

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

Randall CURREN, PhD. Professor. University of Rochester (randall.curren@rochester.edu).

Abstract:

This paper defends the ideals of education for human flourishing and global friendship announced in Article 26, § 2 of the 1948 Universal Declaration of Human Rights. It argues that character education is an essential component of education for human flourishing and global friendship, and that character education must do more than teach general principles and cultivate virtues of character. It must also confront the mistrust, resentments, and myths that divide societies by facilitating the formation of school communities and friendships that bridge the chasms of 'us' and 'them' group identities. The paper outlines the role of just school communities in character education, the importance of civic friendship, the psychological research on intergroup contact, and the fostering of global

civic friendship. It concludes that character education adequate to today's challenges can only succeed through a whole-school approach that is need supportive, just, and promotes friendly intergroup contact in the interest of global civic friendship.

Keywords: character education, flourishing, civic friendship, Universal Declaration of Human Rights, basic psychological needs, just school communities, intergroup contact.

Resumen:

Este trabajo defiende los ideales de la educación para el florecimiento humano y la amistad cívica global enunciados en el Artículo 26 §2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sostiene que

Revision accepted: 2022-10-23.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 284 of the **revista española de pedagogía**. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana» | *Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

la educación del carácter es un componente esencial de la educación para el florecimiento y la amistad global, y que la educación del carácter tiene que hacer más que enseñar principios generales y cultivar las virtudes del carácter. También debe combatir las desconfianzas, los resentimientos y los mitos que dividen las sociedades por medio de la formación de comunidades y amistades escolares que hacen puente sobre los abismos de las identidades de grupo de ‘nosotros’ y ‘ellos’. El trabajo perfila el papel de las comunidades escolares justas en la educación del carácter, la importancia de la amistad cívica, la investigación psicológica sobre los contac-

tos intergrupales y la promoción de la amistad cívica global. Concluye que una educación del carácter a la altura de los retos de hoy en día solo puede tener éxito por medio de un planteamiento que abarque todo el colegio y que apoye las necesidades, respete la justicia y promocióne los contactos de amistad intergrupales en aras a fomentar la amistad cívica global.

Descriptor: educación del carácter, educación para el florecimiento, amistad cívica, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, necesidades psicológicas básicas, comunidades escolares justas, contacto intergrupal.

1. Introduction

Article 26, § 2 of the Universal Declaration of Human Rights holds that:

Education shall be directed to the full development of the human personality and to the strengthening of respect for human rights and fundamental freedoms. It shall promote understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups, and shall further the activities of the United Nations for the maintenance of peace. (United Nations, 1948)

As we approach the 75th anniversary of the adoption of the Declaration by the United Nations General Assembly in Paris on 10 December 1948, we should consider what it would mean for education to fully honor the terms of this provision. What would it mean for education to be ‘directed to the full development of the human

personality’? How should it endeavor to strengthen ‘respect for human rights and fundamental freedoms’? How should it promote peace and ‘understanding, tolerance and friendship among all nations, racial or religious groups’?

The wording of this provision implies nothing less than education for human *flourishing* and making education for *global civic friendship* and justice a centerpiece of education for human flourishing. It implies that a rights-respecting and globally focused form of *character education* is part of what every person needs, has a right to, and owes one another.

Section 1 of Article 29 articulates this relationship between *needs*, *rights*, and *duties*: ‘Everyone has duties to the community in which alone the free and

full development of his personality is possible’. This presupposes as self-evident that:

1. ‘Free and full development of [one’s human] personality’ is what all human beings would choose for themselves. It signifies free and full development of a person’s *potential*, or, in other words, thriving, flourishing, living well, or living a flourishing life.
2. It is not possible for human beings to flourish — to experience the free and full development of their personality — except as members of a community that provides what they need to live well. A community that does this by securing fundamental interests or basic needs is implicitly equated with one that respects the human rights enumerated in the Declaration and is to that extent *just*.
3. The function of human rights and a just world is to secure the fundamental interests or basic needs that are foundational to living well.
4. The benefits of justice inevitably entail corresponding duties — a correlativity of *rights* and *duties*, in the service of securing fundamental interests or basic *needs*.

These are cornerstones of the idea of a just world in which people can live well.

Yet, today human rights and democracy are in retreat as authoritarian nationalism reasserts itself (Müller, 2016; Ignatieff, 2017; Levitsky & Ziblatt, 2018; Sadurski, 2022), as global education policy — led by the OECD, World Bank, and PISA — is distracted from educating the whole person and citizen by promises of continuous economic growth (Blum, 2023; Tamir, 2023), and as the heat, drought, and fires of a growing climate emergency fuel wars and mass migration (Hammer, 2013). UNESCO has recently reaffirmed the spirit of the 1948 affirmation of education for the ‘full development of the human personality’ in reports on flourishing as an aim of education (e.g., de Ruyter et al., 2020), but flourishing remains a contested idea. This is primarily because critics often see it as culturally specific in a way that disqualifies it as a public or shared educational ideal or makes ‘imposing’ it on students a violation of their autonomy (e.g., Siegel, 2015; Hand, in press). Character education is contested on these grounds and others too numerous to mention.

My purpose in what follows is to outline a conception of how to fulfill the vision of education announced in Article 26, § 2 of the Declaration. In doing this I will address an urgent concern that is often overlooked by character educators: the dangerous polarization of public life in countries, such as

the United States, where authoritarian nationalist and radical right populist movements are threats to human rights and democracy. These movements exploit the erosion of civic friendship — the domestic and global civic friendship to which the Declaration is committed — and directly attack what is left of it, in the interest of consolidating authoritarian power (Müller, 2016; Levitsky & Ziblatt, 2018; Curren, 2019; Sadurski, 2022). My central thesis is that in these circumstances, it is not enough for character educators to teach general principles and cultivate virtues of character. It must also confront the mistrust, resentments, and myths that divide us (Cramer, 2016; Hochschild, 2016; Wuthnow, 2018; Kruglanski, 2021; Curren, 2023c, in press). An essential aspect of this is facilitating the formation of school communities and friendships that bridge the chasms of ‘us’ and ‘them’ group identities.

I will begin by addressing education for flourishing and why character education is an essential aspect of it. I will then outline the role of just school communities in character education, the importance of civic friendship, the psychological research on intergroup contact, and the fostering of global civic friendship.

2. The role of character education in education for flourishing

The Declaration’s reference to facilitating the ‘full development of the human personality’ evokes the idea,

familiar to educators, of helping young people fulfill their potential. There are different ways to think about the kinds of fulfillment of potential that would benefit people or be good for them, but in the context of the Declaration the phrase ‘full development of the human personality’ implies fulfilling all of the relevant forms of human potential in ways that are good both for the individual and for society. The educational development of potential must be sufficiently well-rounded, good for the individual — including subjectively or from an experiential perspective — and admirable. When educators speak of helping students fulfill their potential, they take for granted that this fulfillment would be ‘positive’ or make some contribution to a flourishing society. They also take for granted that it would be personally rewarding or good for the students. So it is understood that fulfillment of potential, the activities in which this fulfillment occurs, and the resulting life, should all be good in the two-fold sense of being both good for the individual and good for the society. This is implicit not only in the Declaration’s provisions concerning education, but also in the conception of liberal education descending from Aristotle (Curren, 2023a).

A question that has not been easy to answer is what forms or aspects of a person’s potential must be fulfilled well in order for the fulfillment to be sufficiently well-rounded or constitute ‘*full* development of the human personality’. Must every child become skilled or

knowledgeable in a sport, music, practical arts, writing, and science, to experience adequate development of their potential?

My answer to this question relies on well-established findings in the science of well-being, specifically in Basic Psychological Needs Theory (BPNT), a key explanatory component of Self-Determination Theory (SDT) (Ryan & Deci, 2017; Ryan, in press).¹ Grounded in many hundreds of studies across the world, BPNT posits the existence of three universal psychological needs: for *autonomy* (experiencing self-directedness congruent with personal values and sense of self), *relatedness* (experiencing a supportive social climate and affirming relationships), and *competence* (experiencing oneself as capable). The satisfaction and frustration of these needs is linked to fulfillment of potential, and the related forms of potential can be categorized as *intellectual* or *agentive* (the potential for rational self-determination), *social*, and *productive* (the potential to create and do things) (Ryan et al., 2013; Curren, 2023a, 2023b [in press]). A key cross-culturally replicated finding is that the satisfaction of all three of these basic psychological needs through fulfillment of related potentials is essential to and predictive of happiness and other aspects of personal well-being.

An implication of this is that we can define a baseline of adequately ‘full development of the human personality’

in terms of education that allows all children to fulfill their intellectual, social, and productive potential in ways that enable them to meet their needs for autonomy, relatedness, and competence. The satisfaction of those needs is predictive of happiness and gives children a foundation of experience in making progress in their lives on which they can build. This rests on cross-culturally replicated science and is compatible with cultural pluralism and personal self-determination in how the relevant forms of potential are fulfilled and needs satisfied.

There is, thus, no basis for the criticism that education for flourishing is *inherently* incompatible with diversity and personal autonomy. Harvey Siegel’s version of the criticism is predicated on a defense of children’s autonomy that many defenders of cultural self-determination in education would reject, but the basic response to both is the same. Siegel (2015) argues that making flourishing an aim of education would violate students’ autonomy by imposing on them an aim they may not have for themselves — a ‘presupposed understanding of well-being’ that may not ‘correctly characterize[*e*] their well-being’ or be ‘worth having’ from their perspective (Siegel, 2015, p. 121). My response to this is that many possible conceptions of education for flourishing would be vulnerable to this criticism, but this one is not. Siegel seems to assume that nothing of educational significance could be objectively known to be essential to

students having good lives, except that they need to develop autonomous critical rationality ‘enabling them both to envision possibilities and to evaluate their desirability intelligently’ (122). We know far more than this, however. To be able to envision desirable possibilities *for themselves* and have any chance of achieving them, children need to experience gratifying progress in their own lives by becoming capable, positively connected, and self-determining. They need opportunities to discover what they can be good at, enjoy, and find meaningful, since neither they nor the adults in their world will know in advance what is best for them. Insisting that educators be more focused on enabling children to experience such progress in psychologically need supportive settings is not an imposition on them; it is foundational to meaningful autonomy.

The next step in seeing what this picture of adequate fulfillment of potential requires of education is to realize that fulfilling intellectual, social, and productive potential requires education that enables students to *understand* many aspects of their world, cultivates moral, intellectual, and other *virtues*, and builds the *capabilities* needed to regularly experience competence. Psychologists refer to ‘social competence’ as what is needed to experience ‘positive’ relatedness to members of one’s communities, but from a philosophical perspective what is essential is *valuing* one’s fellow human beings or being virtuously motivated (Curren & Ryan, 2020). Relating to others in posi-

tive ways involves affirming their value. Reliably satisfying any of the three basic psychological needs also requires competence in making decisions, so an adequate education in virtues would also recognize the complexity of the contexts and decisions that people must make, hence the importance of education in the forms of understanding and thinking essential to good judgment (i.e., *phronesis* or practical wisdom) (Curren, 2014). An adequately well-rounded education must therefore include character education in moral and intellectual virtues.

Valuing human beings involves valuing what is important to their well-being, hence their fundamental interests, basic needs, or human rights. An education in valuing one’s fellow human beings should thus include strengthening respect for human rights and fundamental freedoms. This could involve requiring students to study the Declaration and engaging them in discussions of the rights it enumerates. Meaningful discussions of the basis and implications of these human rights are not easy to lead, but children are quite capable of engaging with enthusiasm in the kind of inquiry involved.² And educators surely *owe* students the opportunity to have a strong practical understanding of the rights they have as children and will have as adults. Indeed, the 1989 United Nations Convention on the Rights of the Child (CRC) *requires* educational authorities to ensure that all children receive comprehensive and systematic education concerning their own rights (United

Nations, 1989).³ Teaching for deep understanding of the rights and freedoms enumerated in the UDHR would be an important aspect of strengthening respect for human rights and fundamental freedoms, but it is surely not sufficient.

3. Just school communities

Character education has not only curricular and pedagogical aspects, of course. It takes place within a social setting that may be more or less suitable in how it functions as a community. One key aspect of this is how *need supportive* the setting is, meaning the extent to which it provides students with acceptable ways to regularly meet their basic psychological needs. These needs play key roles not only in well-being but in learning, through the regulation of students’ motivation and their internalization and integration of values and goals. In a need supportive environment, students are likely to accept the good values modeled and explained for them as their own, and the substantive compatibility of these values with the satisfaction of their basic psychological needs makes it possible for them to fully integrate those values into their identities. Values and goals that are not compatible with the satisfaction of one or more of the three basic psychological needs may be impossible to fully integrate into a motivationally coherent identity or self.

