

ROMERO PÉREZ, CL.; .PEREIRA DOMÍNGUEZ, M<sup>a</sup> C. (2011). “*El enfoque positivo de la educación: aportaciones al desarrollo humano*”. **Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria**. 23 (2), pp. 69-89. ISSN: 1130-3743-CDU 37.013

---

## **EL ENFOQUE POSITIVO DE LA EDUCACIÓN: APORTACIONES AL DESARROLLO HUMANO**

### **EDUCATION POSITIVE APPROACH: CONTRIBUTIONS TO HUMAN DEVELOPMENT**

### **L'APPROCHE POSITIVE DE L'ÉDUCATION : APPORTS AU DÉVELOPPEMENT HUMAINE**

#### **RESUMEN**

Este artículo analiza las perspectivas teóricas actuales que fundamentan las propuestas educativas orientadas a promover el desarrollo positivo de las personas. Se exponen, en primer lugar, las características más relevantes del enfoque positivo. A continuación, nos detenemos en el concepto de *yo positivo* y su relación con la *eudaimonia*, el *autocuidado* y el *autogobierno emocional*. En tercer lugar, tomando como referencia las aportaciones de la Psicología Positiva y la Ciencia de la Prevención se analizan las dos orientaciones generales —hedónica y eudemónica— desde las que se fundamentan diferentes propuestas pedagógicas dirigidas a la educación para el bienestar, el desarrollo socioemocional y la educación del carácter. Concluimos que, a pesar de carecer de un saber práctico cerrado sobre la felicidad y el arte de vivir, una *educación positiva* orientada a los procesos de construcción humana debe promover tanto las competencias emocionales y sociales como los sentimientos y competencias morales para el desarrollo óptimo del ser humano.

*Palabras clave:* educación positiva, arte de vivir, enfoque positivo, felicidad, autocuidado, autogobierno emocional, desarrollo humano.

#### **SUMMARY**

This article analyzes the current theoretical perspectives underlying educational proposals aimed at promoting the positive development of the people. Firstly we show the most important characteristics of the positive approach. Then, we focus on the positive concept of the inner and its relation to eudaimonia, self-care and emotional selfgovernance. Thirdly, with reference to the contributions of Positive Psychology and Prevention Science we examine the two points of view -hedonic and eudaemonic- from which different pedagogical approaches are based and focus towards education for the welfare, social-emotional development and character educational. We conclude that, despite the lack of practical knowledge about happiness and the art of living, a positive education oriented to the human construction processes must promote both emotional and social skills such as feelings and moral responsibilities for the optimal development of human being.

*Key words:* positive education, learning to life, positive approach, happiness, self-care, emotional, self-management, human development.

## SOMMAIRE

Cet article examine les perspectives théoriques actuelles qui sous-tendent les propositions éducatives visant à promouvoir le développement positif des gens. On rapporte d'abord, les caractéristiques les plus importantes de l'approche positive. Puis nous nous concentrons sur le concept de *soi-même positive* et de sa relation avec *l'eudaimonia*, le *souci de soi* et la *gestion du soi-même*. Troisièmement, en nous basant dans les contributions de la Psychologie Positive et la Science de la Prévention, on présente deux larges approches – hédonique et eudaemonic – à partir de lesquelles différentes approches pédagogiques dirigées vers l'éducation pour le bien-être, le développement socio-affectif et la formation du caractère sont basés. Nous concluons que, malgré le manque de connaissances pratiques sur le bonheur et l'art de vivre, une *éducation positive* orientée vers le processus de construction humaine doit promouvoir des compétences émotionnelles et sociales autant que des sentiments et compétences morales pour le développement optimal des êtres humains.

*Mots clés:* éducation positive; apprendre à vivre; approche positive, bonheur, souci de soi, gestion de soi, développement humain.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los ámbitos del desarrollo social, personal y moral constituyen las esferas más genuinas y específicas de la educación. De la formación de estos ámbitos que conforman la personalidad se ocupan la educación moral y de los sentimientos (Escámez y Ortega, 2006) y la educación emocional. En los últimos años, los programas escolares orientados al desarrollo social y emocional en la infancia y la adolescencia han incorporado los hallazgos de la Psicología Positiva y la Ciencia de la Prevención que asumen un enfoque positivo del desarrollo de la personalidad y del funcionamiento humano óptimo<sup>1</sup>. Estos programas incluyen una diversidad de contenidos y se implementan desde diferentes áreas de intervención pedagógica (Educación para la Salud, Educación del Carácter, Educación Emocional, etc.). En cualquier caso, a pesar de la diversidad de programas educativos y ámbitos en los que se aplican, el enfoque positivo aplicado al desarrollo óptimo de la personalidad se centra en la capacitación o potenciación de las fortalezas cognitivo-emocionales y competencias para la vida a fin de optimizar el desarrollo social y personal de los escolares desde la infancia a la adolescencia. Se trata de un enfoque basado en la educación de emociones y sentimientos morales, el desarrollo de las fortalezas humanas, así como en la agencialidad y capacitación para el logro del desenvolvimiento óptimo e integral del individuo. Un enfoque, en suma, que desarrolla múltiples competencias para la vida personal y social integrando la educación del carácter con la educación emocional.

Los programas educativos centrados en los procesos de construcción humana han ido evolucionando al asumir diferentes modelos. De un lado, encontramos el modelo de necesidad y disfuncionalidad propio de los enfoques terapéuticos; de otros, el modelo de desarrollo óptimo o modelo positivo en el que se apoyan los programas educativos más recientes. Programas que han ido incorporando propuestas y principios de intervención más integrales en una dirección más *positiva*<sup>2</sup> y desarrollista. La evolución a la que hacíamos alusión en el ámbito de la intervención educativa se refleja asimismo en el dominio científico pedagógico. La teorización edu-

---

<sup>1</sup> Un análisis de los diferentes programas de educación para el desarrollo sociopersonal desde el enfoque positivo se describen en PERTEGAL, OLIVA y HERNANDO (2010).

<sup>2</sup> Explícitamente, el enfoque positivo aplicado a los procesos de construcción personal se localiza en NÚÑEZ CUBERO (2004).

cativa centrada en los procesos de construcción humana ha ido evolucionando de forma análoga a como lo han hecho las teorías desarrolladas en otras ciencias sociales. Las proposiciones explicativas negativas<sup>3</sup> propias de los modelos de necesidad están siendo tímidamente sustituidas por hipótesis teóricas, enfoques y contenidos de naturaleza *positiva* centradas en las capacidades y fortalezas humanas.

El enfoque positivo surge a comienzos de los años noventa en Estados Unidos experimentando un notable progreso en la primera década de nuestro siglo. Su avance se debe, en gran parte, al surgimiento de la *Psicología Positiva* (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000) conceptualizada como ciencia aplicada al conocimiento y desarrollo de las fortalezas y virtudes humanas y la felicidad para la promoción de la construcción y el enriquecimiento integral de individuos y comunidades. El propio Seligman hace referencia al término “educación positiva” en un artículo reciente (Seligman, Ernst et al., 2009), refiriéndose con ello a la educación que promueve el desarrollo de competencias y disposiciones personales —competencias emocionales y fortalezas— que optimicen el bienestar psicológico y las fuerzas distintivas individuales. En nuestro país, desde la Pedagogía, algunos autores, como Núñez Cubero (2004), prefieren emplear el término *posibilista*, para referirse al enfoque pedagógico que aborda las acciones educativas desde la perspectiva de la calidad de vida y el bienestar emocional de las personas, al objeto de incidir en las capacidades y estrategias adaptativas de los sujetos a su entorno vital. Frente al constructo *desarrollo* que usualmente se ha aplicado en el discurso pedagógico desde versiones negativas y marcadamente biologicistas, la idea de *desarrollo*, a la luz de un enfoque positivo, se vincula con las ideas de enriquecimiento y florecimiento<sup>4</sup> de los sujetos y los contextos en los que avanzan.

