cotidiana?
¿Qué hacemos cuando (inevitablemente) cometemos errores?	¿Cómo dan cuenta nuestras decisiones relacionadas con el florecimiento del (de la posibilidad de) fracaso?
¿Qué hacemos cuando la vida duele y no tiene solución?	¿Cómo dan cuenta nuestras decisiones relacionadas con el florecimiento del sufrimiento inevitable?
¿Qué hacemos cuando la vida se acaba?	¿Cómo dan cuenta nuestras decisiones relacionadas con el florecimiento de nuestra muerte?

Consideramos que este «catecismo del florecimiento» es muy útil para guiar tanto a los docentes como a los alumnos en una reflexión sistemática sobre la calidad moral de sus vidas, ya que aborda numerosos ámbitos relacionados con la toma de decisiones para el florecimiento: (1) responsabilidad social, (2) vida emocional, (3) ideales morales, (4) objetivos vitales, (5) valores fundamentales, (6) fracaso, (7) sufrimiento y (8) mortalidad. Casi todo lo que experimentamos o por lo que luchamos en la vida puede adscribirse a una o varias de estas categorías, por lo que el enfoque posee un enorme potencial para plantear las cuestiones que más interesan a los alumnos. El hecho de centrarse en cómo los alumnos toman sus decisiones cotidianas aumenta aún más el impacto potencial del enfoque, ya que los resultados de las reflexiones pueden aplicarse inmediatamente, al menos en teoría. Es poco frecuente encontrar un programa educativo que se tome tan en serio la vida de los alumnos en este momento.

El segundo principio del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* tiene que ver con la forma de abordar este tipo de cuestiones en el aula. En una palabra, los creadores del enfoque recomiendan un *compromiso personal y de primera mano* con las cuestiones enumeradas anteriormente. Desde el punto de vista pedagógico, esto significa que los cursos que utilizan este enfoque implican una variedad ecléctica de actividades en el aula y extraescolares en las que se pide a cada alumno que comparta sus experiencias personales, sus aspiraciones, sus miedos y sus luchas. También se anima a los alumnos a considerar los medios y textos utilizados en clase siempre en referencia a cómo configuran su vida cotidiana y que cambios conllevarían si el texto o medio objeto de debate fuera cierto. Estas actividades se llevan a cabo mediante discusiones en grupos pequeños y grandes, en forma de retiros y visitas a museos o lugares de culto, así como a través de tareas de escritura en estilo de memorias o relatos autoetnográficos sobre las rutinas diarias de cada uno. Este principio, al igual que el primero, hace que el enfoque resulte especialmente convincente como medio de implicar a los alumnos en una reflexión concertada sobre la calidad moral de su existencia cotidiana.

El tercer principio rector del enfoque le confiere un carácter y un tacto especiales. Según los autores, son ante todo las tradiciones, y en particular las seis grandes tradiciones religiosas (judaísmo, cristianismo, islamismo, hinduismo, confucianismo y budismo) más el utilitarismo secular, las que nos ayudan a dar respuesta a estas preguntas. En general, los medios utilizados como base del trabajo en clase y del debate descienden de una de estas tradiciones, normalmente menos de teólogos e intérpretes contemporáneos y más de los textos centrales que guían dichas tradiciones. El enfoque sigue un principio de *priorización de la tradición* a la hora de indagar sobre la calidad moral de la propia vida. De este modo, el enfoque propone una especie de perennialismo en relación con la investigación sobre la vida buena, según el cual las cuestiones sobre cómo florecer y los ejemplos de vidas humanas florecientes se consideran centrales en las principales tradiciones religiosas y filosóficas. Dicho esto, los autores rechazan un perennialismo filosófico exhaustivo que sugiera que estas tradiciones diversas llegan a las mismas respuestas sobre cómo llevar una buena vida.