A central aspect of having good character is being appropriately moved

by what is ethically significant in the world one encounters, and fully integrated valuing of this kind is an equally central aspect of good character education. Spontaneity of appropriate valuing is something very different from being controlled by external rewards and punishments or by related forms of ‘introjected’ motivation, such as fear of failing or being rejected (Curren & Ryan, 2020). Being valued for ourselves is something we all want and need (Demir et al., 2011), so it is quite natural that we would value personal attributes that embody such valuing as virtues or elements of good character (Walker et al., 2016). Less obvious, but well established in SDT research, is that our valuing of others is essential to our own well-being (Martela & Ryan, 2019; Prentice et al., 2019; Weinstein & Ryan, 2010).

A need supportive school community should also function as a *just school community* in ways that are related to the Declaration’s Article 29.1 provision that, “Everyone has duties to the community in which alone the free and full development of his personality is possible”. Lawrence Kohlberg’s original model of just school communities envisioned giving students direct democratic control of their schools — and thereby responsibility for how well their schools function — so they could experience justice in ways that would encourage its internalization (Power, 1988). Kohlberg’s developmental theory did not offer an account of the motivational dynamics of such

identification, but within a few years the just school community model was modified to rely on Basic Psychological Need Theory and give less emphasis to students playing roles in school governance (Power & Hart, 2005). In my own work on the just school community model I have emphasized the role of need support, the importance of students having opportunities to use and develop their capacities of rational self-governance, and the importance of schools operating not only on just principles in their internal affairs but with respect to students' opportunities to make progress in living good lives beyond the school (Curren, 2020).

The development of capacities of rational self-governance are a fundamental aspect of moral development and character education, yet it is not unusual for schools to adopt the mindset of criminal justice systems designed for mature adults when they should instead adopt a developmental and educative mindset in how they respond to behavioral problems in schools. A problem-solving approach to student failures to meet behavioral expectations can strengthen students' capacities of self-regulation and good decision-making, while building the positive relationships within schools that students and teachers both need (Greene, 2018; Curren, 2020). A great merit of the Just School Community model is that it adopts a whole school approach to character education, giving students roles in disciplinary practices that greatly enhance the educational value of those

practices. Adding a developmental perspective on self-governance and a problem-solving approach to the Just School Community model adds even more value for character education.

My further update to the Kohlberg model has been to argue that it is not enough for the internal affairs of schools to operate on just principles that allow children to directly experience the inherent correlativity of rights and duties. Kohlberg seems to have regarded a just school community as a child-sized version of a just society, but there is a difference. Adults live and must find their way in the society, but children live and must find their way both in their school *and* in the society. A school should thus be both internally just *and* just in the way it enables students to make their way in living good lives beyond the school. From an educational perspective, students need to experience progress in their lives both within and beyond the school.

From a civic perspective, it is helpful, whenever possible, for students to be educated in just school communities in which they can encounter and befriend peers who are as diverse as the wider civic communities to which they belong. From the standpoint of the Declaration, this would mean having opportunities to make friendly connections to peers as diverse as the peoples of the global human community to which we all belong. Schools can only approximate this by degrees, but it is the most powerful way in which education can facilitate

intergroup friendship and valuing of all human beings.

4. Civic Friendship

The personal and civic benefits of educating diverse students together can be substantial, if they interact as equals, in cooperative, non-competitive, and rewarding ways, and persist in this long enough to form friendships. Friendships that bridge the chasms of trust and cooperation in polarized societies can sustain the hard conversations that are essential to changing minds. The ideal, described by Elizabeth Anderson, sees the integration of different groups within societies as occurring in four stages (Anderson, 2010, p. 116):

1. *Formal desegregation* (the abolition of legal separation).
2. *Spatial integration*, or “common use on terms of equality of facilities and public spaces by substantial numbers of all [groups]”.
3. *Formal social integration*, involving cooperation in accordance with ground rules that require equal treatment.
4. *Informal social integration*, involving substantial intergroup friendships, trust, and cooperation that go beyond what the ground rules of formal integration require.

The hope in establishing formal social integration in schools, colleges,

and elsewhere, is that the intergroup contact it requires will enable members to learn that they like and can trust, rely on, and be at ease with members of other groups. It will be helpful to consider an example of the power of civic friendships among college students before addressing some key aspects of the theory and research on intergroup friendship.

4.1. The Derek Black Story⁴

Derek Black is the son of Don Black, the founder of *Stormfront* (a leading online platform of the white nationalist (WN) movement in the United States) and a former Grand Wizard of the Ku Klux Klan (KKK). His godfather is his father’s best friend, David Duke, who is also a former KKK Grand Wizard, Neo-Nazi, and leader of the WN movement in the United States. Derek grew up in the WN movement and had never dated anyone who had not grown up within it. He was the de facto leader of the movement by the time he began college in 2010, having invented as a teenager the preposterous but passionately held WN doctrine that ‘white’ people in the United States are victims of racial ‘genocide’ perpetrated by a global Jewish conspiracy. He promoted that Latinx and Jewish people are not ‘white’ and advocated the forcible expulsion of all ‘non-white’ people from the United States. During his first year of college he secretly broadcast his WN radio show from the New College campus, in Florida, while also coming to know, respect, and like a Peruvian immigrant, Juan, and an orthodox Jewish

classmate, Matthew. He dated a Jewish classmate, Rose.

In the spring of his first year of college, Derek was exposed by a classmate as a leader in the WN movement, triggering both outrage and soul searching on the New College online student forum. Should Derek be ostracized? Could friendly engagement with him change his beliefs? Should solidarity with the victims of white nationalist hate crimes be prioritized? Would those who remained friends with him be suspected of sympathizing with his views and be called out for it? Would it be unethical to treat him as a friend in the interest of trying to change him? Many of Derek's classmates at New College did shun and ostracized him, but Matthew invited Derek to his weekly Shabbat dinners where their friendship deepened, and others learned to trust Derek enough to befriend him and sustain conversations that changed his mind. A growing friendship with another friend, Allison, helped convince him that his advocacy of WN ideas caused harm for which he should make amends. The strength of their friendship also gave him the acceptance and courage he needed to face the profound rupture of his pre-college relationships that would likely occur if he renounced his WN ideology.

Derek did eventually renounce his WN ideology and did so very publicly in an effort to apologize and make amends for the harm he caused to countless people. Even some of his most vocal critics at New College acknowledged

his integrity and courage in doing this, and the Southern Poverty Law Center removed him from its list of extremists who promote ideas that inspire racially motivated murders and other hate crimes. As he anticipated, his family and WN friends were outraged by this renunciation of the WN cause to which they had devoted much of their lives. All but his father lost all trust in him and cut him off.

Derek's transformation led an online publication, the *Daily Beast*, to write a story about him. The author speculated that Derek 'thought his way out of WN by reading studies and books' (Saslow, 2018, p. 225). Derek thought the story was mostly fair but wrote to the author, explaining that:

People who disagreed with me were critical in this process. Especially those who were my friends [regardless of my views], but who let me know when we talked about it that they thought my beliefs were wrong and took time to provide evidence and civil arguments. I didn't always agree with their ideas, but I listened to them and they listened to me.

Furthermore, a critical juncture was when I'd realize that a friend was considered an outsider by the philosophy I supported. It's a huge contradiction to share your summer plans with someone whom you completely respect, only to then realize that your ideology doesn't consider them a full member of society. I couldn't resolve that (Saslow, 2018, p. 225).

This story, and others like them, are rich in lessons about moral develop-

ment and transformation, and the ways in which belief, trust, and valuing are deeply entangled. Beliefs about people and their worthiness of respect and trust are propagated through networks of *epistemic* dependence and trust that are also to some extent networks of *social* dependence and trust (Nguyen, 2020). Liking and being liked by different kinds of people alter these networks and what we can know. A friendship can present us with evidence that a kind of person we were not predisposed to like, respect, or trust — a Peruvian immigrant, perhaps, or someone who is only beginning to escape an echo chamber of racist mythology and conspiracy theories — actually is someone we can like, respect, and trust. This not only changes what we know, it alters what we *can* know by altering the network of trusted sources and evidence on which we rely. The resulting alterations of belief can have a profound impact on the kinds of people we understand, respect, and will cooperate with in friendship and peace. In Derek’s case, there was an obvious sense in which the kinds of people he understood, respected, and would cooperate with could have been changed by reading the kinds of research studies and books that his friend Alison shared with him; but without friends like Alison, Juan, Matthew, and Rose whom he liked, respected, and trusted, he might never have taken those kinds of studies and books seriously.

4.2. The idea of civic friendship

I have written at some length previously on Aristotle’s much discussed con-

ception of civic friendship (*politikê philia*) (Curren, 2000, 2019, 2021, 2023c [in press], 2023d [in press]; Curren & Dorn, 2018; Curren & Elenbaas, 2020), and will limit my explanation of it to a couple key points. Aristotle conceived of civic friendship as a social condition of mutually recognized mutual goodwill that is foundational to a society functioning as a partnership in living well. The language of article 26, § 2 and article 29, § 1 of the Declaration is fairly remarkable in the extent to which it echoes this idea of a community that exhibits friendship and cooperation in sustaining conditions in which everyone can live well. Aristotle’s understanding of the basis of such a community is that it is made possible by justice and by intergroup contact facilitated by institutions that bring diverse citizens together.

Despite some scholarly puzzlement over the relationships between justice and friendship in Aristotle’s works, I believe his view is compatible with Liz Anderson’s account of the four stages of integration — specifically, the transition from *formal* social integration to *informal* social integration. The ground rules of the former require equal treatment, as justice does, and the hope is that the experience of interacting in accordance with these ground rules will provide a kind of habituation favorable to the formation of substantial intergroup friendships, trust, and cooperation that go beyond what the rules require and become self-sustaining. These substantial and self-sustaining intergroup friendships would

involve mutual liking or appreciation of the goodness in one another, and this liking or appreciation would enhance or transform the friends' understanding of and goodwill toward other members of the groups represented by their friends. Having diverse friends would in other words put friendly faces on kinds of people who might otherwise seem alien, strange, and threatening. Dispositions of goodwill would potentially reach across the whole society, not by moving outward through geographically concentric circles but through networks of overlapping group membership (Curren, 2021). Aristotle regarded this kind of transmission of goodwill as predictable, based on common observations about human nature.

From a contemporary standpoint, the conditions that lead to civic polarization typically involve patterns of physical separation that align across many spheres and thereby inhibit different kinds of people from interacting with each other (Levitsky & Ziblatt, 2018). These include residential, geographic, occupational, educational, religious, recreational, cultural, and other spheres. Schools, colleges, and universities that recruit diverse student bodies and provide homes for them over a span of years may offer some of the best opportunities for cultivating civic friendship that can reduce polarization, if the observations on which Aristotle relied were accurate. Because it is through networks rather than concentric circles that goodwill and trust can spread, children's earliest friendships can be signif-

icant for the development of global civic friendship (Curren, 2021).

5. Intergroup contact and global civic friendship

Aristotle's assumptions about the formation and transmission of civic friendship have been substantially vindicated, as research in Intergroup Contact Theory (ICT) has advanced our understanding of these matters, especially with regard to intimate or close relationships and indirect or extended forms of intergroup contact, in which people do not have personal interactions with members of other groups.

Bringing people from different social groups together can facilitate the formation of intergroup friendships when these factors are present:

- Participants are treated as equals.
- Contact is interpersonal: i.e., repeated and characterized by reciprocal self-disclosure and building of trust.
- Contact is pleasant or rewarding.
- The authorities and norms of the relevant groups favor intergroup contact.
- Those involved have cooperative goals for the contact (Amir, 1969; see also Pettigrew & Tropp, 2006; Turner & Feddes, 2011; Bohmert & DeMaris, 2015; Turner & Cameron, 2016; Dovidio et al., 2017; Paolini et al., 2021).

Intergroup friendships protect against the development of prejudice by reducing anxiety about cross-group interactions, increasing empathy across group lines, and promoting respectful behavior. Intergroup friendships and forms of indirect intergroup contact, such as seeing interracial couples, are also helpful in overcoming existing prejudice (Cameron et al., 2011; Dovidio, Eller, & Hewstone, 2011; Dhont, Van Hiel, & Hewstone, 2014; Marinucci et al., 2020; White et al., 2021).

Marco Marinucci and colleagues (2020) summarize some key findings, as follows:

Intimate relations [cross-group friendships, being roommates, romantic relationships, etc.] have been found to improve explicit and implicit attitudes, attitude strength and accessibility, perceived outgroup variability, empathy, trust, perspective-taking, comfort interacting with the outgroup, intended behavior, and the perceived value of intergroup contact, and they reduce blatant and subtle prejudice, perceived outgroup threat, intergroup anxiety, and endorsement of outgroup discrimination in behavior and government policy (Marinucci et al., 2020, p. 66).