El enfoque positivo de la educación se relaciona más estrechamente con la noción de agencialidad del sujeto para el logro del *yo positivo* y asume una filosofía educativa eudemónica que presupone que las personas, además de necesidades y déficits, poseemos capacidades, fortalezas y recursos personales que habría que potenciar. En España, este enfoque subyace en la mayor parte de las aportaciones que se realizan desde la Teoría de la Educación<sup>5</sup> aplicadas a la educación moral (Escámez, 2003; Ruiz Corbella, 2003; Bernal y Naval, 2005; Ortega y Escámez, 2006; Puig y Martín, 2007; Casares, 2008; Puig, 2010), la educación emocional (Núñez Cubero y Romero Pérez, 2009) y, en general, las propuestas educativas integrales para el desarrollo personal y social (Gervilla, 2000; Pereira, 2005, 2009). El logro de la felicidad y, estrechamente ligada a ella, la educación del carácter a través del desarrollo de fortalezas y sentimientos humanos, conjuntamente con la educación de competencias sociales y emocionales, constituirán la finalidad y el contenido de los programas educativos basados en el enfoque positivo.

Este artículo analiza las perspectivas teóricas actuales que fundamentan las propuestas educativas orientadas a promover el desarrollo positivo del ser humano. Propuestas que nos em-

---

<sup>3</sup> Un ejemplo de este modelo de explicación que hemos categorizado como “negativa” se encuentra en GARCÍA CARRASCO (2004) y GARCÍA CARRASCO et al. (2006).

<sup>4</sup> El concepto de *floreimiento humano* hace referencia a las ideas de autorrealización, libertad positiva, desarrollo y actualización del potencial humano. Se vincula a la noción aristotélica de felicidad o *eudaimonia*. El término ha sido incorporado por el reciente Enfoque del florecimiento humano (EFH) como alternativa teórica al enfoque convencional de las necesidades humanas (ENH). El EFH presupone que las fuerzas esenciales humanas, elementos constitutivos de la felicidad y de una vida humana “buena”, requieren tanto de la satisfacción de las necesidades humanas como del desarrollo y actualización de las potencialidades y capacidades de los individuos. El término supera la concepción subjetivista de la felicidad. El *floreimiento humano* no depende sólo de la satisfacción de las necesidades humanas, sino de las posibilidades reales de las personas para liderar y satisfacer sus metas vitales a partir de sus fuerzas distintivas. Un análisis de los distintos enfoques sobre la idea de florecimiento humano lo ha realizado DIETERLEN (2007).

<sup>5</sup> Vid. los trabajos analíticos de LÓPEZ HERRERÍAS (2010) y DELGADO (2010) sobre el sujeto de la educación desde una perspectiva ética dialógica.

plazan en educación a capacitar a las personas para autogobernarse y liderar sus propios proyectos personales de vida promoviendo la felicidad y el desarrollo óptimo (positivo). Los conceptos de autocuidado y autogobierno emocional son habitualmente subrayados desde el enfoque positivo por sus relaciones con la *eudaimonia* y el florecimiento humano. Tomando como referencia las aportaciones de la Psicología Positiva y la Ciencia de la Prevención<sup>6</sup> se analizarán las dos orientaciones generales —hedónica y eudemónica— desde las que se fundamentan diferentes propuestas pedagógicas dirigidas a la educación para el bienestar y el desarrollo socioemocional y el carácter.

## 2. PROMOVER EL YO POSITIVO: AUTOCUIDADO Y AUTOGOBIERNO EMOCIONAL

Si nos retrotraemos a la historia de la filosofía moral, la reflexión acerca del deseo, la felicidad y la vida buena ha sido una constante en nuestra tradición intelectual a lo largo de los siglos. Los modelos pedagógicos que asumen una visión humanista del proceso educativo enfatizan el desarrollo integral del educando tanto desde el punto de vista individual como social. La educación se concibe como un proceso holístico y dinámico orientado al pleno desarrollo de las personas, capacitándolas para el logro de su madurez personal y social. Una de las finalidades de la institución educativa consiste en promover y afianzar el desarrollo moral y el bienestar de los educandos a lo largo del proceso educativo contribuyendo al fortalecimiento de la autonomía e iniciativa personal y la felicidad<sup>7</sup> (*eudaimonia*).

El enfoque positivo incorpora una perspectiva integradora de la personalidad y del desarrollo humano. Uno de los conceptos que se relacionan con este enfoque proveniente de la psicología es el de *yo positivo* que hace referencia a dos dimensiones del *self*; de un lado, a la idea del *yo* como *agente o sujeto*; de otro, a la idea del *yo* como *objeto* (Carr, 2007, 257). Es decir, el *yo* en tanto que *autoconciencia*, siguiendo la tradición clásica en la filosofía y la psicología y el *yo* como *autorrepresentación*, en la línea de los enfoques narrativos y construccionistas.

Educar para promover la madurez personal y social, según el enfoque positivo, requiere configurar, aunque no exclusivamente, un *yo positivo* consistente en la promoción de valores de autodirección, apertura a la experiencia y creatividad, autocuidado y autogobierno emocional, con vistas al logro de la autorrealización y la felicidad<sup>8</sup>. Una de las capacidades en las que más se insiste desde la educación emocional es precisamente la relacionada con el autogobierno emocional por su estrecha relación con el bienestar personal y el funcionamiento óptimo. En el campo de la Ciencia de la Prevención, estrechamente vinculada al ámbito de la salud, cobra fuerza la capacidad de autocuidado, como capacidad para autoprocursarse y autogestionar una

---

<sup>6</sup> Término que comienza a divulgarse en 1990 para referirse a un campo interdisciplinar de investigación-acción para la intervención preventiva. Un ilustrativo artículo sobre los fundamentos de esta síntesis interdisciplinar lo han realizado CORNES, FERNÁNDEZ-RÍOS, et al. (2004). En Pedagogía, las aportaciones de esta ciencia se aplican para fundamentar programas de prevención basados en la comunicación como estrategia educativa. Vid. LEVINE (2009).

<sup>7</sup> Ya existen en nuestro país algunas experiencias educativas que están llevando a cabo programas de desarrollo positivo en el contexto escolar como el Programa “Aulas felices” para Educación Primaria (Equipo SATI coordinado desde el Centro de Profesorado y de Recursos en Zaragoza). <http://catedu.es/psicologiapositiva/>. Experiencias similares son las iniciativas que se están impulsando desde el Centro de Formación, Innovación y Recursos Educativos (CEFIRE) de Elda (Alicante) a través de un programa de educación para la felicidad coordinado por CARVANA, A. (2010).

<sup>8</sup> Cuando se habla de felicidad, los investigadores que se adscriben a este enfoque se refieren tanto a la acepción hedonista del término: placer o bienestar como a su significado aristotélico “*eudaimonía*” que adopta una valoración objetiva, distinta de la del sujeto y, por tanto, no está vinculada a la mera satisfacción de los deseos, sino al desarrollo satisfactorio de las capacidades y fortalezas (plenitud). Vid. el número monográfico de la revista *Social Philosophy & Policy* dedicado a la felicidad (*Human Flourishing*) editado por FRANKEL, MILLER y PAUL (1999).

Vid. <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/>

calidad de vida propia (Fierro, 2000). En líneas generales, los programas de intervención educativa para la promoción del desarrollo positivo de los escolares insisten en desarrollar destrezas y habilidades para la vida que contribuyan a vivir de forma más satisfactoria y plena.