Por último, el cuarto principio del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* tiene que ver con el grado de directividad o no directividad que se espera de los docentes al abordar preguntas de tanta importancia existencial. También en este punto, los autores se muestran claros: los profesores no deben recomendar ninguna tradición por encima de otra; no deben dar respuestas concretas a ninguna de las preguntas para que los alumnos las asuman; deben dejar que sean los alumnos quienes respondan a estas preguntas. En su propia documentación del programa, sus creadores utilizan el término «pluralismo de búsqueda de la verdad» para describir sus esfuerzos en este sentido, aunque creemos que este cuarto principio se entiende mejor desde el concepto de «no directividad existencial».

Tomemos un ejemplo habitual de su libro. Al final de un capítulo dedicado a los ideales generales de una vida floreciente, los autores se preguntan: «Entonces, ¿cómo debemos vivir?». Acaban de repasar el pensamiento de James Madison, Nietzsche, el Bhagavad Gita, Jeremy Bentham, la Torá, Mencio, Confucio y Jesús, y así responden a la pregunta última sobre la cual estas fuentes se han pronunciado:

A estas alturas ya sabe que no vamos a darle una respuesta directa. Aquí, de entre todos los lugares, su trabajo es discernir la respuesta lo mejor que pueda. (Nosotros también hacemos lo posible por responder a esta pregunta.) Pero ¿qué puede llevarse de las voces que ha escuchado en este capítulo? En primer lugar, vigile los extremos. Piense seriamente en lo que busca con una vida bien vivida. No dé por sentada la búsqueda de la felicidad... En segundo lugar, asegúrese de responder a la pregunta del bosque [relativa a la amplitud del círculo de responsabilidad moral]. Tercero, siéntase cómodo sintiéndose inseguro. Cualquiera de estas opciones le dejará en un lugar en el que es realmente difícil estar seguro de cómo vivir... Por último, no se puede dar una buena respuesta a la pregunta de cómo vivir sin responder a las preguntas de los demás capítulos... De hecho, el entrelazamiento de estas preguntas y sus respuestas contribuye en gran medida a crear una verdadera *visión* de la vida verdadera y floreciente. (pp. 99-100)

Está claro que hay mucho que decir a favor de un enfoque que deposita tanta confianza y autonomía en los alumnos. De hecho, en este tipo de cuestiones, parecería que nosotros, como educadores, quisiéramos otorgarles tanta libertad de acción como fuera pedagógicamente apropiado, dado lo personales que son estas cuestiones para el sentido y el propósito existencial de cada uno. Y, sin embargo, pensamos que este grado de no directividad puede acercarnos a las mismas cuestiones que surgieron al debatir esa paradoja (no del todo paradójica) relativa a las epifanías, más arriba. Recordemos que la preocupación de Kristjánsson se dirigía a los deberes morales que se contradicen entre sí en el aula transformadora: en particular, la necesidad de transformación de los alumnos, por un lado, y los daños morales que dichas transformaciones pueden acarrear. Kristjánsson y los artífices del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* parecen querer pecar de precavidos: dado que aquí existen riesgos morales, y que nuestra ética democrática valora tanto la autonomía personal, es mejor dejar que los alumnos lleguen a las conclusiones morales, mientras que los educadores asumen un papel comparativamente no directivo, como guías del debate y sugeridores de textos.

El problema con esta estrategia, y con el principio no directivo del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* en general, es que ignora sus propios riesgos morales. Lo que nos preocupa es la combinación de una abrumadora variedad de ideas con un alto grado de abstinencia pedagógica por parte del educador. Esta combinación puede crear condiciones casi perfectas para esas transformaciones «a medio completar» mencionadas anteriormente: una mentalidad de «cuestionarlo todo» que se convierte en una desorientación existencial, dejando a los alumnos a la deriva, desconectados de los marcos de valores y comunidades que hasta entonces daban sentido a sus vidas. Nicholas Burbules (1990) es especialmente perspicaz en este punto:

A menudo descubrimos, por ejemplo, que ayudar a los alumnos a considerar una forma radicalmente distinta de ver sus circunstancias implica cuestionar sus ideas preconcebidas y sus enfoques de comprensión. [...] El problema aquí es que ciertas formas de ver el mundo están revestidas de un enorme significado (las creencias religiosas son un claro ejemplo), y cuestionarlas supone a menudo privar a los alumnos de una importante fuente de seguridad y significado en sus vidas. Otro ejemplo tiene que ver con la etnicidad, donde ciertos rasgos culturales pueden constituir un impedimento para el aprendizaje; a veces de forma intencional, a veces no, hacemos que los alumnos cuestionen hábitos y valores que los vinculan con comunidades importantes dentro y fuera de la escuela. Las pérdidas aquí son reales, y no basta con decirse a uno mismo que es por el bien del alumno. (p. 474)

Hemos citado este pasaje en muchos de nuestros artículos sobre la transformación por una sencilla razón: Burbules simplemente nos parece acertado sobre lo que está en juego si queremos dedicarnos a la transformación, pero no estamos preparados para ofrecer a los alumnos una visión de aquello en lo que vale la pena transformarse.

No estamos afirmando que desarrollos de este tipo sean necesariamente los resultados que deberíamos esperar del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida*, ni siquiera que sus autores no sean conscientes de esta cuestión. De hecho, comienzan su libro con un apartado titulado *Este libro podría destruirte la vida*, y ofrecen a lo largo del libro diversos apoyos potenciales para su viaje, recomendando en varias ocasiones la amistad como un contexto importante para llevar a cabo tales consultas. Sin embargo, no creemos que se aprecie suficientemente la gravedad de la cuestión que planteamos. Por ejemplo, después del epígrafe sobre cómo el

libro puede destrozar la vida de uno, sigue una descripción de tres individuos que, aunque se enfrentaron a tremendas dificultades que «les destrozaron la vida», al final se convirtieron en héroes morales: Guatama Buda, Simon Peter e Ida B. Wells. Los autores escriben que cada una de sus historias vitales tiene algo en común: «Comparten [...] una experiencia que puso en tela de juicio su modo de vida. Lo que había sido normal y asumido pasó a ser cuestionable. Algo, quizá todo, tenía que cambiar». Lo que queremos decir es que no es en absoluto seguro que una incertidumbre existencial tan profunda conduzca al heroísmo moral. De hecho, puede conducir a lo contrario de lo que desean los autores: una falta de rumbo duradera, una incapacidad para comprometerse con un modo de vida que pueda favorecer su florecimiento.

4. Repensar la enseñanza para el florecimiento

¿Dónde nos deja esto, entonces? Creemos que el enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida*, y otros similares, nos llevan a mitad de camino hacia el objetivo de la transformación. En efecto, plantean la cuestión de qué significa tener una vida floreciente y ofrecen sugerencias sobre por dónde empezar a buscar, pero no proporcionan apoyo suficiente para ayudar a los alumnos a superar su situación en una sociedad liberal de capitalismo tardío. Los valores culturales occidentales del individualismo y la insistencia en la autodeterminación radical han condicionado, irónicamente, la concepción del florecimiento de los alumnos hasta tal punto que la mayoría de ellos son en gran medida incapaces de elegir modos alternativos de florecimiento. Los autores del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* sostienen que el objetivo de comprometerse con las grandes tradiciones es plantear preguntas sobre cómo vivir: «No hay muchas cosas en las que las grandes tradiciones religiosas y los filósofos se muestren mayoritariamente de acuerdo. Pero resulta que esta es una de ellas: a la hora de la verdad, la faceta decisiva de la cuestión es: ¿cómo debemos vivir?». (p. xxx). En nuestra opinión, sin embargo, las grandes tradiciones no se limitan a preguntarnos cómo debemos vivir; nos inspiran a vivir de una determinada manera.