Research has also vindicated the idea I attribute to Aristotle, that having a friend unlike oneself puts a friendly face on the outgroup to which the friend belongs. That is, it induces the projection of positive perceptions of the friend onto the entire group. This is known as ‘group salience’ (Paolini et al., 2014). Further,

there is evidence that positive effects of direct contact with a member of one outgroup can transfer to other outgroups and their members (the so-called ‘secondary transfer effect’; Boin et al., 2021). From the standpoint of character education, this implies that friendships with one or two people from groups (e.g., countries, religions, or races) different from one’s own can be valuable in yielding wider goodwill and respect for human rights.

Creating educational communities that are welcoming, collaborative, and fair to all students can provide settings in which intergroup contact can facilitate civic friendship that is beneficial for the tenor of public life. There are many possible strategies available to residential college communities, including encouragement of cooperative learning experiences, incentives for student organizations to engage in collaborative projects, pairing of students from different groups as roommates, heterogenous pairings of advisors and advisees, global study experiences, and exchange programs (Berryman-Fink, 2006).⁵ The Association of American Colleges and Universities (AAC&U) has advocated a global problem-solving focus for collegiate education that connects students across the world (Hovland, 2006), and my historian co-author Charles Dorn and I have defended this approach as valuable in facilitating global civic friendship (Curren & Dorn, 2018). This could connect students across the globe through mostly remote learning, creating networks of friendly

cooperation, and nurturing multi-disciplinary, cross-regional engagement with problems of common concern. Problem-focused learning of this kind can be a vehicle not only for global cooperative learning but for practice in the demanding art of making properly informed, real-world decisions. To the extent that these decisions are made collectively in trying to address global problems, they may be steps toward a more just global community. Making good on the Declaration's call for education that promotes friendship among all nations would require sustained investment along these or similar lines.⁶

6. Conclusion

This paper has defended the vision of education for human flourishing, respect for human rights, and global civic friendship and cooperation announced in the 1948 Universal Declaration of Human Rights. When the Declaration was adopted in 1948, fascism had just been defeated in an enormously costly world war. Today we face the reality that authoritarian nationalist ideas are once again a threat to human rights, tolerance, civic friendship, and peace. Fascism and other forms of authoritarian nationalism are politics of 'us' and 'them' that deny the humanity and equal rights of 'them' (Stanley, 2018). They are an affront to the universal basic respect for all persons on which common morality insists and that character education must defend.

Character education is a vital ingredient in a comprehensive approach to overcoming what divides so many societies today — a comprehensive approach that understands and addresses unmet needs and legitimate grievances, distinguishing truths from myths. The 1948 Declaration signaled such an approach, and this paper reflects this fact in locating character education within the larger enterprise of enabling everyone to live well. It has argued that character education adequate to the challenges we face can only succeed through a whole-school approach that is need supportive, just, and promotes friendly intergroup contact in the interest of global civic friendship.

Notes

¹ SDT has developed over the past 50 years into an empirically grounded systematic theory of psychological needs, motivation, well-being, and development, with 100,000 publications and 1.5 million citations (Ryan, in press, xi).

² Teachers and school leaders would need a basic introduction to ideas about the nature, basis, and applications of human rights and would need to *model* honest ethical inquiry. Facilitating collective inquiry is more productive for nurturing civic discourse and more powerful for nurturing children's moral seriousness and self-determination than teaching with the idea that one already knows all the answers to complex ethical questions. For an overview of the philosophical debates concerning human rights, see Cruft et al. (2015). On children's interest and ability in ethical inquiry, see Matthews, 1980, 1984; Lipman, 2003; Lipman et al., 1980; Pritchard, 1985, 1996.

³ The United States is the only country in the world that has not signed the CRC. While there are parts of the United States, such as Vermont and Chicago, in which it is used as a standard of good practice relating to children, the general pattern in recent years has been a weakening of child protection law associated with a

doctrine of unlimited parental rights. On efforts to advance children’s rights in the United States, see <http://www.responsiblehomeschooling.org>; Other countries, including Canada, have made progress toward honoring the CRC. See <https://childrenfirstcanada.org/>.

⁴ This account is based on Saslow (2018), a book about Derek Black written with his cooperation and that of his father and several friends.

⁵ The practices of *Colegios Mayores* (residential college communities) also warrant serious consideration in this context, not least because they have existed across Europe for nearly a millennium. See Dabdoub et al., 2022; Suárez, 1966.

⁶ For related works, see Nussbaum (2010); Kitcher (2022, 2023).

References

Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.

Anderson, E. (2010). *The imperative of integration*. Princeton University Press.

Berryman-Fink, C. (2006). Reducing prejudice on campus: The role of intergroup contact in diversity education. *College Student Journal*, 40 (3), 511-516.

Blum, L. (2023). Neoliberalism and education. In R. Curren (Ed.), *Handbook of Philosophy of Education* (pp. 257-269). Routledge.

Bohmer, M. N., & DeMaris, A. (2015). Interracial friendship and the trajectory of promiscuity attitudes: Assessing intergroup contact theory. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18 (2), 225-240.

Boin, J., Rugar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., Swart, H., & Voci, A. (2021). The generalization of intergroup contact effects: Emerging research, policy relevance, and future directions. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 105-131.

Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R. & Petley, R. (2011). When and Why does Extended Contact Work? The Role of High Quality Direct Contact and Group Norms in the Development of Positive Ethnic Intergroup Attitudes amongst Children. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 193-206.

Cramer, K. J. (2016). *The politics of resentment: Rural consciousness in Wisconsin and the rise of Scott walker*. University of Chicago Press.

Cruft, R., Liao, S. M., & Renzo, M. (Eds.) (2015). *Philosophical foundations of human rights*. Oxford University Press.

Curren, R. (2000). *Aristotle on the necessity of public education*. Rowman & Littlefield.

Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education. *Social Philosophy and Policy*, 31 (1), 36-59.

Curren, R. (2019). Populism and the fate of civic friendship. In J. Arthur (Ed.), *Virtues in the public sphere* (pp. 92-107). Routledge.

Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community. *Theory and Research in Education*, 18 (1), 17-33.

Curren, R. (2021). Reply to Costa, Kleinig, and MacMullen. *Journal of Social Philosophy*, 52 (3), 410-422.

Curren, R. (2023a). Enabling everyone to live well. In Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 42-56). Routledge.

Curren, R. (2023b, in press). Social issues: A self-determination theory perspective. In R. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination theory* (pp. 1070-1087). Oxford University Press.

Curren, R. (2023c, in press). Children of the broken heartlands: Rural isolation and the geography of opportunity. *Social Theory and Practice*.

Curren, R. (2023d, in press). Aristotle on education, democracy, and civic friendship. In J. Culp, J. Drerup, & D. Yacek (Eds.), *Cambridge handbook of democratic education*. Cambridge University Press.

Curren, R., & Dorn, C. (2018). *Patriotic education in a global age*. University of Chicago Press.

Curren, R., & Elenbaas, L. (2020). *Civic friendship*. *Insight Series*, JCCV, University of Birmingham. https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/RC_LE_CivicFriendship.pdf

Curren, R., & Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation. *Journal of Moral Education*, 49 (3), 295-315.

Dabdoub, J. P., Salaverria, A. R., Berkowitz, M. W., & Naval, C. (2022). Leveraging colegios mayores for character development [Unpublished conference paper]. *10th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues Conference*, Oriel College, Oxford.



- Demir, M., Özen, A., Doğan, Bilyk, N. A., & Tyrell, F. A. (2011). I matter to my friend, therefore I am happy: Friendship, mattering, and happiness. *Journal of Happiness Studies*, 12, 983-1005.
- De Ruyter, D. J., Oades, L., & Waghid, Y. (2020). *Meaning(s) of human flourishing and education. A research brief by the International Science and Evidence Based Education Assessment*. UNESCO MGIEP. <https://mgiep.unesco.org/iseea>
- Dhont, K., Van Hiel, A., & Hewstone, M. (2014). Changing the ideological roots of prejudice: Longitudinal effects of ethnic intergroup contact on social dominance orientation. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17 (1), 27-44.
- Dovidio, J. F., Eller, A., & Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (2), 147-160.
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M. H., & Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20, 606-620.
- Greene, R. W. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving. *Childhood Education*, 94, (4), 22-27.
- Hammer, J. (2013). Is a lack of water to blame for the conflict in Syria? *Smithsonian Magazine*. <http://www.smithsonianmag.com/innovation/is-a-lack-of-water-to-blame-for-the-conflict-in-syria-72513729/?no-ist>.
- Hand, M. (in press). Against flourishing as an educational aim. In J. Beale & C. Easton (Eds.), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities*. Oxford University Press.
- Hochschild, A. (2016). *Strangers in their own land*. The New Press.
- Hovland, K. (2006). *Shared futures: Global learning and liberal education*. AAC&U.
- Ignatieff, M. (2017). *The common virtues: Moral order in a divided world*. Harvard University Press.
- Kitcher, P. (2022). *The main enterprise of the world: Rethinking education*. Oxford University Press.
- Kitcher, P. (2023). Education for a challenging world. In R. Curren (Ed.), *Handbook of Philosophy of Education* (pp. 15-26). Routledge.
- Kruglanski, A. (2021, March 12). How the quest for significance and respect underlies the white supremacist movement, conspiracy theories and a range of other problems. *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-the-quest-for-significance-and-respect-underlies-the-white-supremacist-movement-conspiracy-theories-and-a-range-of-other-problems-156027>
- Levitsky, S., & Ziblatt, D. (2018). *How democracies die*. Crown.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the Classroom*. Temple University Press.
- Marinucci, M., Maunder, R., Sanchez, K., Thai, M., McKeown, S., Turner, R. N., & Stevenson, C. (2020). Intimate intergroup contact across the lifespan. *Journal of Social Issues*, 77, 64-85.
- Martela, F., & Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being. *Journal of Personality*, 84 (6), 750-764.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child*. Harvard University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children*. Harvard University Press.
- Müller, J.-W. (2016). *What is populism?* University of Pennsylvania Press.
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles. *Episteme*, 17 (2), 141-161.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities*. Princeton University Press.
- Paolini, S., Harwood, J., Rubin, M., Husnu, S., Joyce, N., & Hewstone, M. (2014). Positive and extensive intergroup contact in the past buffers against the disproportionate impact of negative contact in the present. *European Journal of Social Psychology*, 44 (6), 548-562.

- Paolini, S., White, F., Tropp, L., Turner, R., Page-Gould, L., Barlow, F., & Gómez, A. (2021). Intergroup contact research in the 21st century: Lessons learnt and forward progress if we remain open and vigilant. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 11-37.
- Pettigrew, T. F., & Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- Power, F. C., & Hart, S. N. (2005). The way forward to constructive child discipline. In S. N. Hart (Ed.), *Eliminating corporal punishment: The way forward to constructive child discipline* (pp. 91-128). UNESCO Educational Publications.
- Prentice, M., Jayawickreme, E., Hawkins, A., Hartley, A., Furr, R. M., & Fleeson, W. (2019). Morality as a basic psychological need. *Social Psychology and Personality Science*, 10 (4), 449-460.
- Pritchard, M. (1985). *Philosophical adventures with children*. University Press of America.
- Pritchard, M. (1996). *Reasonable children: Moral education and moral learning*. University Press of Kansas.
- Ryan, R. M. (Ed.) (in press). *Handbook of self-determination theory*. Oxford University Press.
- Ryan, R. M., Curren, R., & Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 57-75). American Psychological Association.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press.
- Sadurski, W. (2022). *A pandemic of populists*. Cambridge University Press.
- Saslow, E. (2018). *Rising out of hatred: The awakening of a former white nationalist*. Anchor Books.
- Siegel, H. (2015). John White on the aims of education. In J. Suissa, C. Winstanley, & R. Marples (Eds.), *Education, philosophy and well-being: New perspectives on the work of John White* (pp. 112-124). Routledge.
- Stanley, J. (2018). *How fascism works: The politics of us and them*. Random House.
- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor [College theory]*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias de la Universidad de Madrid.
- Tamir, Y. (2023). Malignant accountability, false promises, and the future of education. In R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 412-426). Routledge.
- Turner, R. N., & Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A new perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents. *Social Issues and Policy Review*, 10, 212-246.
- Turner, R. N., & Feddes, A. (2011). How intergroup friendship works: A longitudinal study of friendship effects on outgroup attitudes. *European Journal of Social Psychology*, 41 (7), 914-923.
- United Nations (1948). Universal Declaration of Human Rights. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- United Nations (1989). *Convention of the rights of the child*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Walker, D., Curren, R., & Jones, C. (2016). Good friendships among children: A theoretical and empirical investigation. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46 (3), 286-309.
- Weinstein, N., & Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (2), 222-244.
- White, F. A., Borinca, I., Vezzali, L., Reynolds, K. J., Blomster Lyshol, J. K., Verrelli, S., & Falomir-Pichastor, J. M. (2021). Beyond direct contact: The theoretical and societal relevance of indirect contact for improving intergroup relations. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 132-153.
- Wuthnow, R. (2018). *The Left Behind: Decline and Rage in Rural America*. Princeton: Princeton University Press.