Sin pretender desvirtuar el significado y el sentido del legado transmitido por la filosofía antigua –“hay que ser siempre muy prudente cuando se trata de decidir sobre el contenido teórico de un texto filosófico” advierte Hadot (2009, 143)– sugerimos que hay en las propuestas educativas “positivas” una preocupación similar a la que existía en la antigüedad. Las éticas antiguas, en especial las postaristotélicas, focalizaron su atención en el “*cuidado de sí*” vinculado a la noción griega *epimeleia heautou*, exhaustivamente analizada por Michel Foucault y que describe en estos términos: “*una actitud: con respecto a sí mismo, con respecto a los otros, con respecto al mundo; (...); una manera determinada de atención, de mirada... convertir la mirada y llevarla desde el exterior (...) hacia «uno mismo»; (...) una serie de acciones que uno ejerce sobre sí mismo, acciones por las cuales se hace cargo de sí mismo, se modifica, se purifica y se transforma y transfigura(...)*” (Foucault, 2005, 26).

En las éticas antiguas, el *cuidado o inquietud de sí (epimeleia heautou)* se relacionaba con la *eudaimonia* y la *vida buena*. Los modos en los que este precepto se fue desarrollando variaron en el período griego clásico y en el helenístico. Mientras que en el primero, la noción de *epimeleia heautou* se vinculaba al gobierno de los otros –el *cuidado de sí* constituía una fase necesaria para el *cuidado de los otros*–, en el período helenístico y romano, la *epimeleia heautou* se refería a la capacidad de autodomínio y autogobierno al margen de la polis, centrado en el propio individuo.

Este precepto, “*ocuparse de uno mismo*” constituía, siguiendo a Foucault, una de las reglas más importantes en el arte de vivir en la antigüedad y ha sido, en la línea defendida por el autor, el principio más olvidado en nuestra tradición filosófica que ha enfatizado, por el contrario, el principio delfico “*conócete a ti mismo*” (*gnothi sauton*).

Es obvio que no podemos hablar del *cuidado de sí* en los mismos términos en los que esta noción fue interpretada en el período griego clásico y el helenístico. No obstante, el enfoque positivo de la educación focaliza su interés en los recursos y fortalezas de las personas, grupos y comunidades para propiciar su desarrollo óptimo y pleno (*flourishing*). El enfoque positivo de la educación adopta una mirada actualizada del *cuidado de sí* cuyo centro de atención son las fuerzas endógenas de las personas y los contextos en las que éstas se desarrollan.

Educar para el desarrollo positivo humano requiere retomar en educación esta dimensión – “*cuidado de sí*”<sup>9</sup> – en el sentido de dotar al propio sujeto de las cualidades y disposiciones del carácter, además de habilidades intra e interpersonales que le lleven a liderar su propio proyecto vital. La educación positiva, en este sentido, propone una visión integradora de la formación de la personalidad a través de la educación emocional y la educación del carácter.

## 2. DESARROLLO POSITIVO HUMANO: APORTACIONES CIENTÍFICAS

El análisis de las virtudes ha sido tradicionalmente patrimonio de la ética y la filosofía. Como hemos señalado, las éticas antiguas nos legaron la vinculación de felicidad con la práctica de virtudes éticas. Según Aristóteles los seres humanos disponemos de una capacidad natural para adquirir y desarrollar las virtudes éticas; capacidad que puede verse ampliada o erosionada en función de los hábitos o costumbres en las que somos educados.

El mayor interés que han cobrado los enfoques positivos en las ciencias sociales ha generado nuevas líneas de investigación centradas en los estudios sobre la felicidad y el desarrollo

---

<sup>9</sup> Los programas de educación emocional, al igual que los programas educativos promotores del desarrollo positivo de niños y jóvenes incorporan como objetivos el desarrollo de competencias de autocuidado para el logro de una experiencia satisfactoria de vida. Esta capacidad de autocuidado es, según los especialistas, un indicador de salud mental y de la personalidad sana.

humano. Si bien los constructos *vida buena* y *felicidad* son conceptos polisémicos y poco apropiados para su estudio científico, paulatinamente se ha incrementado el interés por las investigaciones centradas en estas temáticas desde enfoques científicos. El proyecto de investigación fundamentado en la creación de una base de datos sobre la felicidad, impulsado por Ruut Veenhoven en 1994 desde la Erasmus University Rotterdam evidencia este interés científico<sup>10</sup>. En diversos ámbitos científicos, tales como la Economía (Bruni y Porta, 2006; Anielski, 2007) y, muy especialmente, en Psicología desde los enfoques evolucionistas (Lykken, 2000; Lykken y Tellegen, 1996; Grinde, 2002a, 2002b), las aportaciones de las Neurociencias (Klein, 2006); y la Psicología Positiva (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000; Linley y Joseph, 2004), son ejemplos de este desplazamiento del interés de la ciencia hacia el desarrollo humano desde un enfoque positivo.

El programa de investigación VIA (*Values in Action*) desarrollado por el Instituto VIA investiga sobre las fortalezas humanas. La finalidad de este proyecto es la de proporcionar un criterio de clasificación común, así como también un vocabulario unificado para el estudio de los rasgos positivos y sus relaciones con un *yo positivo*. La clasificación VIA incluye actualmente seis virtudes y, en torno a ellas, veinticuatro fortalezas o rasgos positivos. Se espera que de los resultados del programa investigadores y profesionales de la salud mental y la ayuda humana puedan describir y evaluar aspectos relacionados con la *vida buena* (Steen, Kachorek, Peterson, 2002). Desde el punto de vista pedagógico, la clasificación VIA, según sus autores, aspira a servir de referencia para el inicio del trabajo educativo en formación de hábitos y la educación del carácter en niños y jóvenes (Peterson y Park, 2009).

Como señalan estos dos autores “la psicología científica no puede prescribir moralmente la buena vida, pero está bien preparada para describir el qué, el cómo y el porqué del buen carácter” (Peterson y Park, 2009, 182). De modo análogo al DSM (*Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*) y el ICD (*International Classification of Diseases*), la clasificación VIA aspira a servir de referencia común para todos aquellos científicos y profesionales, incluidos los de la educación, que trabajan desde el enfoque positivo o educativo.

### 3. ENFOQUES HEDÓNICO Y EUDEMÓNICO DEL BIENESTAR Y EL DESARROLLO HUMANO

¿Cómo optimizar la felicidad? ¿Cómo lograr un yo positivo? Las respuestas a estas preguntas están condicionadas, en primer lugar, por el modo como los investigadores definan ambos constructos. La investigación actual acerca de la felicidad y el yo positivo se estructura sobre los dos enfoques que la tradición filosófica nos ha legado: el enfoque hedónico y el eudemónico<sup>11</sup>.

La perspectiva hedónica señala que la felicidad vendría a ser, en cierto modo, un estado subjetivo dependiente de la presencia de un mayor grado de emociones positivas y un reducido número de emociones negativas. Felicidad y bienestar subjetivo serían conceptos equivalentes. El yo positivo se lograría en la medida en que las personas pueden satisfacer sus deseos y experimentar sensaciones placenteras.

La perspectiva eudemónica, por el contrario, presupone que el logro de la felicidad y la práctica del arte de vivir exigen educar la dimensión moral de las personas y promover las capacidades universales que todos los seres humanos poseemos, entre ellas la capacidad de auto-actualización, para promover el crecimiento o la autorrealización personal.

---

<sup>10</sup> Una descripción detallada del proyecto lo publicó un año después de su creación el propio autor. Vid. VEENHOVEN (1995).

<sup>11</sup> Son ilustrativos los trabajos teóricos desarrollados en esta línea de JØRGENSEN y NAFSTAD (2004); RYAN y DECI (2001); KEYES, SHMOTKIN y RYFF (2002); VEENHOVEN (2003); y MICHALOS (2008).