Puede parecer un desacuerdo sutil, pero capta nuestra preocupación central sobre el énfasis global del enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida*: los autores centran su atención en animar a los jóvenes a plantearse las preguntas adecuadas, y luego insisten en que respondan a esas preguntas a la luz de sus propios valores. El problema es que los valores de los alumnos, y en particular sus intuiciones sobre el florecimiento humano, se han visto profundamente influidos por la cultura occidental contemporánea. Esta cultura ha habituado sistemáticamente a los alumnos a buscar la riqueza material, el respeto social, el placer individual y la comodidad personal. Aristóteles argumenta correctamente que, a medida que los alumnos persiguen habitualmente tales fines, necesariamente llegarán a amar estas cosas y a verlas como los ingredientes necesarios de una vida buena. A medida que se acercan a la edad adulta, resulta cada vez más difícil hacerles cambiar de opinión simplemente exponiéndoles tradiciones alternativas y haciéndoles preguntas sobre lo que piensan de esas tradiciones. Han llegado a amar estas formas de florecimiento y, como consecuencia, realmente les cuesta imaginar cómo podrían florecer sin tenerlas en el centro de sus vidas. Pedir a los alumnos que piensen en tales alternativas no suele ser suficiente para que quieran alterar radicalmente su trayectoria vital por otra basada en la virtud. El enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* dice a los alumnos que tengan cuidado con estos prejuicios y que piensen muy detenidamente en ellos antes de tomar sus decisiones. Pero, una vez más, el modo de compromiso consiste en reflexionar sobre sus propios sesgos. Estos prejuicios residen en los corazones y los afectos de los alumnos, y es probable que permanezcan allí a menos que se dirijan hacia algo totalmente distinto.

Por eso, creemos que las epifanías son tan importantes para una educación transformadora. Hay que ayudar a los alumnos a experimentar por sí mismos la belleza y la sabiduría de las virtudes, no simplemente mostrarles que ciertas personas dentro de ciertas tradiciones (extranjeras) las consideran bellas y sabias. Si esto es correcto, creemos que se vuelve necesaria una transformación significativa en nuestros esfuerzos pedagógicos. Significa organizar la experiencia del aula en torno a la inducción de percepciones morales dramáticas y cargadas de emoción que

provoquen una reorientación temporal de las estructuras motivacionales de los alumnos; en una palabra, epifanías. Un alumno que tiene una epifanía sobre alguna cuestión moral ve la experiencia como un punto de inflexión de proporciones (potencialmente) significativas, en el sentido de que ahora reconoce un claro deseo de vivir de otra manera (Kristjánsson, 2020, p. 117). Según nuestra experiencia, este tipo de reflexiones rara vez surgen de forma espontánea, y casi nunca simplemente pidiendo a los alumnos que reflexionen sobre perspectivas o formas de vida que les son ajenas. De hecho, el pensamiento promedio del alumno está normalmente tan condicionado por su entorno cultural que es necesario, por así decirlo, dejar de lado temporalmente su pensamiento actual para que pueda sentir la fuerza de las nuevas ideas que debe interiorizar. Esto no significa que los alumnos no deban o no intenten reflexionar sobre las ideas que han adquirido, sino simplemente que el pensamiento de los alumnos a menudo necesita ser inspirado, en primer lugar, por una visión de un bien nuevo que previamente han pasado por alto o descartado, antes de que sus reflexiones sobre la buena vida puedan adquirir una verdadera sustancia moral. Por supuesto, somos conscientes de que nuestras sugerencias pueden parecer difíciles, poco prácticas o incluso imposibles. Y, sin embargo, a lo largo de los años hemos intentado demostrar en nuestro trabajo que los docentes pueden seguir pasos instruccionales simples e intuitivos (empleando ganchos efectivos, apelaciones emocionales inspiradoras y tareas de seguimiento convincentes) para hacer posibles estas experiencias en el aula (Jonas y Yacek, 2025).

El problema, por supuesto, es que crear epifanías respecto a las tradiciones religiosas es generalmente contrario a los valores de las instituciones de enseñanza en las democracias liberales, excepto las que son religiosas en sí mismas. Cuando los alumnos entran en una escuela laica, no esperan, ni desearían, que sus profesores favorecieran intencionadamente un punto de vista religioso u otro. Sin embargo, casi todas las escuelas hoy en día buscan no solo formar el intelecto de los alumnos, sino también su carácter como ciudadanos de su sociedad y, de hecho, del mundo. Los educadores reconocen cada vez más que los alumnos necesitan poseer ciertas virtudes cívicas y morales si quieren contribuir a su propio florecimiento y al de los demás. Es aquí donde las epifanías se vuelven esenciales. Si las instituciones educativas son serias en su deseo de ayudar a formar el carácter ético de los alumnos, deben enfrentarse al hecho de que este ya ha sido formado por la cultura que les rodea para no buscar su propio florecimiento o el de los demás. En nuestra opinión, los profesores deben encontrar la manera de ayudar a los alumnos a querer cultivar las virtudes como vía para su propio florecimiento y el de los demás, incluso cuando su aculturación previa los anime a no cultivar las virtudes.

El enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* no va lo suficientemente lejos como para abordar el problema de la arraigada aculturación previa de los alumnos. Reconocen correctamente que los alumnos necesitan identificar y cuestionar el individualismo que han adoptado de manera inconsciente, y también reconocen el poder de las tradiciones para superar dicha ideología. Sin embargo, el método pedagógico que proponen, centrado en el juicio y la elección individuales, continúa potencialmente la lógica del individualismo que intenta evitar y, por tanto, puede alejar de las formas de vida que realmente merece la pena vivir. Irónicamente, este enfoque individualista de la cultura en general constituye probablemente una de las razones por las que los jóvenes han dejado de interesarse por la reflexión sobre la buena vida y, por tanto, su presencia en este enfoque puede socavar seriamente sus objetivos declarados.

En nuestra opinión, esta crítica nos lleva al punto de partida de este artículo. Si queremos enseñar para florecer, no podemos eludir el empleo de métodos transformadores en el aula. En el contexto de la toma de decisiones relacionadas con el florecimiento, pensamos que las preguntas e ideas recomendadas por el enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* pueden ser ciertamente útiles para acostumar a los alumnos a pensar en sus vidas en términos más amplios y a poner en primer plano el florecimiento como ideal moral. Pero también pensamos que los docentes deben asumir un grado especial de responsabilidad a la hora de abordar de frente el florecimiento de los alumnos. No basta con mantenerse al margen y mantener una conversación, o animarlos a hacer una lista de valores y a considerar las consecuencias de esos valores. Para que empiece a crecer en los alumnos algo parecido a una visión de una vida buena y un compromiso floreciente con la virtud, deben ser los propios profesores quienes ayuden a revelar esta visión y convertirse en modelo del compromiso y la conducta virtuosos en el aula.

5. Conclusiones

En este artículo, hemos argumentado que la enseñanza para el florecimiento es una tarea pedagógica polifacética, que requiere un conjunto diverso de experiencias, formas de compromiso, relaciones y reflexiones. Aunque programas como el enfoque *Una vida que merezca la pena ser vivida* demuestran un planteamiento especialmente bien adaptado y convincente para apoyar el florecimiento de los alumnos, resulta que la indagación directa, la reflexión y el debate sobre cuestiones relacionadas con este florecimiento no bastan para que este nazca de los alumnos. Enseñar para florecer requiere una pedagogía de la epifanía, en la que los profesores ayuden a los alumnos a descubrir los aspectos maravillosos, asombrosos, edificantes y bellos de los temas y fenómenos que estudian. Además, la enseñanza para el florecimiento requiere que los propios profesores representen ese florecimiento: que expongan cómo sus vidas se han enriquecido, han cobrado sentido, han sido más satisfactorias y alegres gracias a su búsqueda de la virtud y de una buena vida humana.

Referencias bibliográficas

- Brighouse, H. (2006). *On Education*. Routledge.
- Burbules, N. C. (1990). The tragic sense of education. *Teachers College Record*, 91(4), 469-479.
- Carr, D. (2021). *Where Is the Educational Virtue in Flourishing? Educational Theory*, 71(3), 389-407.
- De Ruyter, D. J. (2004). Pottering in the Garden? On Human Flourishing and Education. *British Journal of Educational Studies*, 52(4), 377-389.
- De Ruyter, D. and Wolbert, L. (2022). Human Flourishing as an Aim of Education. In: K. Hytten (ed.), *The Oxford Encyclopedia of Philosophy of Education*. Oxford University Press.
- Hand, M. (forthcoming). Against Flourishing as an Educational Aim. In: J. Beale and C. Easton (eds.), *The Future of Education: Reimagining Its Aims and Responsibilities*. Oxford University Press.
- Jonas, M., y Nakazawa, Y. (2020). *A Platonic theory of moral education: Cultivating virtue in contemporary democratic classrooms*. Routledge.
- Jonas, M. E., y Yacek, D. W. (2024). *On the edge of their seats: What the best teachers do to engage and inspire their students*. Post & Lintel Books.
- Kristjánsson, K. (2020). *Flourishing as the Aim of Education: A Neo-Aristotelian View*. Routledge.
- Kristjánsson, K., y VanderWeele, T. J. (2024). The proper scope of education for flourishing. *Journal of Philosophy of Education*, online first.
- Reiss, J. y White, J. (2013). *An Aims-Based Curriculum: The Significance of Human Flourishing for Schools*. Institute of Education Press.
- Schinkel, A. et al. (2023). Wonder, Human Flourishing, and Education. *Studies in Philosophy and Education*, 42: 143-162.
- Siegel, H. (forthcoming). Education's Aims. In: J. Beale and C. Easton (eds.), *The Future of Education: Reimagining Its Aims and Responsibilities*. Oxford University Press.
- Volf, M., Croasmun, M., y McAnnally-Linz, R. (2025). *Life worth living: A guide to what matters most*. Penguin.
- White, J. (2006). Autonomy, Human Flourishing, and the Curriculum. *Journal of Philosophy of Education*, 40(3), 381-390.
- Wolbert, L. S., De Ruyter, D. J., y Schinkel, A. (2015). Formal Criteria for the Concept of Human Flourishing: The First Step in Defending Flourishing as an Ideal Aim of Education. *Ethics and Education*, 10, 118-129.
- Yacek, D. W. (2020). Should education be transformative?. *Journal of Moral Education*, 49(2), 257-274.
- Yacek, D. (2021). *The transformative classroom: Philosophical foundations and practical applications*. Routledge.
- Yacek, D. W., y Gary, K. (2020). Transformative experience and epiphany in education. *Theory and Research in Education*, 18(2), 217-237.
- Yacek, D., y Ijaz, K. (2020). Education as transformation: Formalism, moralism and the substantivist alternative. *Journal of Philosophy of Education*, 54(1), 124-145.

Biografía de los autores

Douglas W. Yacek. Doctor en Filosofía y Psicología por la Ohio State University (2017) e investigador educativo de la Technical University Dortmund y Profesor de Ética y Multiculturalismo en HSPV NRW, ambas en Alemania. En 2024, le fue otorgado el Life Worth Living Teaching Fellowship de la Yale University, y en 2021 el premio TU Dortmund por la excelencia docente. Ha trabajado durante varios años como profesor de inglés en Aschaffenburg (Alemania) y como ingeniero mecánico en Puget Sound (Estados Unidos). Sus líneas de investigación abarcan la motivación y el compromiso de los estudiantes, la educación moral y democrática, la ética de la educación, la formación del profesorado, la historia del pensamiento pedagógico y la comprensión de los modos en que las experiencias transformativas pueden llegar a ser un objetivo educativo.

 <https://orcid.org/0000-0001-6275-5845>

Mark E. Jonas. Doctor en Filosofía de la Educación por Columbia University (2009) y Catedrático de Educación en el Wheaton College (Estados Unidos). Su principal preocupación en la formación inicial del profesorado no se encuentra en proporcionar un único método de enseñanza, sino más bien en motivar a sus estudiantes al cultivo ético y a desarrollar una práctica educativa liberadora, auténtica y dinámica. Su investigación se centra en la historia de la filosofía de la educación y, más específicamente, en el diálogo sobre las ideas de justicia, virtud, belleza y educación, presentes en el pensamiento de autores como Platón, Rousseau y Nietzsche, entre otros.