Author's biography

Randall Curren is Professor of Philosophy and Professor of Education at the University of Rochester (New York), a former Member at the Institute for Advanced Study in Princeton, and a former Professor at the University of Birmingham Jubi-

lee Centre (England) and Royal Institute of Philosophy (London). An author and editor of 150 works, his most recent book is the 2023 Routledge *Handbook of Philosophy of Education*.



<https://orcid.org/0000-0003-1619-5140>

Table of contents

Sumario

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

Editors: José Antonio Ibáñez-Martín, & Josu Ahedo
Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín, & Josu Ahedo

Introduction: A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine
Presentación: Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania 5

Studies

Estudios

Aurora Bernal Martínez de Soria & Concepción Naval

Flourishing as the aim of character education
El florecimiento como fin de la educación del carácter 17

Randall Curren

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'
Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana» 33

Edward Brooks, & Jorge L. Villacís

To educate citizens and citizen-leaders for our society: Renewing character education in Universities
Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra sociedad: renovando la educación del carácter en las universidades 51

Francisco Esteban Bara, & Carmen Caro Samada

The cultivation of critical thinking through university tutoring: A new opportunity after Covid-19
El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19 73

David Hernández de la Fuente

Educational reforms for a crisis. On the education of character in Plato and Aristotle
Reformas educativas para una crisis. Acerca de la educación del carácter en Platón y Aristóteles 91

José Antonio Ibáñez-Martín

The plural concept of good character
El plural concepto del buen carácter 107

Juan Luis Fuentes, & Jorge Valero Berzosa

New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need a new model of character education?
Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto digital: ¿es necesaria una nueva educación del carácter? 123

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo, & Miguel Rumayor

Friendship and character education: A systematic review
Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática 143

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverría, & Marvin Berkowitz

Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores
Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores 171

María José Ibáñez Ayuso

The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution

Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria

191

Book reviews

Gairín, J., & Castro, D. (2021). *El contexto organizativo como espacio de intervención [The organisational context as a space for intervention]* (Anna Díaz-Vicario). **Ahedo, J., Caro, C., & Fuentes, J. L. (Coords.) (2021).** *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible [Cultivating Character in the*

Family: an Unavoidable Task] (Natália De Araújo Santos).

Family: an Unavoidable Task] (Natália De Araújo Santos).

Fukuyama, F. (2022). *Liberalism and its discontents* (Jorge Valero Berzosa). **Watts, P., Fullard, M., & Peterson, A. (2021).** *Understanding character education: Approaches, applications, and issues* (Dana Atef Jeries). **Balduzzi, E. (Coord.) (2021).** *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [The educational challenge of 'Laudato si' and character education]* (Maria Valentini). 209

Understanding character education: Approaches, applications, and issues (Dana Atef Jeries). **Balduzzi, E. (Coord.) (2021).** *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [The educational challenge of 'Laudato si' and character education]* (Maria Valentini). 209

La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [The educational challenge of 'Laudato si' and character education] (Maria Valentini). 209

Instructions for authors

Istruccioni para los autores

229

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 284 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Legal deposit: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'

Dr. Randall CURREN. Catedrático. University of Rochester (randall.curren@rochester.edu).

Resumen:

Este trabajo defiende los ideales de la educación para el florecimiento humano y la amistad cívica global enunciados en el Artículo 26 § 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Sostiene que la educación del carácter es un componente esencial de la educación para el florecimiento y la amistad global, y que la educación del carácter tiene que hacer más que enseñar principios generales y cultivar las virtudes del carácter. También debe combatir las desconfianzas, los resentimientos y los mitos que dividen las sociedades por medio de la formación de comunidades y amistades escolares que hacen puente sobre los abismos de las identidades de grupo de «nosotros» y «ellos». El trabajo perfila el papel de las comunidades escolares justas en la educación del carácter, la importancia de la amistad cívica, la investigación psicológica sobre los contactos intergrupales y la promoción de la amistad cívica global. Concluye que una educación del carácter a la altura de los retos de hoy en día solo puede tener éxito por medio de un

planteamiento que abarque todo el colegio y que apoye las necesidades, respete la justicia y promueva los contactos de amistad intergrupales en aras a fomentar la amistad cívica global.

Descriptor: educación del carácter, educación para el florecimiento, amistad cívica, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, necesidades psicológicas básicas, comunidades escolares justas, contacto intergrupales.

Abstract:

This paper defends the ideals of education for human flourishing and global friendship announced in Article 26, § 2 of the 1948 Universal Declaration of Human Rights. It argues that character education is an essential component of education for human flourishing and global friendship, and that character education must do more than teach general principles and cultivate virtues of character. It must also confront the mistrust, resentments, and myths

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 23-10-2022.

Cómo citar este artículo: Curren, R. (2023). Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana» | *Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full Development of the Human Personality'*. *Revista Española de Pedagogía*, 81 (284), 33-50. <https://doi.org/10.22550/REP81-1-2023-02>
<https://revistadepedagogia.org/>

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

that divide societies by facilitating the formation of school communities and friendships that bridge the chasms of ‘us’ and ‘them’ group identities. The paper outlines the role of just school communities in character education, the importance of civic friendship, the psychological research on intergroup contact, and the fostering of global civic friendship. It concludes that character education adequate to today’s

challenges can only succeed through a whole-school approach that is need supportive, just, and promotes friendly intergroup contact in the interest of global civic friendship.

Keywords: character education, flourishing, civic friendship, Universal Declaration of Human Rights, basic psychological needs, just school communities, intergroup contact.

1. Introducción:

El Artículo 26, § 2 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos establece que:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos, y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz (Naciones Unidas, 1948).

Cerca ya del 75 aniversario de la firma de la Declaración Universal de los Derechos Humanos por la Asamblea General de las Naciones Unidas en París el 10 de diciembre de 1948, deberíamos considerar lo que significaría el cumplimiento cabal de los términos de este enunciado. ¿Qué es lo que significaría que la educación fuese «dirigida al pleno desarrollo de la personalidad humana»? ¿Cómo se debería intentar fortalecer «el respeto de los derechos humanos y las libertades fundamentales»? ¿Cómo debería promocionarse la paz y «la comprensión, la

tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos»?

Las palabras empleadas en esta provisión implican ni más ni menos que una educación para el *florecimiento* humano, y que una educación para la *amistad cívica global* y la justicia sea la pieza central del florecimiento humano. Implican que una educación del carácter que respeta los derechos y que tiene un enfoque global es parte de lo que toda persona necesita, a la que tiene derecho y que debe a los demás.

La Sección 1 del Artículo 29 articula esta relación entre *necesidades*, *derechos* y *deberes*: ‘toda persona tiene deberes respecto a la comunidad, puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad’. Esto presupone manifiestamente que:

1. El poder «desarrollar libre y plenamente su personalidad» (humana) es lo que todos los seres humanos elegirían para sí mismos. Significa el libre y pleno desarrollo del *potencial* de una persona, o, en otras palabras,

prosperando, creciendo, viviendo bien o viviendo una vida de florecimiento.

2. No es posible que los seres humanos crezcan —experimentando el libre y pleno desarrollo de su personalidad— si no son miembros de una comunidad que les proporciona lo que necesitan para vivir bien. Una comunidad que hace esto, al asegurar los intereses fundamentales y las necesidades básicas, es implícitamente equiparable a una comunidad que respeta los derechos enumerados en la Declaración y es en esa medida *justa*.
3. La función de los derechos humanos y un mundo justo es asegurar los intereses fundamentales y las necesidades básicas que son fundamentales para vivir bien.
4. Los beneficios de la justicia suponen inevitablemente los deberes correspondientes —una correlatividad de *derechos y deberes*, necesaria para asegurar los intereses fundamentales o las *necesidades* básicas.

Estas son las piedras angulares de la idea de un mundo justo en el que la gente pueda vivir bien.

Sin embargo, hoy en día los derechos humanos y la democracia se están replegando a medida que el nacionalismo autoritario se reafirma (Müller, 2016; Ignatieff, 2017; Levitsky y Ziblatt, 2018; Sadurski, 2022), y a medida que las políticas educativas globales —encabezadas por la OECD, la World Bank y PISA— se desvían de la meta de educar la

persona y ciudadano entero con las promesas de un crecimiento económico continuado (Blum, 2023; Tamir, 2023) y, finalmente, a medida que el calor, la sequía y los incendios forestales que forman parte de una emergencia climatológica creciente aceleran las guerras y la migración masiva (Hammer, 2013). Recientemente, en unos informes sobre el florecimiento como objetivo de la educación, la UNESCO ha reafirmado el espíritu de la Declaración de 1948 sobre la educación como el «libre y pleno desarrollo de la personalidad» (e.g., de Ruyter et al., 2020), pero el florecimiento sigue siendo una idea controvertida. Sus críticos dan como razón principal que lo consideran culturalmente específico, lo cual lo descalifica como ideal educativo público y compartido; temen que «imponerlo» a los estudiantes indiscriminadamente supone una violación de su autonomía (e.g., Siegel, 2015; Hand, en prensa). La educación del carácter es cuestionada por estas razones y otras muchas que son demasiado numerosas para detallar.

Mi propósito en lo que sigue es esbozar un proyecto de cómo cumplir la visión de la educación enunciada en el Artículo 26, § 2 de la Declaración. Al hacerlo, abordaré una preocupación urgente que con frecuencia los educadores del carácter pasan por alto: la polarización peligrosa de la vida pública en países como los Estados Unidos, donde los movimientos nacionalista autoritarios y la derecha radical populista amenazan los derechos humanos y la democracia. Estos movimientos explotan la erosión de la amistad cívica —la amistad cívica doméstica y global a la que la Declaración está comprometida— y lanzan ataques directos a lo que queda de tal concepto, con el fin de consolidar el poder

autoritario (Müller, 2016; Levitsky y Ziblatt, 2018; Curren, 2019; Sadurski, 2022). Mi tesis central es que, en estas circunstancias, no es suficiente que los educadores del carácter enseñen principios generales y cultiven las virtudes del carácter. También han de afrontar la desconfianza, los resentimientos y los mitos que nos dividen (Cramer, 2016; Hochschild, 2016; Wuthnow, 2018; Kruglanski, 2021; Curren, 2023c). Un aspecto esencial de su tarea es facilitar la formación de comunidades escolares y amistades que hacen de puente sobre los abismos de las identidades grupales de «nosotros» y «ellos».

Para empezar, abordaré el tema de la educación para el florecimiento y por qué la educación del carácter es uno de sus aspectos esenciales. Luego esbozaré el papel de las comunidades escolares justas en la educación del carácter, la importancia de la amistad cívica, la investigación sobre los contactos intergrupales y la promoción de la amistad cívica global.

2. El papel de la educación del carácter en la educación para el florecimiento

La referencia que hace la Declaración a facilitar el «pleno desarrollo de la personalidad humana» suscita la idea, conocida por los educadores, de ayudar a la gente joven a realizar su potencial. Hay distintas formas de considerar los tipos de realización de potencial que podrían ser beneficiosas a las personas, pero en el contexto de la Declaración la frase «pleno desarrollo de la personalidad humana» supone realizar todas las formas relevantes de potencial humano, de tal manera que beneficien tanto al individuo como

a la sociedad. El desarrollo educativo de las potencialidades debe ser suficientemente equilibrado y completo —incluyendo las perspectivas subjetivas y experienciales— a la vez que admirable. Cuando los educadores hablan de ayudar a los estudiantes a realizar su potencial, dan por sentado que esta realización sería «positiva» o que contribuiría a que la sociedad fuese más floreciente. También dan por sentado que sería enriquecedor o bueno para los estudiantes. Así se da por entendido que la realización de potencial, las actividades en que esta realización ocurre y la vida resultante deben ser buenos en el doble sentido de ser buenos tanto para el individuo como para la sociedad. Esta idea está implícita no solo en las provisiones de la Declaración en cuanto a educación sino también en el concepto de la educación liberal que arranca en Aristóteles (Curren, 2023a, 2023d [en prensa]).

Una pregunta que nunca ha sido fácil de contestar es qué formas o aspectos del potencial de una persona deben realizarse para que la realización sea lo suficientemente completa o para que constituya «el pleno desarrollo de la personalidad». ¿Es necesario que cada joven adquiera destrezas o conocimientos en un deporte, la música, las artes prácticas, la escritura y la ciencia para experimentar una adecuada realización de su potencial?