### 3.1 El enfoque hedónico: educar para maximizar el bienestar subjetivo

El enfoque hedónico entiende la felicidad como un estado psicológico positivo caracterizado por un mayor número de emociones positivas y un nivel bajo de emociones negativas. Felicidad y bienestar subjetivo serían equiparables. Se asume que las personas orientan sus acciones hacia la búsqueda de sensaciones placenteras y la evitación o minimización de experiencias que les provoquen sensaciones displacenteras.

La tradición hedónica hunde sus raíces en Aristipo y la Escuela Cireanica (Siglo V a. C) quienes identificaban felicidad con placer momentáneo. Asimismo, en la teoría utilitarista de la felicidad de Jeremy Bentham y John Stuart Mill. En la actualidad, la perspectiva hedónica en Psicología Positiva lo lideran Kahneman, Diener y Schwarz, editores del primer tratado sobre felicidad desde el enfoque hedónico<sup>12</sup>.

Como hemos señalado, las teorías de la felicidad basadas en la perspectiva hedónica sostienen que las personas orientan sus acciones hacia la búsqueda del placer y la evitación del dolor. En nuestros días, este enfoque aplicado a la ética sostiene que la *vida buena* se consigue cuando las personas logran satisfacer sus deseos o preferencias.

Sin embargo, evolutivamente esto no resulta fácil. Desde el punto de vista del desarrollo, nuestra felicidad se enfrenta a muchos obstáculos, por lo que la premisa hedónica de la satisfacción del deseo como pauta organizativa de la felicidad está condicionada, de acuerdo con las teorías evolucionistas, por nuestro pasado filogenético<sup>13</sup>.

La felicidad entendida como resultado de la satisfacción de nuestros deseos ha de afrontar diversos obstáculos. Buss (2000) señala los siguientes:

- i. nuestra tendencia a habituarnos con rapidez a las situaciones placenteras. Lo que supuso una ventaja en nuestro pasado filogenético, hoy se vuelve desventaja en una sociedad consumista;
- ii. nuestra inclinación a evaluarnos a nosotros mismos y nuestras circunstancias en función de comparaciones sociales. Lo que resultaba ventajoso para la especie desde el punto evolutivo, en nuestra actual sociedad mediática, resulta una desventaja. La naturaleza ficticia y no modélica de los modelos que se exhiben en los medios de comunicación induce a sectores de la población, especialmente los más vulnerables como es la infancia y la juventud a forjarse deseos irreales o superficiales que inciden en la autoestima y dañan la felicidad;
- iii. nuestra propensión a reaccionar de modo diferenciado ante pérdidas y ganancias. Nuestro pasado evolutivo nos ha diseñado para actuar emocionalmente con más intensidad ante las pérdidas que ante las ganancias. La pérdida o frustración por no lograr el deseo puede provocar un decremento en la felicidad con más intensidad que un logro moderado de los deseos. Al parecer, para lograr una satisfacción más intensa o profunda, necesitamos ver cumplidos muchos deseos. De ahí la importancia que tiene en educación el aprender a tolerar los fracasos en la satisfacción de los deseos;
- iv. la herencia de nuestro pasado evolutivo de emociones displacenteras o aflictivas (tristeza, miedo, ira) por su ventaja para la supervivencia. De nuevo, lo que ha supuesto una ventaja evolutiva en el pasado, nuestro legado emocional aflictivo mina también nuestro bienestar. Recordemos cómo la mayor parte de los argumentos terapéuticos de la filosofía helenística iban dirigidos al control de las pasiones humanas. Como señalaba Séneca en *Cartas a Lucilio* “el placer es un deslizadero que res-

---

<sup>12</sup> Vid. KAHNEMAN, DIENER y SCHWARZ (2003).

<sup>13</sup> Un interesante trabajo sobre la formación del deseo y el sistema biológico de incentivos lo desarrolla IRVINE (2008).

bala hacia el dolor si no se pone medida en él. Pero poner medida en él es difícil...” (trad. 1963, XXIII, 182).

Si la felicidad y, con ello, la *vida buena* en su acepción hedónica se entienden, como ausencia o evitación del dolor y la maximización o búsqueda del placer, una educación orientada al desarrollo positivo humano implicaría fortalecer los recursos personales conducentes a maximizar y optimizar los estímulos que les reportan experiencias placenteras. Un aprendizaje del yo exitoso se traduciría en la práctica en un yo competente que optimiza su sensación de bienestar subjetivo. El *arte de vivir* se centraría en el desarrollo de habilidades emocionales basadas en la afectividad positiva y la autorregulación emocional. La mayoría de los programas de inteligencia emocional que se vienen aplicando en ámbitos educativos incorporan contenidos de aprendizaje en la línea del enfoque hedónico. Estos contenidos de aprendizaje se apoyan en la enseñanza de estrategias para el autoconocimiento emocional, la empatía, la autorregulación emocional, y estrategias de afrontamiento funcionales enfocadas en las emociones (p.e. regulación del estado de ánimo), así como también en estrategias de evitación (p.e. evitación de los focos de tensión o estrés). No quiere decirse que en todos los programas de educación emocional o de desarrollo de la inteligencia emocional prevalezca un enfoque hedónico, sino que numerosas aportaciones de los estudios basados en el bienestar subjetivo son tenidos en cuenta como contenidos de aprendizaje en la mayoría de los programas.

Podría decirse que estos aprendizajes permitirían a las personas, si no un desarrollo basado en el crecimiento personal o en la autorrealización humana, tal y como asume la tradición humanista en psicología y pedagogía, un desarrollo fundado en la maximización del bienestar subjetivo. Sin embargo, como han evidenciado diversos estudios empíricos adscritos a la tradición eudemónica, el bienestar subjetivo explicaría sólo parcialmente el desarrollo de una vida satisfactoria (Ryff, 1995; Compton et al., 1996; Keyes, Shmotkin, y Ryff, 2002). Aunque la búsqueda del placer y la minimización de una afectividad negativa puede conducir al bienestar, esto no siempre es así, como nos muestran los estudios planteados desde la línea eudemónica. Es más, en algunos casos, la búsqueda del placer puede llegar a impedir el bienestar subjetivo, al mismo tiempo que obstaculizar el bienestar colectivo.

### 3.2 El enfoque eudemónico: educar para maximizar el potencial humano

El enfoque eudemónico hunde sus raíces en la tradición filosófica aristotélica y las escuelas helenísticas, así como en las teorías humanistas psicológicas y pedagógicas. Esta perspectiva identifica el concepto de felicidad y *vida buena* con realización del pleno potencial humano; es decir, con el crecimiento personal. Frente al concepto de bienestar subjetivo del enfoque hedónico, la visión eudemónica utiliza el constructo bienestar psicológico para referirse a la idea de plena realización del potencial psicológico.

La óptica eudemónica presupone que las personas orientan sus acciones hacia la autorrealización personal. La psicología humanista, representada en sus inicios por Maslow (2009), Fromm (2009a, 2009b) y Rogers (1995, 1996), asume este presupuesto. Desde éste se han ido acuñando términos afines que son empleados en el campo de la salud mental y en las ciencias sociales aplicadas desde una lectura positiva (léase, también preventivo y psicosocial o educativo). Maria Jahoda (1959), apoyándose en el constructo salud mental positiva, tipificó tres áreas para evaluarlo e intervenir desde las Ciencias de la Salud: capacidad de autoactualización, capacidad de control o dominio del entorno y capacidad de autonomía.

