

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 intergrupacional.

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 intergrupual 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>