Mi respuesta a esa pregunta se basa en las conclusiones de las investigaciones en la ciencia del bienestar, específicamente en la teoría de las necesidades psicológicas básicas (BPNT, siglas en inglés), un componente explicativo clave en la teoría de autodeterminación (SDT) (Ryan y Deci, 2017; Ryan, en prensa)¹. Basada en muchos

cientos de trabajos de todas partes del mundo, la BNPT afirma la existencia de tres necesidades psicológicas básicas universales: la *autonomía* (la experiencia de autodirección congruente con los valores personales y un sentido del propio ser), las *relaciones* (la experiencia de un clima social de apoyo que afirman las relaciones) y la *competencia* (la experiencia de que uno mismo es capaz). La realización y frustración de estas necesidades están vinculadas a la realización de las potencialidades, y las formas relacionadas de potencial pueden ser clasificadas como *intelectual* o *agentiva* (el potencial de autodeterminación racional), *social*, y *productiva* (el potencial de crear y hacer cosas) (Ryan et al., 2013; Curren, 2023a, 2023b [en prensa]). Un hallazgo clave que se replica en distintas culturas es que la satisfacción de estas tres necesidades psicológicas básicas por medio de la realización de las potencialidades es esencial para y predictiva de la felicidad y otros aspectos del bienestar personal.

Una implicación de lo anterior es que podemos definir una base adecuada para «el pleno desarrollo de la personalidad» en lo que se refiere a la educación como lo que permite a todos los niños realizar su potencial intelectual, social y competencial de forma que les posibilita satisfacer sus necesidades de autonomía, relaciones y competencias. La satisfacción de estas necesidades es predictiva de la felicidad y proporciona a los niños una base de experiencia de progreso en sus vidas sobre la que pueden construir. Esta idea es corroborada por la investigación replicada en distintas culturas y es compatible con el pluralismo cultural y con la autodeterminación personal en cuanto a

cómo se realizan y se satisfacen las formas relevantes de potencial y de necesidades.

Por tanto, no hay base para la crítica de que la educación para el florecimiento es *inherentemente* incompatible con la diversidad y la autonomía personal. La versión de Harvey Siegel de esta crítica se basa en una defensa de la autonomía de los niños que sería rechazada por muchos defensores de la autodeterminación cultural en la educación, pero la contestación a las dos es básicamente la misma. Siegel (2015) mantiene que hacer que el florecimiento sea el objetivo de la educación sería una violación de la autonomía de los estudiantes porque les impone un objetivo que ellos mismos pueden no tener —una «idea preconcebida del bienestar» que posiblemente «no describe adecuadamente *su* bienestar», o que, desde su perspectiva, «vale la pena tener» (Siegel, 2015, p. 121)—. Mi respuesta a este argumento es que muchas posibles concepciones de la educación para el florecimiento serían susceptibles a esta crítica, pero esta no es una de ellas. Siegel parece suponer que nada de importancia educativa esencial para la felicidad de los estudiantes puede saberse objetivamente excepto que deben desarrollar una racionalidad crítica autónoma que «les faculta tanto para imaginar posibilidades como para evaluar inteligentemente su deseabilidad» (Siegel, 2015, p. 122). Sin embargo, sabemos mucho más que esto. Para poder imaginar posibilidades deseables *por su propia cuenta* y tener alguna posibilidad de colmarlos, los niños tienen que experimentar un progreso gratificante en sus propias vidas porque han llegado a ser competentes, relacionados positivamente y autodeterminantes. Necesitan oportunidades para descubrir lo que se les da bien, lo

que disfrutan haciendo y lo que tiene sentido para ellos, puesto que ni ellos ni los adultos en sus mundos sabrán de antemano lo que es mejor para ellos. Insistir en que los educadores estén más enfocados en proporcionar a los niños la experiencia de tal progreso en unos escenarios de apoyo a las necesidades psicológicas no es una imposición; es la fundación de una autonomía que tiene sentido.

El siguiente paso para determinar lo que este cuadro de realización de potencial requiere de la educación es darse cuenta de que realizar el potencial intelectual, social y productivo supone una educación que permite a los estudiantes *comprender* muchos aspectos de su mundo, cultivar *virtudes* morales, intelectuales y de otro tipo, y construir las *capacidades* que necesitan para experimentar con regularidad la competencia. Los psicólogos definen la «competencia social» como lo que se necesita para experimentar unas relaciones «positivas» con los miembros de la comunidad de uno, pero desde una perspectiva filosófica lo esencial es *valorar* los seres humanos compañeros o tener motivaciones virtuosas (Curren y Ryan, 2020). Relacionarse con otros de forma positiva supone afirmar su valor. Satisfacer de forma fiable cualquiera de las tres necesidades psicológicas básicas también requiere competencia a la hora de tomar decisiones; por tanto, una educación adecuada en las virtudes también debe reconocer la complejidad de los contextos y de las decisiones que la gente debe hacer; de ahí la importancia de la educación en los procesos de comprensión y deliberación que son esenciales para el buen criterio (es decir, la *frónesis/phrónesis* o sabiduría práctica) (Curren, 2014). Una educación comple-

ta debe, por tanto, incluir formación en las virtudes morales e intelectuales.

Valorar a los seres humanos implica valorar lo que es importante para su bienestar, y de ahí sus intereses fundamentales, sus necesidades básicas o los derechos humanos. Una educación que pone en valor a los seres humanos debe, por tanto, fortalecer los derechos humanos y las libertades fundamentales. Esto podría suponer que los estudiantes tengan que estudiar la Declaración y entablar diálogo entre sí sobre los derechos que enumera. No es fácil dirigir una discusión significativa sobre la base e implicaciones de estos derechos humanos, pero los niños son perfectamente capaces de participar con entusiasmo en este tipo de diálogo. Y los educadores realmente *deben* a los estudiantes la oportunidad de tener una clara comprensión práctica de los derechos que tienen como niños y de los que tendrán como adultos. De hecho, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CRC) de 1989 requiere que las autoridades educativas aseguren que todo niño reciba una educación comprensiva y sistemática sobre sus propios derechos (Naciones Unidas, 1989). Una educación que promueva una profunda comprensión de los derechos y libertades enumerados en la UDHR sería un paso importante para fortalecer el respeto de los mismos, aunque con toda seguridad no es suficiente.

3. Comunidades escolares justas

Por supuesto, la educación del carácter no solo tiene aspectos curriculares y pedagógicos. La educación ocurre dentro de un entorno social que puede ser más o menos

adecuado en términos de cómo funciona como comunidad. Un aspecto clave de esto es cómo es el entorno en relación con el apoyo de las necesidades, es decir, el grado en que provee a los estudiantes con formas aceptables de satisfacer con regularidad sus necesidades psicológicas básicas. Estas necesidades juegan un papel fundamental no solo en cuanto al bienestar, sino también en cuanto al aprendizaje, a través de la regulación de la motivación de los estudiantes y su internalización e integración de valores y objetivos. En un entorno de apoyo a las necesidades, es más probable que los estudiantes acepten como propios los buenos valores que se les explican como modelos, y la compatibilidad sustancial de estos valores con la satisfacción de sus necesidades psicológicas básicas hace posible que integren esos valores plenamente en sus identidades. Los valores y objetivos que no sean compatibles con una o más de sus necesidades psicológicas básicas pueden hacer que sea imposible su plena integración en una identidad coherente en términos de motivación.

Un aspecto central de tener buen carácter es que el sujeto sea debidamente afectado por lo que es éticamente importante en el mundo donde se encuentra, y una valoración plenamente integrada de este tipo es igualmente un aspecto central de la educación del buen carácter. La espontaneidad en la valoración correspondiente es algo muy distinto de ser controlado por premios y castigos externos o por otras formas relacionadas de motivación «introyectada», como, por ejemplo, el temor al fracaso y a ser rechazado (Curren y Ryan, 2020). El ser valorado por lo que somos es algo que todos deseamos y necesitamos (Demir et al.,

2011), así que es perfectamente natural que valorásemos atributos que personifican tal valoración como virtudes o elementos de buen carácter (Walker et al., 2016). Menos obvio, pero bien atestiguado por las investigaciones en SDT, es que nuestra valoración de los demás sea esencial para nuestro propio bienestar (Martela y Ryan, 2019; Prentice et al., 2019; Weinstein y Ryan, 2010).

Una comunidad escolar que apoya las necesidades deberá funcionar también como una *comunidad escolar justa* en el sentido reflejado en las provisiones del Artículo 29.1 de la Declaración que «Todo el mundo tiene deberes hacia la comunidad puesto que solo en ella puede desarrollar libre y plenamente su personalidad». El modelo original de Lawrence Kohlberg de una comunidad escolar justa daba el control democrático directo del centro a los estudiantes —y también, por tanto, la responsabilidad del buen funcionamiento del centro— para que pudieran experimentar la justicia en una forma que favorecería su internalización (Power, 1988). La teoría evolutiva de Kohlberg no ofrecía un relato de la dinámica motivacional de una tal identificación, pero en pocos años el modelo de la comunidad escolar justa fue modificado para apoyarse en la teoría de las necesidades psicológicas básicas y dar menos énfasis a la idea de dar a los alumnos un papel activo en el gobierno del centro (Power y Hart, 2005). En mis propios trabajos sobre la comunidad escolar justa, he subrayado la necesidad de apoyo de las necesidades, la importancia de dar a los estudiantes oportunidades de utilizar y desarrollar sus capacidades de autogobierno racional, y la importancia de que los centros operasen

con principios justos no solo en sus asuntos internos, sino también en relación con las oportunidades de los estudiantes de progresar y vivir vidas provechosas fuera del centro escolar (Curren, 2020).

El desarrollo de las capacidades de autogobierno racional es un aspecto fundamental del desarrollo moral y de la educación del carácter y, sin embargo, no es inusual que los centros adopten el esquema mental de los sistemas de justicia criminal para adultos maduros cuando deberían adoptar un esquema mental evolutivo y educativo en su respuesta a los problemas de comportamiento en sus centros. Un planteamiento que busca soluciones a los problemas del fracaso de los estudiantes en cuanto a las expectativas de comportamiento puede fortalecer las capacidades de autorregulación y de la toma de buenas decisiones por parte de los estudiantes, al mismo tiempo que vigorizar las relaciones positivas dentro de los colegios que necesitan tanto los estudiantes como los profesores (Greene, 2018; Curren, 2020). Uno de los grandes méritos del modelo de la comunidad escolar justa es que adopta un planteamiento que abarca todo el colegio en cuanto a la educación del carácter, y da a los estudiantes un papel en las medidas disciplinarias que realza el valor educativo de esas medidas. Si se añade una perspectiva evolutiva al planteamiento de autogobierno y de resolución de problemas al modelo de la comunidad escolar justa se incrementa aún más el valor de la educación del carácter.

Otra actualización que he hecho al modelo de Kohlberg ha sido argumentar que no es suficiente que los asuntos internos de los centros operen según principios jus-

tos que permitan que los alumnos experimenten de forma directa la correlatividad inherente entre los derechos y los deberes. Parece que Kohlberg concebía la comunidad escolar justa como una sociedad adulta justa a escala infantil, pero hay una diferencia. Los adultos viven y deben encontrar su camino en la sociedad, pero los niños viven y deben encontrar su camino tanto en su colegio *como* en la sociedad. Por tanto, un colegio debe ser justo en sus asuntos internos y justo en la forma en que posibilita a los alumnos hacer su camino viviendo vidas provechosas fuera del centro. Desde una perspectiva educativa, los estudiantes necesitan experimentar el progreso en sus vidas tanto dentro como fuera del colegio.

Desde una perspectiva cívica, es provechoso que, en la medida de lo posible, se eduquen los estudiantes en comunidades escolares justas en las que puedan conocer y entablar amistad con compañeros que sean tan diversos como las comunidades cívicas a las que estos pertenecen. Desde el punto de vista de la Declaración, esto significaría el tener las oportunidades de entablar relaciones de amistad con compañeros tan diversos como la comunidad humana global a la que pertenecemos todos. Los colegios solo pueden realizar esta aproximación en cierto grado, pero es la forma más poderosa en que la educación puede promocionar la amistad intergrupala y la valoración de todos los seres humanos.

4. La Amistad Cívica

Los beneficios personales y cívicos de educar una diversidad de estudiantes juntos puede ser sustancial, puesto que se re-

lacionan y actúan como iguales de forma cooperativa, no competitiva, sino enriquecedora y durante suficiente tiempo como para que se establezcan amistades. Estas amistades que hacen de puente sobre los abismos de confianza y cooperación en las sociedades polarizadas pueden sostener las duras conversaciones esenciales para cambiar las mentalidades. El ideal, como lo describe Elizabeth Anderson, prevé que la integración de los distintos grupos dentro de la sociedad ocurriría en cuatro etapas (Anderson, 2016, p. 116):

1. *La desegregación formal* (la abolición de la separación legal)
2. *La integración espacial*, o «el uso común en condiciones de igualdad de instalaciones y espacios públicos por miembros de todos (los grupos)».
3. *La integración social formal*, que conlleva la cooperación de acuerdo con unas reglas básicas que requieren que todos se traten como iguales.
4. *La integración social informal*, que trae consigo sustanciales amistades intergrupales, la confianza, y una cooperación que va más allá de las reglas básicas de integración formal acordadas.