Tres décadas después, la investigadora Carol Ryff (1995) delimitó el constructo bienestar psicológico definiéndolo como el esfuerzo por perfeccionarse y la realización del propio potencial. Como ejes organizadores del constructo se contemplan el crecimiento personal y las



metas vitales. Hace referencia a seis dimensiones: autonomía, autoaceptación, crecimiento personal, dominio del entorno, metas vitales y relaciones positivas con los otros.

En una línea discursiva similar, la Teoría de la Autodeterminación de Ryan y Deci (2000) incorpora también el constructo de autorrealización, como concepto análogo al de felicidad según la visión eudemónica y como concepto nuclear del bienestar psicológico. Partiendo de una concepción activa del yo, la teoría de la autodeterminación sostiene que todos los seres humanos adoptan una similar pauta de conducta —innata y universal— hacia el crecimiento personal. Sus estudios empíricos les permitieron identificar tres necesidades universales básicas: autonomía, competencia y afiliación.

Esta teoría predice que la motivación intrínseca y el pleno crecimiento personal están condicionados por la satisfacción de estas tres necesidades básicas. El medio social juega un papel importante en la satisfacción o frustración de estas necesidades. Un segundo supuesto básico de la Teoría de la Autodeterminación es que el bienestar psicológico, se logra de modo complementario cuando las acciones personales son congruentes con los valores internalizados por las personas y cuando éstas se comprometen con aquéllas. El contenido de las metas, las razones para el compromiso y el progreso hacia las metas son factores que ejercen un profundo impacto en el bienestar psicológico de las personas. Existen interesantes estudios empíricos que demuestran correlaciones altas entre valores y metas y el grado de bienestar psicológico y de satisfacción vital que experimentan las personas (Sagiv y Schwartz, 2000; Kasser y Ahuvia, 2001; Rask et al, 2002). De ahí, en los procesos de construcción personal, la importancia de promover estilos de regulación introyectivos e integrados para avanzar en el continuo de la autodeterminación.

Comienzan a abundar evidencias empíricas de que el bienestar psicológico, la satisfacción vital, la felicidad de las personas están más relacionadas con determinadas virtudes y fortalezas humanas que con la maximización del placer.

Peterson y Seligman (2004) vienen desarrollando una línea de investigación interdisciplinar desde el enfoque positivo centrada en las fortalezas o fuerzas distintivas como vías para alcanzar la felicidad. Sostienen, al igual que propuso Aristóteles, que “la atención al buen carácter aporta luz sobre qué hace una vida digna de vivirse” (Peterson y Park, 2009, 204). La teoría de las fuerzas distintivas de Peterson y Seligman presupone que la satisfacción vital, la felicidad o bienestar psicológico de las personas depende en mayor medida de las fuerzas distintivas o fortalezas del carácter. Éstas se definen como rasgos de la personalidad o características personales asociadas a virtudes concretas. Es decir, el buen carácter, la *vida buena* en el sentido eudemónico y clásico que este término comporta, es dependiente de virtudes morales<sup>14</sup>, así como también de determinadas condiciones habilitadoras, esto es, de factores contextuales que las propician y optimizan.

Los principales hallazgos derivados del Proyecto Valores en Acción (VIA) son los que nos avanza Peterson y Park (2009, 198 y s.): la satisfacción vital, la felicidad y el bienestar psicológico, muestran una estrecha correlación con determinadas fortalezas (la capacidad de amar, la gratitud, la esperanza y la vitalidad). Entre los jóvenes, los predictores de la satisfacción vital son la capacidad de amar, la gratitud, la esperanza y la vitalidad. Asimismo señalan que el rendimiento académico entre los niños está asociado con la perseverancia y que la efectividad de los profesores está asociada a la vitalidad, el sentido del humor y la inteligencia social.

A nuestro juicio, la teoría de las fuerzas distintivas proporciona aportaciones valiosas para el diseño de programas centrados en la educación del carácter, o lo que es igual, orientados al cultivo de las fortalezas y virtudes humanas. Aunque la clasificación de dichas fortalezas del carácter sobre virtudes esenciales son el resultado de un esquema conceptual basado en la revi-

---

<sup>14</sup> Para un mayor conocimiento de los conceptos básicos empleados por Peterson y Seligman para el Proyecto de Clasificación VIA (Values in Action), así como la filosofía y desarrollo de la investigación, vid. PETERSON. y PARK (2009).

sión de la literatura sobre textos de las tradiciones filosóficas y religiosas más influyentes en nuestra historia cultural, análisis factoriales ulteriores hacen que este modo de sistema de clasificación gane en fiabilidad y pueda aplicarse para evaluar las fuerzas distintivas (fortalezas del carácter).

En el campo de la ética aplicada, el enfoque de capacidades está representado por Marta Nussbaum. La propuesta teórica que nos ofrece la autora se basa en una lectura renovada de la filosofía aristotélica. Nos parece interesante resaltar algunos principios claves de su teoría por su proximidad con el objeto de nuestro trabajo. El proyecto teórico iniciado en 1990 por la profesora Nussbaum trata de revitalizar la teoría de la virtud aristotélica en aras a configurar una teoría ética y política más vinculada a las necesidades y capacidades de desarrollo humano. Su motivación teórica no es otra que reflexionar sobre la actividad política y hacia dónde debería tender para el logro de sociedades más humanas, basadas en la equidad y la justicia social y promotoras del pleno desarrollo de las capacidades humanas.

En su intento por sistematizar y clarificar qué define a la vida como *buena* (léase digna) desde la perspectiva del desarrollo humano, Nussbaum sistematiza diez capacidades prácticas que resultan esenciales para el logro de esta finalidad (Nussbaum, 1992, 2003). Son capacidades básicas que están presentes en todos los seres humanos y que permiten determinar el umbral mínimo desde el que reflexionar y actuar desde la acción política. De las diez capacidades que compila la autora<sup>15</sup> y que exponemos a continuación, nos detendremos en aquellas que, a nuestro juicio, permiten generar principios pedagógicos relacionados con el *desarrollo humano* desde el enfoque positivo o del florecimiento humano (*human flourishing*).

- i. Capacidad práctica para poder vivir de acuerdo a los parámetros temporales y cualitativamente deseables de una vida humana. Capacidad que tiene que ver con la puesta en marcha de funciones implicadas en el mantenimiento de la vida y que entendemos están más relacionadas con la satisfacción de necesidades fisiológicas u orgánicas básicas referidas al funcionamiento óptimo del cuerpo humano.
- ii. Capacidad práctica para mantener una buena salud física.
- iii. Capacidad práctica para preservar la integridad física. Hace referencia a las necesidades humanas de seguridad, cobijo y movilidad.
- iv. Capacidad práctica para el manejo de los sentidos, la imaginación y el pensamiento.
- v. Capacidad práctica para desarrollar las emociones. Capacidad que guarda relación con el óptimo funcionamiento emocional tanto desde el punto de vista de la capacidad para experimentar placer y afrontar el dolor y las pérdidas, como la capacidad de amar y dejarse amar. En definitiva, esta capacidad práctica implica el óptimo funcionamiento de las personas desde el punto de vista de su desarrollo emocional.
- vi. Capacidad para el funcionamiento óptimo desde el punto de vista de la razón práctica. Esta capacidad guarda relación con la capacidad de las personas para formar ideales morales, elaborar proyectos vitales y reflexionar críticamente sobre sus propios planes de vida.
- vii. Capacidad práctica de afiliación con otros seres humanos. Capacidad que hace referencia a la vinculación afectiva y moral con otros seres humanos.
- viii. Capacidad práctica para la vinculación con la naturaleza y otras especies. En líneas generales hace referencia al funcionamiento óptimo de las personas en su relación con el medio natural.
- ix. Capacidad práctica para el juego. Se refiere a la capacidad de disfrutar y desarrollarse en un entorno lúdico, recreativo, espontáneo.

