
KRISTJÁNSSON, Kristján (2019)

Flourishing as the Aim of Education. A Neo-Aristotelian View

Routledge (Taylor & Francis Group), Londres

Nos encontramos ante una obra apasionante, útil y compleja que pretende y logra exponer en qué medida el florecimiento humano (*human flourishing*) es el fin de la educación y cómo se explica esto desde un contexto teórico aristotélico. El tema suscita todo nuestro interés, ya que las cuestiones teóricas no se buscan por sí mismas, sino que están conectadas siempre con lo que debería ser el fin de la educación, que no es preparar a los alumnos para hacer exámenes, sino ayudarles a que se enfrenten a los exámenes de la vida (p. 1).

El primer capítulo delinea una serie de conceptos necesarios para entender lo que es el florecimiento humano y el buen carácter. De entrada, podemos decir, en un marco aristotélico, que el concepto de florecimiento puede intercambiarse por el de *eudaimonia* aristotélica, aunque cuenta con otros matices que el autor señala con claridad desde la primera página del libro. Asimismo, el autor advierte que su objetivo no es tanto hacer una lectura exegética de los textos aristotélicos, como avanzar respecto de ello, pero desde el propio marco conceptual del Estagirita. Esta pretensión de “meter vino viejo en odres nuevos” (p. 4) trae consigo dos presupuestos fundamentales respecto de los cuales el autor es muy claro: él entiende que el ser humano tiene un fin propio, una naturaleza teleológica y el progreso moral es posible. Y en una manifestación de gran claridad intelectual, el autor anima a quienes no comparten con él una concepción humanista y aristotélica a no leer el libro, porque su pretensión no es apologética, sino de avanzar en precisión teórica y práctica (p. 10).

A lo largo del segundo capítulo, Kristjánsson describe las teorías de la educación de diversos autores, como Sarid, White, Brighouse y Ruyter, entre otros. Aunque pueda parecer que el autor se queda en la discusión de notables controversias académicas, lo cierto es que este capítulo tiene la finalidad de salir al paso de la tensión que puede darse en el mundo de la educación entre el ideal que tienen los educadores de formar a sus alumnos como personas que se realicen y la realidad práctica que se encuentran (p. 27). El profesor de la Uni-

versidad de Birmingham afirma también que una educación para el florecimiento exige ser divertida y estimulante, buscar la verdad, el entendimiento, así como tener lugar en ambientes cálidos, de cooperación y confianza (p. 31). Por último, las necesidades externas y el sentido de propósito vital aparecen como dos condiciones previas a la educación para el florecimiento.

Cuando sale al paso de las críticas a la educación aristotélica del carácter como demasiado “ideal”, Kristjánsson afirma: “Uno de los rasgos de la psicología moral de Aristóteles que me resulta más frustrante es cómo, aunque se quiere distanciar de la idealización platónica tipo torre de marfil, sigue teniendo el hábito de su maestro de definir los conceptos con respecto a sus instancias más completamente realizadas” (p. 48). Por eso, el enfoque aristotélico en el *phronimos* (virtuoso) tiene muchos inconvenientes, pues la mayoría de las personas son continentes o incontinentes, pero no virtuosos completamente. Sin embargo, el autor también sostiene que hacen falta más idealistas en el mundo de la educación.

Una pregunta que surge inmediatamente es si el florecimiento y la felicidad siempre coinciden. En el capítulo tercero, Kristjánsson trata de responder esta pregunta y adelanta desde el primer momento que “las lecciones de este capítulo pueden resultar desconcertantes para los entusiastas del *flourishing*” (p. 52). En otras palabras, el autor quiere poner en duda que el bienestar objetivo y subjetivo coincidan siempre. Aunque el capítulo sitúa un gran contexto teórico, plantea una pregunta muy práctica —si se dan muchas diferencias al medir el bienestar subjetiva y objetivamente (p. 55)— con una respuesta muy compleja, que supone distinguir factores objetivos que predican la felicidad de factores predichos por la felicidad, así como de elementos constitutivos del florecimiento y sus precondiciones. La respuesta breve es que, de momento, no es posible responder estas preguntas desde la evidencia empírica por la falta de instrumentos para medir el florecimiento desde una concepción objetiva, estandarizada y aristotélica (p. 57). Para terminar de mostrar estas dificultades, Kristjánsson plantea a Wittgenstein como ejemplo de persona que triunfó, pero no fue feliz; como ejemplo de unos de esos que piensan que “es mejor ser un Sócrates infeliz que un cerdo feliz” (p. 63). También el autor pone ejemplos de gente que, sin triunfar —casi sin realizarse— ha sido feliz, o suficientemente feliz. En síntesis: “Aristóteles, Annas y Sheldon nos han dado razones para pensar que, en condiciones ideales, florecimiento y felicidad van de la mano. Sin embargo, una asociación ideal no merece el título de ‘tesis’, ni desde el punto de vista de la necesidad psicológica ni de las correlaciones empíricas” (p. 70).

Kristjánsson recoge de Aristóteles que, incluso si una persona cuenta con la virtud moral aumentada por una inmensa satisfacción, eso no es suficiente para el florecimiento. Y, para ello muestra que lo que Aristóteles dice sobre los magnánimos es que no llegan al florecimiento. Falta, entonces, un elemento esencial en la ética aristotélica: la contemplación. En el libro 10 de la *Ética a Nicómaco*, Aristóteles sostiene que, para florecer, la virtud moral no es suficiente: hace falta la virtud intelectual de la contemplación (*theoria*) (p. 84). Para florecer, es necesario tener oportunidades para contemplar (p. 87). La contemplación es la actividad más divina, noble y valiosa intrínsecamente que podemos realizar. Y en la *Política* Aristóteles insiste en esta línea y señala que, aunque la vida del político es admirable, tiene una gran parte de sacrificio porque impide la mejor vida, que es la contemplación (p. 88).