Se espera que el establecimiento de una integración social formal en colegios, universidades y en otros lugares produzca un contacto intergrupar que permitirá a los miembros aprender que puedan querer, confiar y sentirse cómodos con miembros de otros grupos. Será de utilidad examinar un ejem-

plo del poder de la amistad cívica entre estudiantes universitarios antes de profundizar en algunos aspectos de la teoría y de las investigaciones de la amistad intergrupar.

4.1. La historia de Derek Black

Derek Black es hijo de Don Black, el fundador de Stormfront (una de las principales plataformas del movimiento de nacionalismo blanco [WN] en los Estados Unidos) y anteriormente un Grand Wizard del Ku Klux Klan (KKK). Su padrino es el mejor amigo de su padre, David Duke, también antes un Grand Wizard del KKK, neonazi y el líder del movimiento WN en los Estados Unidos. Derek creció a la sombra del movimiento WN y nunca salía con nadie que no hubiera sido parte del movimiento. Él era el líder de facto del movimiento cuando empezó la universidad en 2010 y, de adolescente, había inventado la doctrina del WN —descabellada, pero afirmada con pasión— según la cual los «blancos» en los Estados Unidos eran las víctimas de un genocidio perpetrado por una conspiración judía global. Defendía que los latinos y los judíos no eran «blancos» y abogaba por la expulsión forzosa de todas las personas «no-blancas» de los Estados Unidos. Durante su primer curso en la universidad, emitió de forma clandestina un programa de radio de WN desde el campus de New College, Florida; al mismo tiempo llegó a conocer, respetar y querer a Juan, un inmigrante peruano y a Matthew, un compañero de clase que era judío ortodoxo. Salía con una compañera judía, Rose.

En la primavera de su primer curso en la universidad, Derek fue denunciado por un compañero de clase como líder del movimiento WN, desencadenando tanto una ola de

indignación como un profundo examen de conciencia en el foro de alumnos *online* de New College. ¿Derek debería ser condenado al ostracismo? ¿Podría un trato de amistad hacer cambiar sus creencias? ¿Debería priorizarse la solidaridad con las víctimas de los crímenes de odio de los nacionalistas blancos? ¿Se sospecharía que los que seguían siendo amigos suyos compartían sus puntos de vista y que podrían ser señalados por ello? ¿Sería poco ético tratarle como un amigo con idea de intentar cambiarle? Muchos de los compañeros de Derek efectivamente le evitaban y le marginaban, pero Matthew invitaba a Derek a sus cenas de Shabbat semanales, en donde su amistad crecía; otros aprendieron a confiar en Derek lo suficientemente como para hacerse amigos suyos y mantener conversaciones que le hicieron cambiar de mentalidad. Una creciente amistad con otra amiga, Allison, le ayudó a convencerse de que su defensa de las ideas de WN había causado un daño que debía enmendar. La fuerza de esas amistades también le dio a Derek la valentía que necesitaba para afrontar la ruptura con sus relaciones de antes de la universidad que con toda seguridad ocurriría si renunciaba a su ideología WN.

Al cabo de cierto tiempo, Derek efectivamente renunció a su ideología WN y lo hizo de una forma muy pública para intentar disculparse y reparar todo el daño que había causado a un gran número de personas. Incluso algunos de sus críticos más acérrimos del New College reconocieron su integridad y coraje al hacerlo de esta forma y el Southern Poverty Law Center lo eliminó de su lista de extremistas que promueven ideas que inspiran asesinatos por motivos raciales y otros

crímenes de odio. Como había previsto, su familia y sus amigos de WN se escandalizaron por su renuncia de la causa WN a la que habían dedicado tantos esfuerzos durante gran parte de sus vidas. Todos menos su padre perdieron totalmente la confianza en él y cortaron de raíz sus relaciones.

La transformación de Derek llevó a un periódico digital, el *Daily Beast*, a escribir su historia. El autor especulaba con la idea que Derek «salió de WN utilizando el intelecto y leyendo libros y estudios» (Saslow, 2018, p. 225). Derek consideró que dicho relato era justo en gran parte, pero escribió al autor para explicarle que:

Las personas que no estaban de acuerdo conmigo fueron fundamentales durante este proceso. Sobre todo los que eran mis amigos (a pesar de mis opiniones), pero me hacían saber cuando hablábamos que consideraban que mis creencias estaban equivocadas y se tomaban su tiempo para aportar pruebas y argumentos cordiales. No siempre estaba de acuerdo con sus ideas, pero yo los escucha a ellos y ellos me escuchaban a mí.

Además, un punto de inflexión se produjo cuando me di cuenta de que un amigo era considerado como un extraño en la filosofía que yo apoyaba. Es una enorme contradicción el compartir tus planes de verano con alguien que merece todo tu respeto y luego darte cuenta de que tu ideología no permite considerarle un miembro pleno de la sociedad. No podía resolver eso (Saslow, 2018, p. 225).

Esta historia, y otras del mismo tipo, contienen abundantes lecciones sobre el desarrollo moral y la transformación, y las formas en que las opiniones, la confianza

y la valorización están hondamente entrelazadas. Las creencias sobre las personas y si son merecedoras de nuestro respeto y nuestra confianza son propagadas a través de las redes de dependencia y confianza *epistémica*, redes que son también, hasta cierto punto, redes de dependencia y confianza *social* (Nguyen, 2020). El querer y ser querido por distintos tipos de personas modifica estas redes y lo que nosotros podemos saber. Una amistad puede ofrecernos la prueba de que un tipo de persona a la que no estábamos predispuestos a querer, respetar o confiar —un inmigrante peruano, quizás, o alguien que apenas está empezando a escapar de una cámara de resonancia de mitología racista y teorías conspirativas— es alguien a quien de hecho podemos querer, respetar y confiar. Esto cambia no solo lo que sabemos; cambia lo que *podemos* saber al alterar la red de fuentes y evidencias de confianza con las que contamos. Las modificaciones de creencias resultantes pueden tener un gran impacto sobre las clases de personas a las que comprendemos y respetamos y con las que podemos cooperar en condiciones de paz y amistad. En el caso de Derek, está claro que las clases de personas a las que comprendía y respetaba y con las que podía cooperar habrían podido cambiar si hubiera leído los libros y trabajos académicos que su amiga Alison compartía con él; pero sin amigos como Alison, Juan, Matthew y Rose es posible que nunca hubiese tomado en serio esos libros y trabajos.

4.2. La idea de la amistad cívica

En el pasado he escrito un buen número de trabajos sobre el muy debatido concepto de la amistad cívica de Aristóteles (*politikê philia*) (Curren, 2000, 2019, 2021, 2023c

[en prensa], 2023d [en prensa]; Curren y Dorn, 2018; Curren y Elenbaas, 2020); así que limitaré mi explicación aquí a un par de puntos esenciales. Aristóteles concebía la amistad cívica como una condición social de buena voluntad mutuamente reconocida que forma parte de la fundación de una sociedad cuyo objetivo es vivir bien. El lenguaje del Artículo 26, § 2 y del Artículo 29, § 1 de la Declaración es bastante llamativo por la forma en que se hace eco de esta idea de una comunidad que exhibe la amistad y la cooperación para el sostenimiento de las condiciones en que todo el mundo puede vivir bien. Según la concepción de Aristóteles, la base de tal comunidad se posibilita si hay justicia y si hay contacto entre grupos de diversas clases de ciudadanos facilitados por las instituciones.

A pesar de cierta perplejidad académica respecto de las relaciones entre la justicia y la amistad en la obra de Aristóteles, creo que su opinión es compatible con la descripción de Liz Anderson de las cuatro etapas de la integración —específicamente, la transición de la integración social *formal* a la integración social *informal*—. Las reglas básicas de la primera requieren que el tratamiento sea igual, lo mismo que hace la justicia, y lo que se espera es que la experiencia de actuar de acuerdo con estas reglas básicas dará lugar a una especie de acostumbamiento que favorecerá la formación de amistades sustanciales entre grupos, la confianza y la cooperación que superará lo que demandan las reglas y llegará a autosostenerse. Estas amistades sustanciales y amistades intergrupales que se autosostienen conllevarían una apreciación mutua de la bondad de las dos partes, y esta apreciación realzaría o trasformaría

la comprensión y la buena voluntad de los amigos hacia otros grupos representados por sus amigos. En otras palabras, el tener una diversidad de amigos pondría caras amigas a unas personas que de otro modo podrían parecer extraños, ajenos y amenazantes. Las disposiciones de buena voluntad abarcarían potencialmente la sociedad entera, no por un movimiento hacia el exterior por medio de círculos geográficamente concéntricos, sino por medio de la pertenencia a unas redes de grupos solapados (Curren, 2021). Basándose en observaciones comunes de la naturaleza humana, Aristóteles consideraba que este tipo de transmisión de buena voluntad era predecible.

Desde una perspectiva contemporánea, las condiciones que típicamente llevan a una polarización cívica incluyen tendencias hacia la separación física que se producen en muchos ámbitos y tienen el efecto de inhibir la interacción entre distintos tipos de personas (Levitsky y Zibblatt, 2018). Estos ámbitos incluyen residenciales, geográficos, educacionales, religiosos, profesionales, culturales, recreacionales y otros. Los colegios, universidades y otras instituciones de educación superior que admiten una diversidad de alumnado y les proveen de alojamiento durante varios años pueden ofrecer las mejores oportunidades para cultivar la amistad cívica y reducir la polarización, si las observaciones en las que se basó Aristóteles eran acertadas. Como la buena voluntad y la confianza se extienden por medio de redes más que por círculos concéntricos, las amistades de los niños en sus primeros años pueden ser significativas en el desarrollo de la amistad cívica global (Curren, 2021).

5. Contactos intergrupales y la amistad cívica global

Las hipótesis de Aristóteles sobre la formación y transmisión de la amistad cívica han sido en gran medida reivindicadas a medida que las investigaciones sobre la teoría de contacto intergrupales (ICT) han mejorado nuestra comprensión de esta área, especialmente con respecto de las formas cercanas o íntimas de contacto intergrupales, en las que las personas no tienen interacciones personales con miembros de otros grupos.

Unir a personas de distintos grupos sociales puede facilitar la formación de amistades intergrupales cuando los siguientes factores estén presentes:

- Los participantes son tratados como iguales.
- El contacto es interpersonal, es decir, se repite y se caracteriza por la autorrevelación recíproca y mutua y el desarrollo de la confianza.
- El contacto es grato y enriquecedor.
- Las autoridades y normas de los grupos en cuestión favorecen el contacto intergrupales.
- Los participantes tienen objetivos cooperativos para el contacto (Amir, 1969; Pettigrew y Tropp, 2006; Turner y Feddes, 2011; Bohmert y DeMaris, 2015; Turner y Cameron, 2016; Dovidio et al., 2017; Paolini et al., 2021).

Las amistades intergrupales protegen contra el crecimiento de prejuicios al reducir

la ansiedad relacionada con las interacciones entre grupos, al aumentar la empatía entre líneas grupales y al promocionar el comportamiento respetuoso. Las amistades intergrupales y las formas de contacto indirecto entre grupos, por ejemplo, el ver parejas de razas distintas, también ayudan a superar los prejuicios ya existentes (Cameron, et al., 2011; Dovidio et al., 2011; Dhont et al., 2014; Marinucci et al., 2020; White et al., 2021).

Marco Marinucci y sus colegas resumen algunos de los principales resultados de la siguiente forma:

Se ha encontrado que las relaciones íntimas (amistades entre personas de distintos grupos, entre compañeros de habitación, relaciones sentimentales, etc.) ayudan a mejorar actitudes explícitas e implícitas, la fuerza de esas actitudes y la accesibilidad, la variabilidad del grupo exterior percibida, la empatía, la confianza, la toma de perspectivas, el nivel de confort en la interacción con el grupo exterior, el comportamiento que se piensa tener, y el valor percibido de los contactos intergrupales. También reducen los prejuicios evidentes y sutiles, la amenaza percibida del grupo exterior, la ansiedad intergrupala, y la aprobación de discriminación contra el grupo exterior en las pautas de comportamiento y en las políticas gubernamentales (Marinucci et al., 2020, p. 66).

La investigación también ha reivindicado la idea que yo atribuyo a Aristóteles: tener un amigo que no es como uno mismo pone una cara amiga al grupo exterior al que pertenece el amigo. Es decir, induce la proyección de unas percepciones positivas del amigo sobre el grupo entero. Esto se conoce como «prominencia de grupo» (Paolini

et al., 2014). Además, hay datos que indican que los efectos positivos del contacto con un miembro de un grupo exterior pueden transferirse a otros grupos exteriores y sus miembros (el llamado «efecto de transferencia secundaria»; Boin et al., 2021). Desde el punto de vista de la educación del carácter, esto implica que las amistades con una o dos personas de grupos distintos del de uno mismo (países, religiones, o razas) pueden ser valiosas al generar una buena voluntad y respeto más amplios por los derechos humanos.