---

<sup>15</sup> Un interesante e ilustrativo análisis de la teoría de las capacidades prácticas del ser humano formulada por Martha Nussbaum lo encontramos en GONZÁLEZ (2007).

- x. Capacidad práctica para el control del entorno social y político. Es la capacidad más directamente relacionada con las competencias o capacidades del sujeto en tanto que ciudadano que ejerce una ciudadanía activa.

El desarrollo de todas estas capacidades es esencial, según Nussbaum, para el logro de una vida merecedora de ser vivida: una vida buena, en su acepción de humanizadora y edificante. De todas ellas, las capacidades relacionadas con la razón práctica y la de afiliación son planteadas por la filósofa norteamericana como nucleares ya que mantienen el conjunto de las capacidades humanas. Por otra parte, no se trata de un sistema de capacidades cerradas, sino sujeto a revisiones y ampliaciones periódicas. Estas capacidades son universales, no relativas al contexto y se corresponden con la idea de fortalecimiento de recursos personales, de capacitación y agencialidad de las personas en la conducción y elección de sus propios proyectos vitales

En resumen, el enfoque eudemónico —desarrollado en estas páginas a partir de recientes teorías psicológicas y éticas— formularía la cuestión relativa al desarrollo positivo humano como una acción conducente al desarrollo de la autodeterminación de las personas, del fortalecimiento de sus capacidades y cualidades en un proceso continuo a lo largo de todo su ciclo vital.

Desarrollo que se relacionaría asimismo con el aprendizaje de la autonomía —y, con ello, la capacidad de deliberación ética— y la capacidad de autoactualización. Empleando los términos de Carl Rogers “en todo organismo existe, a cualquier nivel, una corriente fundamental de movimiento hacia la realización constructiva de sus posibilidades intrínsecas... y hacia un desarrollo más complejo y completo” (Rogers, 1995, 63).

#### 4. CONCLUSIONES

El enfoque positivo de la educación nos remite a la cuestión de la *felicidad* y la *vida buena* que son constructos emparentados con el *bienestar emocional* y la *autonomía moral*. La filosofía antigua señalaba la *eudaimonia* como el fin supremo y último de todo ser humano. Si atendemos al significado etimológico del término, *Daimon* —*vida*, espíritu vital— y *eu* —*bien* (*adv.*)— *eudaimonia* significa precisamente vivir una vida buena.

Carecemos de un saber práctico cerrado sobre la vida buena, lo que no impide que podamos extraer algunas recomendaciones integrando las aportaciones hedónicas y eudemónicas sobre el arte de vivir o de liderar una vida satisfactoria y virtuosa.

La Unesco, a través de los informes internacionales *Aprender a ser* (1973) y *La educación encierra un tesoro* (1996), ha venido insistiendo en la importancia del aprendizaje del ser para nuestra sociedad actual. Aprendizaje estrechamente emparentado con el aprendizaje moral:

“Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de un pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida” (Unesco, 1996, 106).

Y aprendizaje directamente relacionado con el aprendizaje emocional:

“La Comisión hace plenamente suyo el postulado del informe *Aprender a ser*. «... El desarrollo tiene por objeto el despliegue completo del hombre en toda su riqueza y en la complejidad de sus expresiones y de sus compromisos; individuo, miembro de una familia y de una colectividad, ciudadano y productor, inventor de técnicas y creador de sueños». Este desarrollo del ser humano, que va desde el nacimiento al fin de la vida, es un proceso dialéctico que comienza por el conocimiento de sí mismo y se abre después a las relaciones con los demás” (Unesco, 1996, 107 y s.).

Una perspectiva integradora que incorpora las visiones hedónica y eudemónica para el desarrollo personal desde los planteamientos de una educación positiva implicaría promover un *yo positivo* y un *yo moral*. Dicho en otros términos, centrarse en el *yo desiderativo* y en el *yo deliberativo*.

El *yo desiderativo* constituye el objeto de la educación emocional. Los deseos son elementos ineludibles de la condición humana. Terminales o instrumentales, hedónicos o no hedónicos, no hay sujeto sin emociones y sentimientos o, lo que es lo mismo, sin deseos. Dado que no siempre es posible satisfacer completamente nuestros deseos, la vivencia de la realidad se suele percibir y experimentar en términos de conflicto. La educación emocional juega un papel ineludible en la construcción de un *yo desiderativo* positivo y resiliente (Núñez Cubero, Bisquerra, et al. 2006; Romero Pérez, 2008, 2009).

Por otra parte, la conducta humana no se orienta sólo a la satisfacción de los deseos inmediatos y el principio del placer, sino que participa activamente en la configuración de la realidad, interna y externa, adoptando una actitud valorativa en relación con sus propios deseos (Wolf, 2002). Para que esta actitud valorativa se configure positivamente también es necesaria una adecuada educación emocional, a la vez que una adecuada educación del carácter y educación moral centrada en el desarrollo de sentimientos y competencias morales ya que el proceso de construcción del sujeto está ineludiblemente vinculado a la capacidad de elegir y deliberar sobre sus propios deseos y proyectos vitales.

En este sentido nos resulta útil la distinción que formula Seligman (2003) sobre las emociones positivas relacionadas con el presente: los placeres momentáneos y las satisfacciones o gratificaciones más duraderas. Mientras que los primeros provienen de experiencias sensoriales en las que no intervienen las fuerzas distintivas, las segundas se generan gracias a estas fuerzas distintivas y promueven un estado de bienestar emocional mucho mayor y duradero.

Asimismo, nos resulta muy esclarecedor el planteamiento que formula Ursula Wolf (2002, 93) a propósito de los distintos niveles de experiencia y de reflexión práctica de los seres humanos. La autora sitúa en el primer nivel de la deliberación práctica la cuestión del:

“cómo quiero vivir yo, con esta determinada dotación de capacidades y deseos, con este pasado, o sea, en cuanto esta persona concreta que soy ahora, y dado este contexto de situaciones externas y relaciones personales, teniendo en cuenta que en las maneras de vivir de mi tiempo están contenidos los criterios de valoración y los modelos de vida buena”.

El enfoque positivo aplicado a la educación revitaliza la preocupación de la sabiduría antigua por el *cuidado de sí* como prerrequisito del *cuidado del otro*. Aun cuando el enfoque positivo, en la línea planteada por Fernández (2008, 169), “no aporta nuevas soluciones a ningún problema existencial que no hubiese sido abordado por los pensadores clásicos, occidentales y orientales” pues fueron anticipadas en la Antigüedad, esta perspectiva ha favorecido, no obstante, un mayor interés por la educación del carácter y de la educación de los sentimientos morales como acertadamente han señalado Vargas y González-Torres (2009).

Si entendemos que una educación para el desarrollo de la plenitud humana va más allá de la “felicidad hedónica” o bienestar emocional, sin excluirla, sino en el desarrollo y actualización de sus capacidades, la *educación positiva* se enriquece con el eudaimonismo o teoría de las virtudes, que inserta sus raíces en la tradición platónica y aristotélica, acentuando la importancia de cultivar las fuerzas distintivas personales asociadas a virtudes morales (Seligman, 2003; Seligman y Ernst, 2009).

Hemos considerado adecuado centrar la atención en la importancia que para la educación del desarrollo óptimo del ser humano posee el *cuidado de sí*, porque la sociedad de hoy, con todas las posibilidades y oportunidades que nos brinda para practicar el *arte de vivir* —desde el punto de vista cognitivo, instrumental y material fundamentalmente— hace más vulnerable a las

personas. Es la vulnerabilidad característica de la “sociedad líquida” sobre la que ha reflexionado Zygmunt Bauman (1999, 2003, 2009) cuya incidencia se deja sentir muy especialmente, siguiendo al autor, en las habilidades de sociabilidad y la fragilidad de los vínculos humanos, así como también en la erosión de la temporalidad existencial desde la que se construye el conocimiento de sí mismo y el cuidado de los otros.