Sin embargo, muy cercana a la contemplación está la emoción del asombro (*wonder* o *thaumazein*). Y es respecto de esta donde Kristjánsson, como prometió en la introducción, se muestra más como un reconstructor de Aristóteles que como un exégeta (p. 2). Así, en el capítulo quinto Kristjánsson se propone mostrar que las teorías aristotélicas y algunas neoaristotélicas son planas y desencantadas; esto es, que no dan cuenta de los impulsos que llenan nuestra vida, que tienen que ver con la emoción que surge al vincularse con ideales “transpersonales” (p. 91). En parte, el autor empezó a mostrar esto cuando, en el capítulo segundo, propuso el sentido de la vida como misión o propósito como una precondition del florecimiento humano.

La pretensión del autor es que su visión “encantada” (*enchanted*) de la teoría aristotélica del florecimiento humano permee la discusión académica y el mundo de la educación. De ahí que Kristjánsson se pregunte si el florecimiento, tal y como lo entiende Aristóteles, es plano y desencantado. Aunque puede ser que en la concepción aristotélica del fin propio (*ergon*) del ser humano falte lo que Cottingham llama “un impulso trascendente” (*a transcendent urge*) (p. 94). Ciertamente, Kristjánsson pone de relieve que existe en nuestra humanidad un impulso estético fuerte y un deseo de lo espiritual (p. 94) y es claro que la deidad aristotélica es pensamiento puro y que a la contemplación aristotélica le parece faltar una dimensión estética. Para el autor, lo que Aristóteles afirma sobre el asombro (“*wonder*”) como virtud intelectual no es suficiente para dar cuenta de la “admiración” (*awe*) que sentimos ante el misterio de lo humano. Para el autor es posible afirmar, en sentido no estrictamente aristotélico, que el *awe* toca el corazón de nuestra personalidad moral (*moral selfhood*) (p. 98). Muy en esta línea, el autor también se plantea si hace falta la religión —o lo sobrenatural en sentido amplio— para completar o reencantar

el aristotelismo, tal y como él trata de hacer. Su respuesta es que la religión ofrece fuentes de conocimiento valiosas para comprender las experiencias transpersonales —sobrenaturales—, independientemente de su veracidad (p. 102).

El séptimo capítulo desarrolla lo que Kristjánsson llama “epifanías” haciendo referencia a la experiencia de san Pablo camino de Damasco (p. 114), y el séptimo sale al paso de la idea de que la mejor forma para florecer como ser humano es imitar a aquellos que lo están consiguiendo (p. 135); en otras palabras, el *role-modelling*, al aprendizaje de quienes nos resultan ejemplares. El autor señala los problemas tanto metodológicos como relativos a la emoción suscitada por la ejemplaridad. Respecto de esto último, Kristjánsson sostendrá que “la emulación es una emoción de valencia mixta cuyo objetivo inmediato es otra persona y cuya actividad es la imitación de la excelencia de esa persona” (p. 148).

El capítulo propone unas conclusiones y los siguientes pasos a dar desde el punto de vista de la investigación. Su primer epígrafe (pp. 162-169) sintetiza mucho mejor de lo que yo he conseguido en esta reseña el contenido del propio libro. Quizá, para quienes quieran hacerse cargo de lo que dice el libro sin leerse entero, compense comenzar por la introducción —que pone sobre la mesa todos los presupuestos filosóficos y terminológicos— y seguir por estas páginas, que constituyen un resumen del núcleo de esta excelente obra.

Además, cuando Kristjánsson se refiere a los desafíos y dudas que tenemos por delante se encarga de señalar que la educación para el florecimiento es algo más que educación del carácter. Sin duda, quedan numerosos retos por delante, entre los que se encuentran los problemas políticos, las dificultades para medir empíricamente el carácter, el ecumenismo académico entre la filosofía y psicología, y el sentimentalismo.

Kristjánsson concluye disculpándose por no haber podido entrar en cuestiones relativas al florecimiento en la escuela como institución, ni en los cambios políticos que esto exige. Tampoco ha podido referirse al papel esencial del profesor como educador para ayudar a que sus alumnos florezcan. Sin embargo, Kristjánsson sí insiste en la relevancia del arte en el contexto educativo para promover el florecimiento humano, aunque advierte del peligro de caer en las experiencias artísticas como consumismo y búsqueda de sensaciones. Quizá por eso compense terminar esta reseña con una cita de Tarkovsky, que el autor recoge al final de este libro: “Tocado por una obra maestra, el ser hu-

mano comienza a escuchar en sí mismo esa misma llamada de la verdad que impulsó al artista a su acto creativo. [...] En esos momentos nos reconocemos y nos descubrimos a nosotros mismos, las profundidades de nuestro propio potencial y los alcances más lejanos de nuestras emociones” (p. 190). Es ahora tarea del lector —educador, político o mero interesado— aplicar todo este marco teórico a la práctica de una de las profesiones más apasionantes que existen: la enseñanza.

Jerónimo Ayesta López
Universidad de Navarra