La creación de comunidades educativas que son acogedoras, colaborativas y justas para todos los estudiantes puede promocionar un entorno en el que los contactos intergrupales puedan facilitar la amistad cívica que es esencial para el tono de la vida pública. Hay muchas posibles estrategias al alcance de las comunidades de las residencias universitarias: estimular las experiencias de aprendizaje cooperativo, incentivar a las organizaciones estudiantiles a comprometerse con proyectos de colaboración, el emparejamiento de estudiantes de distintos grupos como compañeros de habitación, el emparejamiento heterogéneo de tutores y tutelados, experiencias de estudio globales y los programas de intercambio (Berryman-Fink, 2006). La Asociación Americana de Colegios y Universidades (AAC&U) ha propuesto un enfoque global para resolver problemas en la educación universitaria que conecta los estudiantes del mundo entero (Hovland, 2006), y mi co-autor, el historiador Charles Dorn, y yo hemos defendido este planteamiento porque facilita de forma importante el fomento de la amistad global cívica (Curren y Dorn, 2018). Podría conectar a los estudiantes en cualquier punto del globo a través, principalmente,

del aprendizaje remoto, creando redes de cooperación amistosa, y fomentando el compromiso multidisciplinar y transregional con problemas de interés común. Un aprendizaje enfocado en los problemas de este tipo puede ser un vehículo no solo para el aprendizaje cooperativo global, sino también para hacer prácticas en el exigente arte de tomar decisiones bien estudiadas del mundo real. En la medida en que estas decisiones se toman de forma colectiva en un intento de afrontar los problemas del mundo, puede que sean pasos hacia una comunidad global más justa. El cumplimiento del llamamiento de la Declaración a favor de una educación que promueve la amistad entre todas las naciones requeriría una inversión de este tipo o de tipo similar.

6. Conclusión

Este trabajo ha defendido la visión de la educación para el florecimiento, el respeto de los derechos humanos y la amistad cívica global anunciada en la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948. Cuando se adoptó la Declaración en 1948, se acababa de vencer el fascismo en una guerra mundial costosísima. Hoy día nos enfrentamos con la realidad de que las ideas autoritarias nacionalistas vuelven a ser una amenaza para los derechos humanos, la tolerancia, la amistad cívica y la paz. El fascismo y otras formas de nacionalismo autoritario representan una política de «nosotros» y «ellos» que rechaza la humanidad y los derechos iguales de «ellos» (Stanley, 2018). Son una afrenta al respeto básico universal hacia todas las personas sobre el que descansa la moralidad común y que la educación del carácter tiene que defender.

La educación del carácter es un ingrediente vital de un planteamiento integral que busca superar lo que divide tantas sociedades hoy en día —un planteamiento integral que entiende y aborda las necesidades desatendidas y las reclamaciones legítimas, y que distingue entre la verdad y los mitos—. La Declaración de 1948 señaló un planteamiento de este tipo, y este trabajo lo refleja al situar la educación del carácter dentro de la empresa más amplia de facilitar a todos una vida mejor. Este trabajo sostiene que la educación del carácter que necesitamos para los retos a los que nos enfrentamos solo puede tener éxito si combina un planteamiento que abarque todas las edades educativas y que sea solidario, justo y promueva los contactos intergrupales amistosos que favorezcan la amistad cívica global.

Notas

¹ La SDT se ha desarrollado durante los últimos 50 años como una teoría sistemática con base empírica de necesidades psicológicas, motivaciones, bienestar y desarrollo, con 100 000 publicaciones y 1.5 millón de citas (Ryan, en prensa).

² Los profesores y los líderes educativos necesitarían una introducción básica a la naturaleza, el fundamento y las aplicaciones de los derechos humanos y tendrían que *ser modelos* de una honrada investigación ética. Facilitar una investigación colectiva es más productivo en términos de alimentar el discurso cívico y más potente a la hora de promocionar la seriedad moral y autodeterminación de los niños que una educación que cree tener ya todas las respuestas a una serie de complejas cuestiones éticas. Para un panorama de los debates filosóficos sobre los derechos humanos, ver Cruft et al. (2015). Sobre el interés y la capacidad de los niños para la investigación ética, ver Matthews, 1980, 1984; Lipman, 2003; Lipman et al., 1980; Pritchard, 1985, 1996.

³ Los Estados Unidos es el único país del mundo que no ha firmado la CRC. Mientras que existen partes de los Estados Unidos, tales como Vermont y Chicago, en

donde la CRC se utiliza como estándar de buena práctica en relación con los niños, la tendencia general de los últimos años ha sido un debilitamiento de la legislación en torno a la protección de la niñez asociado a una doctrina de derechos parentales ilimitados. Para los esfuerzos realizados para promover los derechos de los niños en los Estados Unidos, ver <http://www.responsiblehomeschooling.org>; otros países, incluyendo Canadá, han hecho progresos en el cumplimiento de la CRC. Ver <https://childrenfirstcanada.org/>.

⁴ Este relato se basa en Saslow (2018), un libro sobre Derek Black escrito con su colaboración y la de su padre y de varios amigos.

⁵ Las prácticas de los Colegios Mayores (comunidades universitarias residenciales) también merecen un estudio en profundidad en este contexto, sencillamente porque han existido por todo el continente europeo durante casi un milenio. Ver Dabdoub et al., 2022; Suárez, 1966.

⁶ Para estudios relacionados, ver Nussbaum (2010); Kitcher (2022, 2023).

Referencias bibliográficas

- Amir, Y. (1969). Contact hypothesis in ethnic relations [Hipótesis de contacto en las relaciones étnicas]. *Psychological Bulletin*, 71, 319-342.
- Anderson, E. (2010). *The imperative of integration [El imperativo de la integración]*. Princeton University Press.
- Berryman-Fink, C. (2006). Reducing prejudice on campus: The role of intergroup contact in diversity education [Reducir los prejuicios en el campus: el papel del contacto intergrupar en la educación para la diversidad]. *College Student Journal*, 40 (3), 511-516.
- Blum, L. (2023). Neoliberalism and education [Neoliberalismo y educación]. En R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 257-269). Routledge.
- Bohmert, M. N. y DeMaris, A. (2015). Interracial Friendship and the trajectory of prominity attitudes: Assessing intergroup contact theory [La amistad interracial y la trayectoria de las actitudes de prominencia: evaluando la teoría del contacto intergrupar]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 18 (2), 225-240.
- Boin, J., Rupar, M., Graf, S., Neji, S., Spiegler, O., Swart, H. y Voci, A. (2021). The generalization of intergroup contact effects: Emerging research, policy relevance, and future directions [La generalización de los efectos del contacto intergrupar: investigación emergente, relevancia política y direcciones futuras]. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 105-131.
- Cameron, L., Rutland, A., Hossain, R. y Petley, R. (2011). When and why does extended contact work? The role of high quality direct contact and group norms in the development of positive ethnic intergroup attitudes amongst children [¿Cuándo y por qué funciona el contacto ampliado? El papel del contacto directo de alta calidad y las normas de grupo en el desarrollo de actitudes étnicas intergrupales positivas entre los niños]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14, 193-206.
- Cramer, K. J. (2016). *The politics of resentment: Rural consciousness in Wisconsin and the rise of Scott walker [La política del resentimiento: la conciencia rural en Wisconsin y el ascenso de Scott Walker]*. University of Chicago Press.
- Cruft, R., Liao, S. M. y Renzo, M. (Eds.) (2015). *Philosophical foundations of human rights [Fundamentos filosóficos de los derechos humanos]*. Oxford University Press.
- Curren, R. (2000). *Aristotle on the necessity of public education [Aristóteles sobre la necesidad de la educación pública]*. Rowman & Littlefield.
- Curren, R. (2014). Judgment and the aims of education [El juicio y los objetivos de la educación]. *Social Philosophy and Policy*, 31 (1), 36-59.
- Curren, R. (2019). Populism and the fate of civic friendship [El populismo y el destino de la amistad cívica]. En J. Arthur (Ed.), *Virtues in the public sphere* (pp. 92-107). Routledge.
- Curren, R. (2020). Punishment and motivation in a just school community [Castigo y motivación en una comunidad escolar justa]. *Theory and Research in Education*, 18 (1), 17-33.
- Curren, R. (2021). Reply to Costa, Kleinig, and MacMullen [Respuesta a Costa, Kleinig y MacMullen]. *Journal of Social Philosophy*, 52 (3), 410-422.
- Curren, R. (2023a). Enabling everyone to live well. En Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 42-56). Routledge.
- Curren, R. (2023b, en prensa). Social issues: A self-determination theory perspective [Cuestiones sociales: una perspectiva de la teoría de la autodeterminación]. En R. Ryan (Ed.), *Handbook of self-determination theory* (pp. 1070-1087). Oxford University Press.

- Curren, R. (2023c, en prensa). Children of the broken heartlands: Rural isolation and the geography of opportunity [Hijos de los corazones rotos: el aislamiento rural y la geografía de las oportunidades]. *Social Theory and Practice*.
- Curren, R. (2023d, en prensa). Aristotle on education, democracy, and civic friendship [Aristóteles sobre la educación, la democracia y la amistad cívica]. En J. Culp, J. Drerup y D. Yacek (Eds.), *Cambridge Handbook of Democratic Education*. Cambridge University Press.
- Curren, R. y Dorn, C. (2018). *Patriotic education in a global age [La educación patriótica en una era global]*. University of Chicago Press.
- Curren, R. y Elenbaas, L. (2020). *Civic friendship [Amistad cívica]*. Insight Series. JCCV, University of Birmingham. https://www.jubileecentre.ac.uk/userfiles/jubileecentre/pdf/insight-series/RC_LE_CivicFriendship.pdf
- Curren, R. y Ryan, R. M. (2020). Moral self-determination: The nature, existence, and formation of moral motivation [Autodeterminación moral: la naturaleza, existencia y formación de la motivación moral]. *Journal of Moral Education*, 49 (3), 295-315.
- Dabdoub, J. P., Salaverría, A. R., Berkowitz, M. W. y Naval, C. (2022). Leveraging colegios mayores for character development [Aprovechamiento de los colegios mayores para el desarrollo del carácter] [Artículo de conferencia no publicado]. *10th Annual Jubilee Centre for Character and Virtues Conference*, Oriel College, Oxford.
- Demir, M., Özen, A., Doğan, Bilyk, N. A. y Tyrell, F. A. (2011). I matter to my friend, therefore I am happy: Friendship, mattering, and happiness [Si mi amigo me importa, soy feliz: la amistad, la importancia y la Felicidad]. *Journal of Happiness Studies*, 12, 983-1005.
- De Ruyter, D. J., Oades, L., & Waghid, Y. (2020). *Meaning(s) of human flourishing and education. A research brief by the International Science and Evidence Based Education Assessment [Significado de la prosperidad humana y de la educación. Un informe de investigación de la Evaluación Internacional de la Ciencia y la Educación Basada en la Evidencia]*. UNESCO MGIEP. https://en.unesco.org/futuresofeducation/sites/default/files/2021-03/Flourishing%20and%20Education_ISEE%20Research%20Brief.pdf
- Dhont, K., Van Hiel, A. y Hewstone, M. (2014). Changing the ideological roots of prejudice: Longitudinal effects of ethnic intergroup contact on social dominance orientation [Cambian-do las raíces ideológicas del prejuicio: efectos longitudinales del contacto intergrupales étnico en la orientación de dominación social]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 17 (1), 27-44.
- Dovidio, J. F., Eller, A. y Hewstone, M. (2011). Improving intergroup relations through direct, extended and other forms of indirect contact [Mejorar las relaciones intergrupales mediante el contacto directo, ampliado y otras formas de contacto indirecto]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 14 (2), 147-160.
- Dovidio, J. F., Love, A., Schellhaas, F. M. H. y Hewstone, M. (2017). Reducing intergroup bias through intergroup contact: Twenty years of progress and future directions [Reducción del sesgo intergrupales mediante el contacto intergrupales: veinte años de progresos y direcciones futuras]. *Group Processes & Intergroup Relations*, 20, 606-620.
- Greene, R. W. (2018). Transforming school discipline: Shifting from power and control to collaboration and problem solving [Transformación de la disciplina escolar: pasar del poder y el control a la colaboración y la resolución de problemas]. *Childhood Education*, 94, (4), 22-27.
- Hammer, J. (2013). Is a lack of water to blame for the conflict in Syria? [¿Es la falta de agua la culpable del conflicto en Siria?] *Smithsonian Magazine*. <http://www.smithsonianmag.com/innovation/is-a-lack-of-water-to-blame-for-the-conflict-in-syria-72513729/?no-ist>.
- Hand, M. (en prensa). Against flourishing as an educational aim [Contra el florecimiento como objetivo educativo]. En J. Beale y C. Easton (Eds.), *The future of education: Reimagining its aims and responsibilities*. Oxford University Press.
- Hochschild, A. (2016). *Strangers in their own land [Extranjeros en su propia tierra]*. The New Press.
- Hovland, K. (2006). *Shared futures: Global learning and liberal education [Futuros compartidos: Aprendizaje global y educación liberal]*. AAC&U.
- Ignatieff, M. (2017). *The common virtues: Moral order in a divided world [Las virtudes comunes: el orden moral en un mundo dividido]*. Harvard University Press.
- Kitcher, P. (2022). *The main enterprise of the world: Rethinking education [La principal empresa*