Cierto que el entrelazamiento de *moralidad* y *felicidad* parece haberse despojado de su significación original para reducirse a una cuestión utilitaria de coste-beneficio, unido a un creciente individualismo. En este sentido, coincidimos con Zygmunt Bauman (2009) y Victoria Camps (2011) para quienes el *cuidado de sí* en la moderna sociedad líquida, quedaría reducido al cuidado del cuerpo y el *autogobierno emocional* a la adquisición de habilidades y destrezas para el desarrollo de una vida saludable. Es decir, un *cuidado de sí* subordinado a criterios estratégicos en lugar de normativos o éticos.

Pero no es menos cierto que las emociones juegan un papel muy destacado en el comportamiento moral y que una educación al servicio del desarrollo humano no puede prescindir de una educación que promueve el *cuidado de sí* como precondition para el *cuidado de los otros* y de la vida social.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANIELSKI, M. (2007) *The economist of happiness: building genuine wealth*. Gabriola, B.C., New Society Publishers.
- ARISTÓTELES (2000) *Ética Nicomáquea. Ética Eudemia*. Madrid, Gredos, 5ª reimpr. 1ª ed. 1985.
- BAUMAN, Z. (1999) *Modernidad líquida*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2003) *Amor líquido. Acerca de la fragilidad de los vínculos humanos*. México, Fondo de Cultura Económica.
- BAUMAN, Z. (2009) *El arte de la vida*. Barcelona, Paidós.
- BERNAL, A. y NAVAL, C. (2005) Los afectos: pistas para ser libres, en VVAA *Cultivar los sentimientos: propuestas desde la Filosofía de la Educación*, 77-104.
- BRUNI, L. y PORTA, P. L. (2006) *Handbook on the economics of happiness*. Cheltenham, UK/Northampton, M.A. Edward Elgar.
- BUSS, D. (2000) The evolution of happiness, *American Psychologist*, 55, 15-23.
- CAMPS, V. (2011) *El gobierno de las emociones*, Barcelona, Herder.
- CARVANA, A. (coord.) (2010) *Aplicaciones educativas de la Psicología Positiva*, Conselleria d'Educació, Generalitat Valenciana. <http://www.lavirtu.com>
- CARR, A. (2007) *Psicología Positiva. La ciencia de la felicidad*. Barcelona, Paidós.
- CASARES, P. (2008) Valores, afectividad y desarrollo de la persona: aspectos convergentes e implicaciones educativas, en Touriñán, J. M. (coord.) *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica*. A Coruña, Netbiblo, 76-87.
- CORNES, J. M.; FERNÁNDEZ-RÍOS, L. et al (2004) Ciencia de la Prevención. Fundamentos y perspectivas. Implicaciones en psicología, *Revista de Psiquiatría de la Facultad de Medicina de la Universidad de Barcelona*, 31 (2), 86-95. Consultado el 25 de Abril de 2011. URL [http://www.nexusediciones.com/pdf/psiqui2004\\_2/ps-31-2-004.pdf](http://www.nexusediciones.com/pdf/psiqui2004_2/ps-31-2-004.pdf).
- COMPTON, W. C. et al. (1996) Factor structure of mental health measures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 406-413.
- DELGADO, I. (2010) Perspectiva antropológica de la educación. Visión desde la filosofía dialógica y personalista, *Revista Española de Pedagogía*, 247, 479-495.
- DIETERLEN, P. (2007) Cuatro enfoques sobre la idea de florecimiento humano, *Desacatos. Revista de Antropología Social*, 23, 147-158.

- ESCÁMEZ, J. (2003) Pensar y hacer hoy educación moral, *Teoría de la Educación*, 15, 21-31.
- ESCÁMEZ, J. y ORTEGA, P. (2006) Los sentimientos en la educación moral, *Teoría de la Educación*, 18, 109-134.
- FERNÁNDEZ, L. (2008) Una revisión crítica de la psicología positiva: historia, y concepto. *Revista Colombiana de Psicología*, 17, 161-176. Consultado el 12 de junio de 2010. URL <http://redalyc.uaemex.mx/redalyc/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=80411803012>.
- FIERRO, A. (2000) El cuidado de sí mismo y la personalidad sana, *Revista de la Asociación Española de Neuropsiquiatría*, XX, 76, 35-47.
- FOUCAULT, M. (2005) *Hermenéutica del sujeto. Curso del Collège de France (1982)*. Madrid, Akal.
- FRANKEL, E.; MILLER, F. D. y PAUL, J. (1999) Human Flourishing. Monográfico, *Social Philosophy & Policy*, 16 (1), 1-361.
- FROMM, E. (2009a) *Del tener al ser: caminos y extravíos de la conciencia*. Barcelona, Paidós.
- FROMM, E. (2009b) *La condición humana actual y otros temas de la vida contemporánea*. Barcelona, Paidós.
- GARCÍA CARRASCO, J. (2004) *Los contextos de abandono y la carencia afectiva como punto de partida para una Teoría de la Educación*. XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 1-15. Consultado el 25 de Abril de 2011. URL <http://www.ucm.es/info/site/site23.html>.
- GARCÍA CARRASCO, J. et al. (2006) El desequilibrio del sistema emocional y sus repercusiones en la teoría y práctica de la educación, en ASENSIO, J. M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (coords.) *La vida emocional: las emociones y la formación de la identidad humana*. Barcelona, Ariel, 71-170.
- GERVILLA, E. (2000) Un modelo axiológico de la educación integral, *Revista Española de Pedagogía*, 58 (215), 39-58.
- GONZÁLEZ, E. (2007) Una lectura actualizada de la ética aristotélica. La mirada de Martha Nussbaum, *Quaderns de Filosofia i Ciència*, 37, 91-100.
- GRINDE, B. (2002a) *Darwinian happiness: evolution as a guide for living and understanding human behavior*. Princeton, Darwin Press.
- GRINDE, B. (2002b) Happiness in the perspective of evolutionary psychology. *Journal of Happiness Studies*, 3, 331-354.
- HADOT, P. (2006) *Ejercicios espirituales y Filosofía Antigua*, Madrid, Siruela.
- HADOT, P. (2009) *La filosofía como forma de vida. Conversaciones con Jeannie Carlier y Arnold I. Davidson*, Barcelona, Alpha Decay.
- IRVINE, W. (2008) *Sobre de deseo. Por qué queremos lo que queremos*, Barcelona, Paidós.
- JAHODA, M. (1959) Current Content of positive mental health. A report to the Staff Director Jack R. Ewalt, 1958. New York, Basic Books Inc.
- JØRGENSEN, I. S. y NAFSTAD, H. E. (2004) Positive Psychology: Historical, Philosophical, and Epistemological Perspectives, en LINLEY, A. y JOSEPH, S. *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, New Jersey, Jhon Wiley & Sons, 15-34.
- KAHNEMAN, D.; DIENER, E. y SCHWARZ, N. (eds.) (2003) *Well-Being: The foundations of Hedonic Psychology* (1ª ed. 1999). New York, Russell Sage Foundation.
- KASSER, T. y AHUVIA, A. (2001) Materialistic values and well-being in business students, *European Journal of Social Psychology*, 32 (1), 137-146.
- KEYES, C.; SHMOTKIN, D. y RYFF, C. (2002) Optimizing well-being: the empirical encounter of two traditions, *Journal of Personality and Social Psychology*, 86 (6), 1007-1022.
- KLEIN, S. (2006) *The Science of Happiness: how our brains make us happy and what can do to get happier*. New York, Marlowe & Company.
- LEVINE, M. (2009) Aportaciones desde el campo de la prevención: Implicaciones para la educación en comunicación, *Aula de Innovación Educativa*. [Versión electrónica]. Nº 178.

- LINLEY, A. y JOSEPH, S. (2004) *Positive Psychology in Practice*. Hoboken, New Jersey, Jhon Wiley & Sons.
- LÓPEZ HERRERÍAS, J. A. (2010) ¿Qué «yo» es valioso para el mundo de hoy?, *Teoría de la Educación*, 22(1), 65-90.
- LYKKEN, D. (2000) *Happiness: the nature and nurture of joy and contentment*. New York, St. Martin's Press.
- LYKKEN, D. y TELLEGEN, A. (1996) Happiness is a stochastic phenomenon, *Psychological Science*, 7(3), 186-189.
- MICHALOS, A. C. (2008) Education, Happiness and Wellbeing, *Social Indicators Research*, 87, 347-366.
- MASLOW, A. (2009) *El hombre autorrealizado: hacia una psicología del ser*, Barcelona, Kairós (1ª ed. en castellano 1998).
- NÚÑEZ CUBERO, L. (2004) *Infancia y familia: educar en valores desde el enfoque de la calidad de vida*, XXIII Seminario Interuniversitario de Teoría de la Educación, 1-10. Consultado el 30 de Junio de 2010. URL <http://www.ucm.es/info/site/site23.html>.
- NÚÑEZ CUBERO, L.; BISQUERRA, R. et al. (2006): «El papel de la institución educativa en la educación emocional», en ASENSIO, J.M.; GARCÍA CARRASCO, J.; NÚÑEZ CUBERO, L. y LARROSA, J. (coords.) *La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana*. Ariel, Barcelona, 171-195.
- NÚÑEZ CUBERO, L. y ROMERO PÉREZ, CI. (2009) Proyecto *Eudaimon*: un programa de desarrollo de la inteligencia emocional en estudiantes universitarios, en FERNÁNDEZ-BERROCAL P. et al. (Coords.) *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*, pp. 561-566. Santander, Fundación Marcelo Botín.
- NUSSBAUM, M.C. (1992) Human functioning and social justice: in defense of aristolian essentialism, *Political Theory*, 20 (2), 202-246.
- NUSSBAUM, M.C. (2003) *La terapia del deseo. Teoría y práctica en la ética helenística*. Barcelona, Paidós.
- ORTEGA, P. y ESCÁMEZ, J. (2006) Los sentimientos en la educación moral, *Teoría de la Educación*, 18, 109-134.
- PEREIRA, M<sup>a</sup>.C. (2005) Cine y juventud: una propuesta educativa integral, *Revista de Estudios de Juventud*, 68, 73-90.
- PEREIRA, M<sup>a</sup> C. (2009) Cine, cárcel y mujeres. Un ejemplo de creación de conocimiento, *Enl@ce. Revista Venezolana de Información, Tecnología y Conocimiento*, 6 (2), 39-55. Consultado el 12 de Octubre de 2010. URL: <http://rvitc.blogspot.com/>
- PERTEGAL, M. A.; OLIVA, A. y HERNANDO, A. (2010) Los programas escolares como promotores del desarrollo positivo adolescente, *Cultura y Educación*, 22(1), 53-66.
- PETERSON, C. y SELIGMAN, M. (2004) *Character strengths and virtues: a handbook and classification*. New York, Oxford University Press/Washington, DC, American Psychological Association.
- PETERSON, Ch. y PARK, N. (2009) El estudio científico de las fortalezas humanas, en VÁZQUEZ, C. y HERVÁS, G. (coords.) *La Ciencia del Bienestar. Fundamentos de una Psicología Positiva*. Madrid, Alianza Editorial, 181-207.
- PUIG, J. M<sup>a</sup> y MARTÍN, X. (2007) *Competencia en autonomía e iniciativa personal*. Madrid, Alianza Editorial.
- PUIG, J.M<sup>a</sup> (2010) ¿Cómo aprender a vivir?, en PUIG, J.M<sup>a</sup> y BISQUERRA, R. (coords.) *Entre todos: compartir la educación para la ciudadanía*. Barcelona, ICE/Universitat de Barcelona, 63-76.
- RASK, K. et al. (2002) Adolescent subjective well-being and realized values. *Journal of Advanced Nursing*, 38 (3), 254-263.
- ROGERS, C. (1995) *El camino del ser*. Barcelona, Kairós, 3ª edic. (1ª ed. castellano 1986).

- ROGERS, C. (1996) *El proceso de convertirse en persona*. Barcelona, Paidós.
- ROMERO PÉREZ, Cl. (2008) ¿Educar las emociones? Paradigmas científicos y propuestas pedagógicas. *Cuestiones Pedagógicas*, 18, 107-122.
- ROMERO PÉREZ, Cl. (2009) La ciencia del bienestar: implicaciones para la Teoría de la Educación, en GARCÍA del DUJO, A.; MATOS, J. J. y BENTO, V. (coords.) *Educação: reconfiguração e limites das suas fronteiras*. Guarda (Portugal), Centro de Estudos Ibéricos, 157-169.
- RUIZ CORBELLA, M. (coord.) (2003) *Educación moral: aprender a ser, aprender a convivir*. Barcelona, Ariel.
- RYAN, R. y DECI, E. (2000) Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55, 68-78.
- RYAN, R. y DECI, E. (2001) On happiness and human potentials: a review of research on hedonic and eudaimonic well-being, *American Review Psychology*, 52, 141-166.
- RYFF, C.D. (1995) Psychological well-being in adult life, *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-104.
- SAGIV, L. y SCHWARTZ, S. (2000) Value priorities and subjective well-being: direct relations and congruity effects, *European Journal of Social Psychology*, 30 (2), 177-198.
- SELIGMAN, M. (2003). *La auténtica felicidad*. Barcelona, Ediciones B.
- SELIGMAN, M. y CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000) Positive Psychology. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- SELIGMAN, M.; ERNST, R. et al. (2009) Positive education: positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*. 35 (3), 293-311.
- SÉNECA (1963) *Cartas a Lucilio* en Marías, J. *La Filosofía en sus textos. Vol. I. 2ª ed.*, Barcelona, Labor, 182-203.
- STEEN, T. A.; KACHOREK, L.V. y PETERSON, Ch. (2002) Character strengths among youth. *Journal of Youth and Adolescence*, 32 (1), 5-16.
- UNESCO (1973) *Aprender a ser. La educación del futuro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- UNESCO (1996) *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la educación para el siglo XXI, presidida por Jacques Delors*. Madrid, Santillana/Ediciones UNESCO.
- VARGAS, L. y GONZÁLEZ-TORRES, Mª C. (2009) La revitalización de la Educación del Carácter en el ámbito psicoeducativo actual: aportaciones desde las Ciencias de la prevención y la Psicología Positiva. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 19, 7(3), 1379-1418. Consultado el 15 de junio de 2010. URL. <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/>
- VEENHOVEN, R. (1995) World Database of Happiness. *Social Indicators Research*, 34 (3), 299-313.
- VEENHOVEN, R. (2003) Arts-of-living, *Journal of Happiness Studies*, 4, 373-384.
- VIA Institute. *Values in Action Institute*. Consultado el 21 de junio de 2010. URL. <http://www.viacharacter.org/>
- WOLF, U. (2002) *La filosofía y la cuestión de la vida buena*. Madrid, Síntesis.
- WORLD DATABASE OF HAPPINESS. [En línea]. Rotterdam: Erasmus University Rotterdam. Consultado el 21 Junio de 2010. URL. <http://worlddatabaseofhappiness.eur.nl/>