- del mundo: *Repensar la educación*]. Oxford University Press.
- Kitcher, P. (2023). Education for a challenging world [Educación para un mundo difícil]. En R. Curren (Ed.), *Handbook of philosophy of education* (pp. 15-26). Routledge.
- Kruglanski, A. (12 de marzo 2021). How the quest for significance and respect underlies the white supremacist movement, conspiracy theories and a range of other problems [Cómo la búsqueda de relevancia y respeto subyace al movimiento supremacista blanco, a las teorías de la conspiración y a una serie de otros problemas]. *The Conversation*. <https://theconversation.com/how-the-quest-for-significance-and-respect-underlies-the-white-supremacist-movement-conspiracy-theories-and-a-range-of-other-problems-156027>
- Levitsky, S. y Ziblatt, D. (2018). *How democracies die [Cómo mueren las democracias]*. Crown.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education [Pensar en la educación]*. Cambridge University Press.
- Lipman, M., Sharp, A. M. y Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom [Filosofía en el aula]*. Temple University Press.
- Marinucci, M., Maunder, R., Sanchez, K., Thai, M., McKeown, S., Turner, R. N. y Stevenson, C. (2020). Intimate intergroup contact across the lifespan [Contacto íntimo entre grupos a lo largo de la vida]. *Journal of Social Issues*, 77, 64-85.
- Martela, F. y Ryan, R. M. (2016). The benefits of benevolence: Basic psychological needs, beneficence, and the enhancement of well-being [Los beneficios de la beneficencia: las necesidades psicológicas básicas, la beneficencia y la mejora del bienestar]. *Journal of Personality*, 84 (6), 750-764.
- Matthews, G. (1980). *Philosophy and the young child [La filosofía y el niño pequeño]*. Harvard University Press.
- Matthews, G. (1984). *Dialogues with children [Diálogos con los niños]*. Harvard University Press.
- Müller, J.-W. (2016). *What is populism? [¿Qué es el populismo?]* University of Pennsylvania Press.
- Naciones Unidas (1989). *Convention of the rights of the child [Convención sobre los Derechos del Niño]*. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/ProfessionalInterest/crc.pdf>
- Nguyen, C. T. (2020). Echo chambers and epistemic bubbles [Cámaras de eco y burbujas epistémicas]. *Episteme*, 17 (2), 141-161.
- Nussbaum, M. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities [Sin ánimo de lucro: por qué la democracia necesita las humanidades]*. Princeton University Press.
- Paolini, S., Harwood, J., Rubin, M., Husnu, S., Joyce, N. y Hewstone, M. (2014). Positive and extensive intergroup contact in the past buffers against the disproportionate impact of negative contact in the present [El contacto intergrupalo positivo y extenso en el pasado amortigua el impacto desproporcionado del contacto negativo en el presente]. *European Journal of Social Psychology*, 44 (6), 548-562.
- Paolini, S., White, F., Tropp, L., Turner, R., Page-Gould, L., Barlow, F. y Gómez, A. (2021). Intergroup contact research in the 21st century: Lessons learnt and forward progress if we remain open and vigilant [La investigación sobre el contacto intergrupalo en el siglo XXI: lecciones aprendidas y avances si permanecemos abiertos y vigilantes]. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 11-37.
- Pettigrew, T. F. y Tropp, L. R. (2006). A meta-analytic test of intergroup contact theory [Una prueba meta-analítica de la teoría del contacto intergrupalo]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (5), 751-783.
- Power, C. (1988). The just community approach to moral education [El enfoque comunitario de la educación moral]. *Journal of Moral Education*, 17 (3), 195-208.
- Power, F. C. y Hart, S. N. (2005). The way forward to constructive child discipline [El camino hacia la disciplina infantil constructiva]. En S. N. Hart (Ed.), *Eliminating corporal punishment: The way forward to constructive child discipline* (pp. 91-128). UNESCO Educational Publications.
- Prentice, M., Jayawickreme, E., Hawkins, A., Hartley, A., Furr, R. M. y Fleenor, W. (2019). Morality as a basic psychological need [La moral como necesidad psicológica básica]. *Social Psychology and Personality Science*, 10 (4), 449-460.
- Pritchard, M. (1985). *Philosophical adventures with children [Aventuras filosóficas con niños]*. University Press of America.
- Pritchard, M. (1996). *Reasonable children: Moral education and moral learning [Niños razonables: educación moral y aprendizaje moral]*. University Press of Kansas.
- Ryan, R. M. (Ed.) (en prensa). *Handbook of self-determination theory*. Oxford University Press.

- Ryan, R. M., Curren, R. y Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in Aristotelian philosophy and self-determination theory [Lo que el ser humano necesita: el florecimiento en la filosofía aristotélica y la teoría de la autodeterminación]. En A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 57-75). American Psychological Association.
- Ryan, R. M. y Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness [Teoría de la autodeterminación: las necesidades psicológicas básicas en la motivación, el desarrollo y el bienestar]*. Guilford Press.
- Sadurski, W. (2022). *A pandemic of populists [Una pandemia de populistas]*. Cambridge University Press.
- Saslow, E. (2018). *Rising out of hatred: The awakening of a former white nationalist [El despertar del odio: el despertar de un antiguo nacionalista blanco]*. Anchor Books.
- Siegel, H. (2015). John White on the aims of education [John White sobre los objetivos de la educación]. En J. Suissa, C. Winstanley y R. Marples (Eds.), *Education, philosophy and well-being: New perspectives on the work of John White* (pp. 112-124). Routledge.
- Stanley, J. (2018). *How fascism works: The politics of us and them [Cómo funciona el fascismo: la política del nosotros y del ellos]*. Random House.
- Suárez, F. (1966). *Teoría del Colegio Mayor*. Colegio Mayor Diego de Covarrubias de la Universidad de Madrid.
- Tamir, Y. (2023). Malignant accountability, false promises, and the future of education [Responsabilidad maligna, falsas promesas y el futuro de la educación]. En R. Curren (ed.), *Handbook of Philosophy of Education* (pp. 412-426). Routledge.
- Turner, R. N. y Cameron, L. (2016). Confidence in contact: A New perspective on promoting cross-group friendship among children and adolescents [La confianza en el contacto: una nueva perspectiva para promover la amistad intergrupala entre niños y adolescentes]. *Social Issues and Policy Review*, 10, 212-246.
- Turner, R. N., & Feddes, A. (2011). How intergroup friendship works: A longitudinal study of friendship effects on outgroup attitudes [Cómo funciona la amistad intergrupala: un estudio longitudinal de los efectos de la amistad en las actitudes hacia los grupos externos]. *European Journal of Social Psychology*, 41 (7), 914-923.
- United Nations (1948). *Universal Declaration of Human Rights [Declaración Universal de los Derechos Humanos]*. <https://www.un.org/en/about-us/universal-declaration-of-human-rights>
- Walker, D., Curren, R. y Jones, C. (2016). Good friendships among children: A theoretical and empirical investigation [Las buenas amistades entre los niños: una investigación teórica y empírica]. *Journal for the Theory of Social Behaviour*, 46 (3), 286-309.
- Weinstein, N. y Ryan, R. M. (2010). When helping helps: Autonomous motivation for prosocial behavior and its influence on well-being for the helper and recipient [Cuando ayudar ayuda: la motivación autónoma para el comportamiento prosocial y su influencia en el bienestar del ayudante y del receptor]. *Journal of Personality and Social Psychology*, 98 (2), 222-244.
- White, F. A., Borinca, I., Vezzali, L., Reynolds, K. J., Blomster Lyshol, J. K., Verrelli, S. y Falomir-Pichastor, J. M. (2021). Beyond direct contact: The theoretical and societal relevance of indirect contact for improving intergroup relations [Más allá del contacto directo: la importancia teórica y social del contacto indirecto para mejorar las relaciones intergrupales]. *Journal of Social Issues*, 77 (1), 132-153.
- Wuthnow, R. (2018). *The left behind: Decline and rage in rural America [Los excluidos: decadencia y furia en la América rural]*. Princeton: Princeton University Press.

Biografía del autor

Randall Curren es Catedrático de Filosofía y Catedrático de Educación de la Universidad de Rochester (Nueva York), antiguo miembro del Institute for Advanced Study de Princeton, y antiguo Catedrático del Jubilee Center de la Universidad de Birmingham (Inglaterra) y del Royal Institute of Philosophy (Londres). Ha escrito y/o editado 150 obras. Su libro más reciente es *Handbook of philosophy of education*, que publicará Routledge en 2023.

 <https://orcid.org/0000-0003-1619-5140>

Sumario*

Table of Contents**

Una educación renovada del carácter tras la pandemia y la invasión de Ucrania

A renewed character education following the pandemic and the invasion of Ukraine

Editores: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo
Editors: José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

José Antonio Ibáñez-Martín y Josu Ahedo

Presentación: Una educación renovada del carácter
tras la pandemia y la invasión de Ucrania

*Introduction: A renewed character education following the
pandemic and the invasion of Ukraine*

5

Estudios

Studies

Aurora Bernal Martínez de Soria y Concepción Naval

El florecimiento como fin de la educación del carácter
Flourishing as the aim of character education

17

Randall Curren

Superar lo que nos divide: la Amistad Cívica Global
y «El pleno desarrollo de la Personalidad Humana»

*Overcoming what divides us: Global Civic Friendship and 'Full
Development of the Human Personality'*

33

Edward Brooks y Jorge L. Villacís

Formar ciudadanos y ciudadanos-líderes para nuestra
sociedad: renovando la educación del carácter en las
universidades

To educate citizens and citizen-leaders for our society:

Renewing character education in Universities

51

Francisco Esteban Bara y Carmen Caro Samada

El cultivo del pensamiento crítico a través de la tutoría
universitaria: una nueva oportunidad tras la Covid-19

*The cultivation of critical thinking through university tutoring: A
new opportunity after Covid-19*

73

David Hernández de la Fuente

Reformas educativas para una crisis. Acerca de la
educación del carácter en Platón y Aristóteles

*Educational reforms for a crisis. On the education of character
in Plato and Aristotle*

91

José Antonio Ibáñez-Martín

El plural concepto del buen carácter

The plural concept of good character

107

Juan Luis Fuentes y Jorge Valero Berzosa

Nuevas virtudes digitales o virtudes para el contexto
digital: ¿es necesaria una nueva educación del
carácter?

*New digital virtues or virtues for the digital context. Do we need
a new model of character education?*

123

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Zaida Espinosa Zárate, Josu Ahedo y Miguel Rumayor
Amistad y educación del carácter: una revisión sistemática
Friendship and character education: A systematic review 143

Juan P. Dabdoub, Aitor R. Salaverria y Marvin W. Berkowitz
Identificación de prácticas para promover el desarrollo del carácter en contextos residenciales universitarios: el caso de los Colegios Mayores
Identifying practices to promote character development in university residential settings: The case of Colegios Mayores 171

María José Ibáñez Ayuso
Los Colegios Mayores: el valor pedagógico de una institución centenaria
The Spanish Colegios Mayores: The pedagogical value of a longstanding institution 191

Reseñas bibliográficas

Gairín, J. y Castro, D. (2021). *El contexto organizativo*

como espacio de intervención (Anna Díaz-Vicario).
Ahedo, J., Caro, C. y Fuentes, J. L. (Coords.) (2021). *Cultivar el carácter en la familia: una tarea ineludible* (Natália De Araújo Santos). **Fukuyama, F. (2022).** *Liberalism and its discontents [El liberalismo y sus descontentos]* (Jorge Valero Berzosa). **Watts, P., Fullard, M. y Peterson, A. (2021).** *Hacia la comprensión de la educación del carácter: enfoques, aplicaciones y problemática* (Dana Atef Jeries).
Balduzzi, E. (Coord.) (2021). *La sfida educativa della Laudato si' e l'educazione del carattere [El reto educativo de Laudato si' y la educación del carácter]* (Maria Valentini) 209

Informaciones

XI Congreso Internacional Multidisciplinar de Investigación Educativa CIMIE; X Congreso Internacional de Filosofía de la Educación «Filosofías para la Universidad» 229

Instrucciones para los autores

Instructions for authors 235



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

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid