

## **CIUDADANÍA Y ESCUELA PÚBLICA EN EL CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL**

ANTONIO BOLÍVAR

### **Resumen:**

La educación pública se configuró sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de una ciudadanía nacional. La educación para la ciudadanía, debidamente reformulada para integrar la diversidad cultural y el reconocimiento de las diferencias, puede ser una buena alternativa a las propuestas multiculturales. El artículo hace una amplia revisión teórica de cómo se plantea actualmente la cuestión, criticando determinadas orientaciones del multiculturalismo y apostando por una educación intercultural. Esta puede ser entendida y practicada como una educación cívica, que posibilite la convivencia en un marco común.

### **Abstract:**

The configuration of public education was based on subordinating specific historical and cultural identities to the creation of national citizenship. Citizenship education, properly reformulated to integrate cultural diversity and the recognition of differences, can be a good alternative to multicultural proposals. This article makes a broad theoretical review of the current approach. It criticizes certain orientations of multiculturalism and promotes intercultural education, which can be understood and practiced as civic education that permits interaction in a common framework.

**Palabras clave:** educación pública, educación multicultural, educación intercultural, ciudadanía, crítica.

**Key words:** public education, multicultural education, intercultural education, citizenship, critique.

### **Introducción**

La situación paradójica que vivimos es que, por una parte, las diferencias culturales en nuestras sociedades globalizadas e informacionales son, probablemente, menores que en otros momentos históricos.

---

Antonio Bolívar es catedrático de Didáctica y Organización Escolar, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de Granada, campus de Cartuja, s/n, 18071, Granada, España, CE: abolivar@ugr.es

La institución escolar, nacida con fines asimilacionistas, se enfrenta ahora al reto de responder a la multiculturalidad, una vez que pasamos de la asimilación a la tolerancia y de ésta al reconocimiento. Pero si la multiculturalidad es un hecho, el multiculturalismo es un error. [...] El programa de política educativa, sea macro o micro, debe ser otro: el interculturalismo, es decir, la defensa de un saber, unos valores y unas normas de convivencia comunes pero enriquecidos con las aportaciones de todos y respetuosos de otras diferencias que no atenten contra ellos (Fernández Enguita, 2002).

No en vano los medios de comunicación imponen un modelo cultural y son auténticas “fábricas” de asimilación cultural, cuando no de hibridación entre unas y otras. Sin embargo, la reivindicación de la identidad cultural propia y la exigencia de su reconocimiento es mayor que nunca. Martuccelli (2002:14) capta bien el cambio producido cuando afirma:

[...] lo que cambia en el contexto actual es que las diferencias son hoy procesadas por los individuos como identidades propias, como modos de expresión y de construcción de sí mismos. El deseo de afirmarse en el espacio público, de ser reconocido a través de “lo que uno es”, pasa a ser una exigencia importante, sobre todo teniendo en cuenta que lo que “hacen” define cada vez menos lo que los individuos sienten que “son”.

De ahí la exigencia de reconocimiento de la diversidad cultural de grupos indígenas, étnicos o culturales. Un tema silenciado hace unas décadas, bajo un mestizaje uniformador en Iberoamérica, se ha convertido en centro de la discusión social, afectando a las metas, sentido y prácticas docentes de la educación pública. Por su parte, el incremento de inmigración a los países occidentales europeos (provocada por la globalización y la baja natalidad) está dando lugar a sociedades crecientemente pluriculturales que exigen, igualmente, una respuesta escolar. No obstante, los contextos iberoamericano y europeo son política y culturalmente diferentes (en unos las culturas étnicas son originarias, en otros procedentes de reciente inmigración), lo que impide transferir directamente los planteamientos.<sup>1</sup> En ambos casos se impone, sin embargo, transitar desde la multiculturalidad (fáctica) hacia la interculturalidad como propuesta educativa y social, desde la pluralidad cultural como hecho, al pluralismo como valor, como dice Pérez Tapias (2002).

Las demandas y afirmaciones culturales empiezan a dominar la escena política y cultural, con graves implicaciones para lo que será el currículum, la acción educativa y la propia escuela pública. Por eso formará parte sustantiva de este trabajo el problema multicultural y la reivindicación identitaria, contraponiéndolo a la lógica cívica de la educación ciudadana (Feinberg, 1998). Todo ello conlleva, a su vez, a cuál deberá ser el papel de la escuela y la cultura en la conformación de una ciudadanía o –en otros términos– cuál deberá ser la *paideia* que constituya a individuos diferentes en ciudadanos, en una escuela común donde las identidades no son comunes.

Dos cuestiones se entrecruzan: el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y, por otro, la propia crisis de la soberanía de los Estados-nación, que supone la globalización. La escuela pública, basada en una lógica cívica de cultura compartida, cuando los Estados pierden la homogeneidad cultural, entra en grave crisis.<sup>2</sup> Una escuela que surgió como integración (cuando no “asimilación”) de la diversas identidades, reivindica hoy conservar dichas adhesiones e identidades culturales en su propio proyecto institucional. Con la segunda modernidad, “las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político” (Beck, 2000:29).

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual a lo colectivo (por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedaban relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela, es evidente que ya no se puede plantear así. Si bien los análisis críticos y postcríticos pusieron de manifiesto que dicha lógica (no neutral en la práctica) se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante, también, como entrevió bien –entre otros– Durkheim, sin cohesión social no cabe sociedad. Hoy otras lógicas resitúan a la escuela en una variedad de mundos: lógica multicultural, mercantil o industrial de eficacia (Derouet, 2000). Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias. Será objeto de nuestra discusión si dicho reconocimiento ha de entenderse desde un pluralismo liberal, desde la reafirmación de cada cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo postmoderno americano) o desde una ciudadanía compleja.

El asunto está a la orden del día, hasta tal punto que toca uno de los más célebres debates en nuestra modernidad tardía (Habermas *vs.* Taylor), al que haremos referencia. Además, tiene su expresión en si se ha de defender un currículum común para toda la población o el currículum debe ser expresión de los hechos, personajes, historia, lengua y costumbres del grupo étnico o cultural al que pertenece el alumnado. Y es que, como certeramente apunta Gimeno (1999:71), “el derecho al reconocimiento de la identidad cultural de aquellos que la sienten como tal trastoca el edificio de ideas y prácticas más asentadas en el discurrir de los modernos sistemas escolares, colocándonos ante retos y dilemas no siempre fáciles de resolver”.

### Situar el multiculturalismo

No es lo mismo reconocer sociológicamente la multiculturalidad (existencia de múltiples culturas), que abogar por un multiculturalismo (convivencia de culturas diferentes en igualdad de derechos). La multiculturalidad designa una situación de hecho, como es la diversidad o el pluralismo cultural. El multiculturalismo, por el contrario, no designa una condición sino una ideología o una orientación, a saber, en sentido fuerte, aquella que reclama una política que reconozca las diferencias identitarias. Como ha defendido también Alain Touraine (2001), la expresión “multiculturalismo” es peligrosa, si queremos definir una sociedad por la presencia de varias culturas no relacionadas entre ellas. El concepto de “multiculturalidad” se mueve en dos niveles: como constatación fáctica de una diversidad cultural y como propuesta normativa de la coexistencia al mismo nivel de las distintas culturas.

El resurgimiento del multiculturalismo, en el segundo sentido, es más resultado del fracaso (como es claro en Estados Unidos con el *melting-pot*) del ideal de una ciudadanía integrada. Justamente es el fracaso del proyecto integrador el que provoca la reivindicación identitaria. En un buen ensayo, Bauman (2003) defiende la tesis de que el reconocimiento multicultural es resultado de la renuncia a la igualdad de ciudadanos, como un efecto del poder que prefiere, en la fase actual de modernidad “fluida”, justificar el confinamiento de las minorías étnicas. Por eso, la cuestión del reconocimiento, más que situarla en el plano de la autorrealización, debe ser reconducida al ámbito de la justicia social, lo que provoca una demanda de integración en lugar de separación. No es, en efecto, fácil conjugar la lógica de los derechos cívicos con la del

multiculturalismo, que un tanto alegremente –en aras de lo “políticamente correcto”– se ha aceptado por el pensamiento progresista en educación, renunciando a la igualdad. Se trata de si se ha de decidir privilegiar la diferencia individual o la diferencia cultural. Si la primera ha formado parte de toda la tradición ilustrada y liberal, la segunda (la lógica multicultural) es expresión de una sociedad que sólo pretende proteger la identidad comunitaria como si fueran guetos.

En definitiva, la defensa del multiculturalismo, como dice Flores d’Arcais (1998: 96) “constituye, de hecho, el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos”. Abogamos, pues, por recuperar la idea de *citoyen*, como una perspectiva más abierta que el multiculturalismo.

Giovanni Sartori (2001), en el referido libro que ha levantado controversias públicas, ha diferenciado claramente el multiculturalismo, que estima es un concepto trampa, del *pluralismo*, que está en la base de la convivencia democrática moderna. Por eso, piensa que “el intento primario del pluralismo es asegurar la paz intercultural, no fomentar una hostilidad entre culturas”. En este contexto, defender posiciones de multiculturalismo puede conducirnos a “balcanizar la ciudad pluralista” (p. 40). El pluralismo reconoce y aprecia la diferencia cultural como un valor a preservar, pero no por ello pretende acentuar o incrementar las diferencias, abogando por un diálogo intercultural.

Procede, pues, para movernos en el camino, desbrozar mínimamente los conceptos. En una acertada formulación, Amy Gutmann (en Shaughnessy, 1999) distingue entre: 1) multiculturalismo integracionista, por el que aboga, como posición intermedia entre los extremos; 2) multiculturalismo separacionista, que atribuye derechos a los grupos más que a los individuos; y 3) multiculturalismo asimilacionista, que ve las diferencias culturales como un anatema para la unidad nacional. Un multiculturalismo integrador combina el respeto de las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos.

La educación multicultural que yo defiendo trata a los individuos como ciudadanos libres e iguales. [...] La educación democrática apoya una “política de reconocimiento” pero basada no con respeto a la tradición, representación proporcional de los grupos, o derechos de culturas, sino más bien con respetos a los individuos y sus derechos iguales como ciudadanos (p. 124).

Un enfoque *cultural* de las identidades –predominante en el multiculturalismo– tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente (en el fondo, esencialista o ahistórico), como un conjunto de elementos constitutivos de la personalidad individual e identidad colectiva. La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espacio-temporalmente. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente y, por otro, dado que la cultura es la referencia primaria de autoidentificación, a que cada individuo se identifique con una, excluyendo que pueda compartir varias. La *identidad es algo* autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que trata de un multiculturalismo *liberal* (por recurrir a la conocida distinción de Anthony Appiah), la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen.

Pero las identidades culturales no son sustanciales sino configuraciones históricas, con la finalidad de dotar de sentido y significado a la vida de los grupos sociales. Por eso, más productivamente, cabe oponer un enfoque *histórico-institucional*: las instituciones políticas no se limitan a reflejar y articular las identidades culturales, contribuyen activamente –con las relaciones sociales predominantes en cada momento– a configurarlas (Bolívar, 2001). Se puede, entonces, explicar el proceso de formación, de transformación o movilización política, viendo ahora dichas identidades como algo dependiente de su construcción histórica, producto de determinadas relaciones de poder.

Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo de corte *liberal*, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. La escuela pública ahora no deja las culturas fuera, entran dentro de la propia institución, reconociendo la identidad como un derecho y defendiendo, en la acción educativa, la creación de una ciudadanía como ámbito de participación común y solidaridad. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad es, pues, nuestro problema, sin tratar contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo.

Mientras tanto, hablar de “ciudadanía multicultural” es un concepto paradójico (Joppke, 2001), pues supone (re)particularizar una condición

que es inherentemente universal. En efecto, la ciudadanía se refiere a la igualdad de derechos y estatus que tienen los miembros de un Estado democrático-liberal, donde todos son iguales en tanto ciudadanos. Frente a los derechos particulares y múltiples estatus particulares en el feudalismo, las revoluciones francesa y americana establecen una ciudadanía universal. Además, esta ciudadanía que se predica para los miembros en el interior de un Estado, como tal, es inclusiva y externamente “excluyente” para los que no son miembros de dicho Estado. Es mejor, por ello, hablar de “ciudadanía intercultural” (Pérez Tapias, 2002:48):

*La ciudadanía intercultural* es la ciudadanía consonante con democracias intensamente pluralistas, dado que su pluralismo incluye la diversidad cultural. Supone el recíproco reconocimiento igualitario de todos como sujetos de derechos (vertiente liberal de la ciudadanía) y capaces de participación política (vertiente republicana). A la vez conlleva la asunción compartida, desde las diferentes tradiciones de origen y comunidades de pertenencia, de los valores de la democracia como valores comunes, y la confluencia en el espacio público como espacio de todos sobre el que gravitan las instituciones de la democracia.

De este modo, la identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, está quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado. El sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tal como diseñó Durkheim (1902) para la escuela republicana francesa, está ya fuera del horizonte. Pero sería una salida por la puerta falsa, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo postmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de “ciudadanía diferenciada”.

Como han denunciado –de forma un tanto radical– Giovanni Sartori (2001) o Neil Postman (1999), el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío, nos encamina al punto final de la escuela pública:

[...] el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante

evidente, a la ‘balcanización’ de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin (Postman, 1999:73).

La defensa del pluralismo, frente al multiculturalismo, permite –en palabras de Benjamin Barber (2000:45)– que la sociedad civil no sea dominada por una identidad poderosa, por lo que “el pluralismo es la condición indispensable de la libertad en una sociedad civil fuertemente democrática”.

### **La escuela (pública) y las identidades culturales**

Por encima de todo, la escuela forma a los ciudadanos, lo cual suscita y nutre su adhesión a la colectividad. La escuela es la institución que dota a los ciudadanos de los medios concretos para participar realmente en la vida pública; es la que asegura el carácter democrático de lo político. La escuela transforma en ciudadanos a los miembros de una pequeña comunidad que pertenecen a un universo reducido (Schnapper, 2001:127).

La misión de la escuela pública ha sido crear un grupo que comparta valores comunes, por encima de sus particularidades. Por tanto, lo que hace pública a esta escuela, no es sólo el servicio al público (que pueden prestarlo centros privados), sino “crear” público o ciudadanos. De ahí la oposición que Postman (1999) formula contra determinadas orientaciones multiculturales en Estados Unidos.

Por su parte, en su excelente libro *La comunidad de ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Dominique Schnapper –desde la tradición republicana francesa– documenta cómo la democracia moderna va vinculada a la creación del espacio público nacional, donde la escuela pública ha desempeñado un papel de primer orden en la creación de la comunidad de ciudadanos. La idea de nación, contra críticas infundadas, surgió como modo de integrar a todos los individuos en la vida de una comunidad política, para lo que debe ignorar las particularidades de sus miembros. De ahí el laicismo como componente fundamental, en tanto que hay que primar lo compartido y no lo que diferencia.

A este respecto, en una posición que compartimos, Schnapper defiende (2001:97):

Si nos atenemos a la sola *lógica* de funcionamiento de la nación cívica, la respuesta a la pregunta acerca de lo que puede o debe ser el multiculturalismo

es simple. Si las especificidades culturales de los grupos particulares son compatibles con las exigencias de la vida común, los ciudadanos y los extranjeros establemente instalados en el territorio nacional tienen derecho de cultivar sus particularidades tanto en su vida personal como en la vida social, a condición de respetar las reglas de orden público. Este derecho está inscrito en los propios principios del Estado de derecho y de la democracia moderna. Pero, al mismo tiempo, estas especificidades no deben constituir una *identidad política* particular, reconocida en cuanto tal en el seno del espacio público.

La herencia de la escuela pública moderna es, pues, que la formación de la ciudadanía se asienta en la socialización en valores comunes y universales, que están por encima de las pautas culturales específicas de los distintos grupos sociales que componen la nación. De este modo, la escuela pública en la modernidad se sustentó sobre una ideología unificadora e igualitaria, por lo que la cultura escolar es universal, socialmente neutra, ocupando la escuela un lugar “extraterritorial”. Este proyecto es cuestionado desde que la sociología crítica de la educación documentó<sup>3</sup> cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, no ha sido neutra sino una construcción que ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio del grupo social dominante. Fracasado el proyecto ilustrado moderno, como salida, acorde con nuevas sensibilidades, se apuesta por el desarrollo de la cultura propia de cada comunidad. El objetivo de la escuela pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores tiene –entonces– que ser actualmente reformulado, para compatibilizar dicho fin con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo o con los contextos locales comunitarios.

Sin cultura pública común no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de escuela pública. El asunto es qué debe de constituir dicha “cultura”, de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura común. Una estrategia actual, o un nuevo modo de “gobernación”, es que dado que dicho “bien público común” no puede ya ser definido a nivel de Estado, se debe transferir esa responsabilidad a cada centro para que –según la comunidad en que se inserta– lo determine en el diseño institucional de su proyecto educativo. Pero, entonces, si bien puede incrementar el compromiso educativo, subrepticamente nos podemos situar –aparte de una lógica al servicio de los clientes

más cercanos– en una reafirmación identitaria, que puede llegar a tener un carácter segregador.

Uno de los debates más interesantes en nuestra modernidad tardía (Habermas *versus* Taylor) ha sido cómo conjugar los derechos de la ciudadanía en un Estado democrático constitucional con la reivindicación postmoderna de reconocimiento de las diferencias. Charles Taylor defiende una política de reconocimiento *diferenciado* de las culturas minoritarias:

[...] donde la *política de la dignidad universal* luchaba por formas de no discriminación que eran bastante ‘ciegas’ a los modos en que los ciudadanos difieren, la *política de la diferencia* redefine con frecuencia la no discriminación exigiendo que convirtamos estas distinciones en la base del tratamiento diferenciado (Taylor, 1997:305).

Representando la posición ilustrada moderna, Habermas (1999:189-227) mantiene una política de reconocimiento *igualitario* de los individuos pertenecientes a diversas culturas (los únicos sujetos de derecho son los individuos, en sus contextos culturales de vida, no las culturas). La identidad de una nación de ciudadanos no se constituye sobre afinidades étnicas o culturales, sino a través del ejercicio activo de los derechos de participación y comunicación por sus miembros.

De este modo, dos tipos de política (igualdad *versus* diferencia) entran en conflicto, que exigen una redefinición de las misiones de la escuela pública. Jürgen Habermas defiende que una tradición democrático-liberal, correctamente entendida, requiere “una política del reconocimiento que proteja la identidad del individuo en el contexto de vida que forma su identidad”. Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, “sino solamente su consecuente realización”. No hay pues que completar los derechos iguales de la ciudadanía con una tabla específica de derechos diferenciales, como pretende Taylor, sino desarrollar los mismos derechos civiles, en su efectiva universalización, de modo que puedan tener en cuenta aquellas diferencias que impiden un pleno disfrute de tales derechos y, en consecuencia, arbitren las medidas correctoras oportunas.<sup>4</sup>

De acuerdo con la mejor tradición moderna, no se debiera abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independen-

cia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, también es verdad que, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida. El asunto está en si un multiculturalismo, entendido como la coexistencia, con igualdad de derechos, de culturas diferentes dentro de un mismo espacio político puede favorecer o no la convivencia política. La respuesta de Habermas (1999:125) es que “la coexistencia en igualdad de derechos no se puede comprar al precio de fragmentación de la sociedad. El doloroso proceso de desacoplamiento no puede romper la sociedad en una pluralidad de subculturas que se desprecian mutuamente”.

### **Conjugar las múltiples identidades en una ciudadanía *compleja***

En su origen moderno, cabe entender a la ciudadanía como:

[...] una conjunción de tres elementos constitutivos: la posesión de ciertos derechos así como la obligación de cumplir ciertos deberes en una sociedad específica; pertenencia a una comunidad política determinada (normalmente el Estado), que se ha vinculado en general a la nacionalidad; y la oportunidad de contribuir a la vida pública de esa comunidad a través de la participación (García y Lukes, 1999:1).

La ciudadanía es, pues, una forma de vinculación social de los miembros de una comunidad política, a los que se reconoce un conjunto de derechos y –en contrapartida– un conjunto de deberes.

En este sentido, para establecer un espacio público común (objetivo de la educación pública), una “ciudadanía integrada”, con el grave riesgo de ser homogeneizadora o asimiladora, no debe estar basada en la identidad cultural. Hoy sabemos que, bajo dicha homogeneización (por ejemplo, los procesos de desculturización a que ha dado lugar la alfabetización en castellano en la población indígena), la escuela ha excluido la identidad propia de pueblos y culturas. Pero tampoco una “ciudadanía diferenciada” nos llevaría lejos, dado que el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad.<sup>5</sup> De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación “compleja”

que conjugue en ella diferentes identidades. José Rubio Carracedo (2000:10) postula la necesidad de “replantearse la concepción jurídico-política de la ciudadanía”, dado que ésta considera sólo la dimensión de integración social en el plano individual; sin tener en cuenta la diferenciación social, que comprende también los derechos diferenciales de grupos. Por eso, en la coyuntura actual, se debe hablar de “ciudadanía compleja”, tanto para resolver problemas de justicia y distribución como para comprender las complejidades étnicas y culturales, concepto en el que me voy a apoyar. Así, Rubio (2000:22 y 26) propone:

[...] se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también –y especialmente– como grupos específicos. [...] Esta ciudadanía compleja debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnico-cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable.

De este modo, una ciudadanía “compleja” debe conjugar la aplicación de los derechos fundamentales a todos los ciudadanos y preservar –al mismo tiempo– los derechos diferenciales, que mayorías o minorías no quieran dejarse asimilar para conservar su identidad.<sup>6</sup> A este respecto, como bien ha expresado Juan Carlos Tedesco (2000:86):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local, nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente.

A su vez, frente a las tendencias de “tribalización” social,<sup>7</sup> la escuela –volviendo a sus orígenes, aunque necesariamente de otro modo– debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos culturales de vida es, pues, nuestro pro-

blema social y político. Como dice Gimeno Sacristán (2001:242), en un buen libro sobre el tema, “el derecho a la igualdad obliga al reconocimiento para todos de la diferencia cultural, si bien una cosa es el respeto de la identidad cultural y otra el entenderla como que nos distingue de los otros y que debe ser acentuado”.

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como “socialización política” en una forma de “reproducción social consciente” como dice Amy Gutmann (2001:30). Por esto también, “la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, [...] la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social consciente” (p. 67). Respetar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convicción que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad. La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un *alter ego*.

En fin, por no poder proseguir en este territorio reñido de difusas fronteras entre un multiculturalismo y un “asimilacionismo”, en una posición intermedia abogamos con Amy Gutmann (2001:373-374) por un multiculturalismo “integrador”, que conjugue el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos:

La educación democrática –señala– apoya una “política de reconocimiento” basada en el respeto a las individualidades y sus iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas. [...] Una historia multicultural no debería implicar –y mucho menos afirmar– que las diversas creencias y prácticas culturales puedan tener el mismo valor.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural. En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también

era excluyente para los grupos que no compartían cultura o nacionalidad, o en razón de género. A su vez, si la ciudadanía, desde su configuración teórica y práctica, ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-Estado; en una constelación posnacional se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos universales.

El *interculturalismo* sería una respuesta adecuada, en cuanto supera la mera coexistencia política por una convivencia civil sobre la base de un respeto recíproco, con unas instituciones políticas que posibilitan la participación, en pie de igualdad, de las distintas culturas. Esto exige, por un lado, la aceptación de los principios constitucionales en el espacio de la cultura política del país; de otro, respetar la identidad cultural, renunciando a cualquier forma de asimilación. Por ello, como veremos posteriormente, la interculturalidad no es sólo una propuesta pedagógica o metodológica sino que requiere de una política educativa y social congruente.

#### **Interculturalismo: identidad local y educación cosmopolita**

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo*, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia (Bruner, 1997: prólogo).

En el contexto descrito, fuertemente marcado por la diversidad cultural, se acrecienta la necesidad de reforzar la función educativa de la escuela de enseñar a vivir juntos. Como sitúa bien Jerome Bruner, el reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta –sin embargo– de modo pluralista a las otras culturas. Éste es uno de los dilemas que Bruner (1997) ha llamado la “antinomía del particularismo frente al universalismo”.

En fin, en la tensión entre la cultura propia y la mundial, se deberá construir el lado cosmopolita a partir de lo propio, en modos que preserven la diversidad creadora. Como sostiene Adela Cortina (1997:42), “cualquier

noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una ‘identidad integrativa’, más que disgregadora”. Por eso, creo que – esencialmente– el problema determinante de una sociedad multicultural es una nueva articulación entre identidad y ciudadanía.

La globalización está planteando la necesidad de una democracia global cosmopolita y, en el plano educativo que nos ocupa, la “ciudadanía cosmopolita”, como contrapunto a la llamada “tribalización”. En un célebre ensayo, Martha Nussbaum (*Patriotismo y cosmopolitismo*) defendió la tesis de que, frente a los fenómenos nacionalistas o étnicos, convendría recuperar la tesis antigua de “ciudadanos del mundo” y enseñarla a los niños:

Si un niño o una niña empieza su vida como un ser que ama y confía en sus padres, siente la tentación de reconstruir la ciudadanía siguiendo los mismos patrones, encontrando en una imagen idealizada de una nación una especie de sucedáneo familiar que hará por nosotros lo que esperamos de ella. El cosmopolitismo no ofrece este tipo de refugio; únicamente ofrece la razón y el amor a la humanidad que, en ocasiones, puede resultar menos cálido que otras fuentes de pertenencia. [...] El patriotismo está lleno de colorido, intensidad y pasión, mientras que el cosmopolitismo parece tener que enfrentarse a la ardua tarea de excitar la imaginación (Nussbaum, 1999:27).

La reacción general de diversos autores, que aparecen en el libro a que ha dado lugar, es que no se puede enseñar a ser ciudadanos de un modo abstracto. Precisamente la noción de ciudadanía va unida a una realidad política determinada. Por eso, el mejor modo de ser cosmopolitas es dar una educación ciudadana democrática. Así Gutmann, en su contribución al mismo libro, señala que, en principio, no podemos ser ciudadanos del mundo, pues para serlo se precisaría una única política mundial, cuando, en primer lugar, somos ciudadanos de un país:

[...] para ser libres e iguales necesitamos ser ciudadanos de alguna política y, por tanto, necesitamos también ser educados en aquellas destrezas, conocimientos y valores (tanto particulares como universales) que aseguran la plena participación y la igual consideración en nuestra política. El ser reconocido como ciudadanos libres e iguales de alguna política democrática debería ser una oportunidad abierta a todos los individuos (Nussbaum, 1999:85).

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación moral comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos que, progresivamente, se van ampliando. El cosmopolitismo no es el primer paso, sino un resultado tardío o posterior. Por su parte, Benjamin Barber, en el mismo libro, resalta que, en lugar de huir a un cosmopolitanismo abstracto y universal, necesitamos formas de comunidad local y patriotismo cívico, saludables y democráticas. Dado que nuestros compromisos y virtudes comienzan a arraigar en nuestro entorno inmediato y sólo entonces pueden crecer e ir más allá, “prescindir de ellos a favor de un cosmopolitismo inmediato es arriesgarse a acabar en ningún lugar, a no sentirnos ni en casa ni en el mundo”. Sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo. Los nacionalismos o rechazos étnicos dependen de formas históricamente no democráticas.

Como lecciones aprendidas en este debate es que, si bien el cosmopolitismo podría ser un bello ideal educativo en este contexto de globalización, en la práctica, sólo cabe valorar las restantes culturas cuando se valora –en primer lugar– la propia. La identificación con lo local es la primera base para llegar a lo cosmopolita. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe llevar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjuguar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político.

Si bien es importante educar en la cultura propia –como paradoja de la globalización existe el peligro de resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico– se corre el riesgo de formar “guetos” culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo; sin embargo, no es fácil operar en la práctica –cuando no está resuelto teóricamente el reconocimiento dinámico de las diferencias– un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Es preciso apelar a una “educación intercultural” y paralelamente, se han de ir poniendo bases firmes políticas y sociales, de lo contrario se formará

parte de la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras.

### **Educar para la ciudadanía como educación intercultural**

La educación pública se configuró como la institución necesaria para la formación de la identidad ciudadana. Desde sus inicios ilustrados, la escuela tuvo como misión contribuir a dar consistencia política, al mismo tiempo que identidad cultural, a la ciudadanía. Por eso, la educación para la ciudadanía, históricamente, ha formado parte del núcleo de la escuela pública, que ha considerado que una de las tareas básicas de la escuela es preparar a las jóvenes generaciones para vivir y ejercer el oficio de ciudadano en una comunidad configuradora de la nación (Schnapper, 2001). Conscientes de su relevancia, muchas políticas educativas, incluso las de los organismos internacionales, le dedican creciente atención en sus orientaciones. En efecto, no es tanto la información lo que nos preocupa, en esta sociedad de la información (menos del “conocimiento”), cuanto la exclusión de hecho de amplias capas de la población, los rebotes de intolerancia y xenofobia. A esto responde el renovado interés por una teoría de la *ciudadanía*.<sup>8</sup>

La escuela comprensiva, en este sentido, es la de formación de la ciudadanía: abierta a todos los alumnos y alumnas sin discriminación, conjuga la diversidad sociocultural y diferencias individuales y contribuye a una socialización intercultural. Se pretende construir ciudadanos iguales en derechos y reconocidos en sus diferencias, que tienen capacidad y responsabilidad para participar en el campo político y social, revitalizando el tejido de la sociedad civil. Queremos entender dicha educación *para el ejercicio de la ciudadanía*, en un sentido amplio y no referido a alguna materia dedicada específicamente a ello.

La educación para el ejercicio del oficio de ciudadano comienza, entonces, con el acceso a la escritura, lenguaje y diálogo; continúa con todo aquello que constituye la tradición cultural y alcanza sus niveles críticos en la adolescencia, con el aprendizaje y práctica de contenidos y valores compartidos. La lucha contra la exclusión implica, sin duda, el refuerzo de unos conocimientos de base y una formación cultural que permita al ciudadano analizar, pensar y criticar las propuestas sociales y políticas. Aprender a vivir juntos supone, entre otras cosas, capacidad para inter-

cambiar ideas, razonar, comparar, que una escuela inclusiva debe promover activamente.

El término “integrador” connota significados asimilacionistas de las culturas de origen a la dominante, por lo que conviene reemplazarlo por el de inclusión, muy empleado ahora en la educación para la diversidad (Ainscow, 2001), pero también en un sentido político-moral: “inclusión significa que dicho orden político (democrático) se mantiene abierto a la igualdad de los discriminados y a la incorporación de los marginados sin integrarlos en la uniformidad de una comunidad homogeneizada” (Habermas, 1999:118).

La *educación para la ciudadanía* puede ser, entonces, un modo de conciliar el pluralismo y la condición multicultural. No obstante, como señalamos, precisa ser reformulada para incluir la diversidad étnica y cultural, de forma que no sea excluyente, en una ciudadanía universal o cosmopolita. La noción de ciudadanía, como ha defendido Habermas (1999), no se debe asociar con una identidad nacional o un conjunto de rasgos culturales o biológicos, sino con una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos, de participación y comunicación, en lugar de compartir un conjunto de costumbres pasadas, lo que se precisa es la socialización de los ciudadanos en una cultura política.

No obstante, también es evidente que la tradición cívica de la escuela pública tiene que ser reconstruida en nuestra actual coyuntura, crecientemente multicultural. La sociología crítica de la educación, como hemos referido antes, documentó suficientemente cómo la cultura escolar, bajo su presentación universalista, ha legitimado una perspectiva cultural particular, al servicio de la clase social dominante. Por un lado, de acuerdo con nuestra mejor tradición, no debiéramos abdicar de defender unos valores comunes a la condición humana, con independencia de las minorías, grupos culturales o religiosos a los que pertenezcan los individuos; pues han sido la base de los derechos humanos y, por tanto, del reconocimiento de su condición igualitaria. Pero, por otro, bajo dicho supuesto formal, la pertenencia a grupos (justamente lo que marca su diferencia) se ha considerado algo marginal, anulando sus identidades culturales o asimilando sus particulares modos de vida.

La *Educación Intercultural Bilingüe* (EIB) en los países andinos es una buena muestra de educación intercultural, que supera la educación bilingüe (amerindio y castellano) con la subordinación de la cultura indígena a la

dominante, para propugnar un currículum enraizado en la cultura de origen de los educandos, al tiempo que abierto –en una relación de complementariedad– a la cultura universal. La escuela pública responde, de este modo, a las demandas de los alumnos en sociedades étnica y culturalmente diferenciadas.<sup>9</sup> Se busca un diálogo y complementariedad entre la cultura de origen y la occidental, en un nuevo modo de entender la “educación para todos” en países como México, Bolivia, Perú, Colombia, Ecuador, Chile o Guatemala. Cuando, a su vez, la educación intercultural se extiende también a la nueva población de minorías afroamericanas o étnico-culturales procedentes de la migración extranjera a la región, la EIB se inscribe –más ampliamente– en una educación de la diversidad o educación inclusiva. En este caso guarda similitud con educación intercultural actual propugnada en los países europeos, no obstante, las realidades sociales (y, por tanto, educativas) son diferenciales.

El objetivo de la escuela pública de integrar a la ciudadanía en unos principios y valores comunes tiene –entonces– que ser actualmente reformulado para no dar lugar a ser –como lo fue– un instrumento para la homogeneización lingüística y cultural. La educación intercultural de la ciudadanía busca compatibilizar un núcleo ético y cultural común con el reconocimiento de las diferencias de cada grupo y con los contextos locales comunitarios. Además de la lengua propia, el currículum ha de ser rediseñado de manera que incluya también los saberes, conocimientos y valores de la cultura originaria. Esto no excluye incorporar los elementos y contenidos de la cultura mayoritaria y de la universal. La EIB es, hasta ahora, junto a otras realizaciones en la misma línea, una de las mejores manifestaciones en Latinoamérica de una enseñanza para un aprendizaje significativo, social y culturalmente situado.

Históricamente el currículum nacional (o “programas” de enseñanza) han tenido como misión la integración, entendida como un proyecto uniformador que busca la homogeneización cultural y lingüística de los individuos, más allá de sus contextos locales o familiares. La escuela pública es, en este sentido, hija del proceso de formación del Estado moderno. Dar una identidad colectiva a las nuevas naciones, así como una distribución de los roles sociales, son tareas que la escuela realizó, en conjunción con la formación de los Estados modernos. La educación se configuró, así, como el principal dispositivo para la creación de ciudadanos, tanto para contribuir al progreso de la nación como para compartir los fines y valores so-

ciales. Pero estas grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, por las razones señaladas, se encuentran claramente debilitadas.

La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del Estado-nación. En la mejor tradición liberal-republicana, el Estado es culturalmente neutro, ignorando las distintas culturas que conforman el espacio nacional. Cuando Dewey escribe “Democracia y educación” o Durkheim “La educación moral”, por tomar dos ejemplos dispares en la fundamentación moderna de la escuela pública, están dando por supuesto la homogeneidad dentro del espacio comunitario del Estado-nación, a cuya creación la escuela debe servir. Si en la perspectiva de Durkheim las diferencias individuales y culturales han de quedar fuera de la escuela, y la cohesión social se basa en la socialización de un único modelo cultural, hoy es preciso reconocer las diferencias en el interior de los centros; por eso, nuestra cuestión actual es cómo articular el reconocimiento de las diferencias locales, de grupos étnicos o indígenas con la necesaria inclusión social.

De cómo se resuelva el problema entre la homogeneización cultural y la heterogeneización cultural o identitaria dependerá, en gran medida, la tarea educativa y la propia convivencia. La configuración transnacional, acrecentada con la globalización, no puede anular la necesaria afirmación de la diversidad cultural, ni ésta ser un antídoto contra principios universales. El principio de igualdad, constitutivo de la sociedad moderna, no ha logrado prevenir las desigualdades sociales contra las que quería luchar. De ahí, la reivindicación de la diversidad, que permite a cada sujeto ser actor en un mundo globalizado y de comunidades cerradas (Touraine, 2001). Más que la igualdad, viejo sueño, importa la libertad, y si el lugar de la reivindicación de los derechos sociales debe seguir permanente, también es preciso incidir en la otra cara de las responsabilidades cívicas. Lo que no significa que se renuncie a lograr ambas dimensiones. Lo que está en juego, en la misión de la escuela pública, es –pues– contribuir a construir un espacio público con ciudadanos que participan activamente. Qué currículum y qué formas organizativas son más adecuadas para hacer frente a los desafíos presentes y futuros en la formación de las nuevas generaciones es lo que nos obliga a repensar el papel de la escuela en este nuevo contexto. Responder, volviendo a las seguridades que tuvimos en otros tiempos, nos conduce hoy a un camino intransitable y sin salida.

## Notas

<sup>1</sup> La literatura referida al multiculturalismo procede de contextos diferenciales, por lo que hemos de ser precavidos para no transferirlas acríticamente. Así, los planteamientos estadounidenses (posmodernistas), hegemónicos intelectualmente, no tienen que ver con los contextos europeos, ni éstos son asimilables a los iberoamericanos. En cada caso las diferencias culturales tienen un origen histórico determinado y las demandas interculturales requieren distintas respuestas educativas. Así, referido a los análisis y propuestas estadounidenses, Nathan Glazer se pregunta “qué podría significar multiculturalismo en los países europeos, sin una historia de profunda división racial, ni la inmigración como un tema central de identidad”. Ver Glazer: “Multiculturalismo y excepcionalismo estadounidense”, en García y Lukes (1999:195-214). Más ampliamente, ha planteado la cuestión Glazer (1997); por su parte, Pierre Bourdieu y Louis Wacquant (2000: 6-7) han criticado la traslación acrítica del multiculturalismo americano a Europa.

<sup>2</sup> El tema de la reformulación del proyecto de escuela pública en una sociedad democrática, liberal y diversa culturalmente, ha sido bien planteado por Stephen Macedo (2000) en la primera parte (“Public schooling and american citizenship”) y, especialmente, Walter Feinberg, además de su excelente libro (1998) de amplia repercusión, sus artículos (1995:203-206) y el anuario electrónico (1996) en: [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96\\_docs/feinberg.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96_docs/feinberg.html), y en tercer lugar, por Edmond Callan (1997). En España, en esta línea se puede ver, José María Rosales (1998) y Fernando Bárcena (1997).

<sup>3</sup> La escuela, al no asumir de partida las diferencias culturales y desigual capital cultural (y social) de los alumnos, las transforman en desiguales oportunidades escolares, reproduciendo las diferencias de clase. Cfr. Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1964) y, en 1977, su libro *La reproducción*. Por su parte, Basil Bernstein (1971) puso de manifiesto dicha reproducción en su análisis de los diferentes códigos sociolingüísticos de los alumnos.

<sup>4</sup> Sigo de cerca el análisis que hace Pedro Cerezo Galán en “Europa: una cuestión de identidad

(entre el casticismo y el multiculturalismo)”, en *Real Academia de Ciencias Morales y Políticas* (febrero, 2003). Documento en línea [12-07-03]: <http://www.racmyp.es>. Igualmente se puede ver un análisis de la polémica en Juan Carlos Velasco (2001:199-219).

<sup>5</sup> Un análisis excelente, que comparto, realizó Francisco Colom en 1998, ahora ampliado con su edición (2001).

<sup>6</sup> Una formulación similar se puede ver en Chantal Mouffe (1999). En su vertiente jurídica (fundamental) ha efectuado un buen análisis Nicolás López Calera (2000); por último, esta necesidad de reformular la ciudadanía la analiza, entre otros, Ricard Zapata (2001) así como en el monográfico de la Revista *Anthropos* (núm. 191, 2001) acerca de “Ciudadanía e interculturalidad”, Barcelona.

<sup>7</sup> El término “tribalización” ha sido empleado por la literatura sobre la globalización, como tendencia centrífuga o reacción primaria en contra de las amenazas y peligros que presenta el proceso de globalización, refugiándose en la identidad étnica, cultural o grupal en Benjamin Barber (1995).

<sup>8</sup> El trabajo de Will Kymlicka y Wayne Norman (1994) marcó la revitalización de la teoría de la ciudadanía. Edición en castellano: “El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía”, en *Cuadernos del clae*, vol. 75, 1996, pp. 81-112, Uruguay. En línea: [www.siembrademocracia.org.pe/biblio/kymlicka.pdf](http://www.siembrademocracia.org.pe/biblio/kymlicka.pdf); y en: <http://www.politica.com.ar/teoriapolitica/Kymlicka-Norman.htm>. Otras buenas recopilaciones, que recogen ambas el trabajo anterior, en varios autores (1997) y Ronald Beiner (1995).

<sup>9</sup> Entre otros estudios, la *Revista Iberoamericana de Educación* ha dedicado dos monográficos al tema: núm. 13 (enero-abril, 1997) sobre “Educación bilingüe intercultural”, y el núm. 17 (mayo-agosto, 1998) a “Educación, lenguas, culturas”. Además se puede ver el trabajo de Luis Enrique Lopes y Wolfgang Küper (1999). Todos ellos pueden ser consultados en la versión electrónica en: <http://www.campus-oei.org/revista/>. Igualmente los análisis de José Rivero (1999).

## Bibliografía

- Ainscow, M. (2001). *Desarrollo de escuelas inclusivas: ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*, Madrid: Narcea.
- Barber, B. (1995). *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*, Nueva York: Ballantine Books.
- Barber, B. (2000). *Un lugar para todos. Cómo fortalecer la democracia y la sociedad civil*, Barcelona: Paidós.
- Bárcena, F. (1997). *El oficio de la ciudadanía. Introducción a la educación política*, Barcelona: Paidós.
- Bauman, Z. (2003). *Comunidad. En busca de seguridad en un mundo hostil*, Madrid: Siglo XXI.
- Beck, U. (2000). *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*, Barcelona: Paidós.
- Beiner, R. (ed.) (1995). *Theorizing citizenship*, Albany: State University of New York Press.
- Bernstein, B. (1971). *Class, Codes and Control*, vols. I-II, Londres: Routledge. Edición española (1988-9), Madrid: Akal.
- Bolívar, A. (2001). "Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura", número extraordinario "Globalización y educación" de la *Revista de Educación*, pp. 265-288, Madrid.
- Bourdieu, P. y J-C Passeron (1964). *Les héritiers. Les étudiants et la culture*, París: De Minuit. Traducción española (1967) *Los estudiantes y la cultura*, Barcelona: Labor.
- Bourdieu, P. y J-C Passeron (1967). *La reproducción*, Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P. y L. Wacquant (2000). "La nouvelle vulgate planétaire", *Le Monde Diplomatique*, mayo.
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor.
- Callan, E. (1997). *Creating citizens: Political education and liberal democracy*, Oxford: Oxford University Press.
- Colom, F. (1998). *Razones de identidad (pluralismo cultural e integración política)*, Barcelona: Anthropos.
- Colom, F. (2001). *El espejo, el mosaico y el crisol: modelos políticos para el multiculturalismo*, Barcelona/ Iztapalapa: Anthropos/Universidad Autónoma Metropolitana.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*, Madrid: Alianza editorial.
- Derouet, J-L. (dir.) (2000). *L'école dans plusieurs mondes*, Bruselas: De Boeck Université.
- Durkheim, E. (1902). *La educación moral* (ed. e intr. Taberner y Bolívar) Madrid: Trotta [2002].
- Feinberg, W (1995). "Liberalism and the aims of multicultural education", *Journal of Philosophy of Education*, vol. 29, núm. 2.
- Feinberg, W (1996). "The Goals of Multicultural Education", en *Philosophy of Education*, anuario electrónico en: [http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96\\_docs/feinberg.html](http://www.ed.uiuc.edu/EPS/PES-yearbook/96_docs/feinberg.html).
- Feinberg, Walter (1998). *Common schools/Uncommon identities: National unity and cultural difference*, New Haven y Londres: Yale University Press.

- Fernández Enguita, M. (2002). "Iguales, libres y responsables", *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 311 (marzo), pp. 56-60.
- Flores d'Arcais, P. (1998). "L'individu libertaire", *Esprit*, núm. 245 (agosto-septiembre), pp. 84-97, París; edición española (1995) en *Claves de la razón práctica* (Madrid), núm. 51 (abril), pp. 2-8.
- García, S. y Lukes, S. (comp.) (1999). *Ciudadanía: justicia social, identidad y participación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristán, J. (1999). "La construcción del discurso acerca de la diversidad y sus prácticas", *Aula de Innovación Educativa* (Barcelona), núm. 81 (mayo), pp. 67-72; y núm. 82 (junio), pp. 73-78.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *Educación y convivir en una cultura global. Las exigencias de la ciudadanía*, Madrid: Morata.
- Glazer, N. (1997). *We are all multiculturalists now*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Guttman, A. (2001). *La educación democrática: una teoría política de la educación*, Barcelona: Paidós.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Ensayos sobre teoría política*, Barcelona: Paidós.
- Joppke, C. (2001). "Multicultural citizenship: a critique", *Archives Europeenes de Sociologie* (París), vol. 42, núm. 2, pp. 431-447.
- Kymlicka, W. y N. Wayne (1994): "Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory", *Ethics*, núm. 104, pp. 352-381; edición en castellano (1996) "El retorno del ciudadano. Una revisión de la producción reciente en teoría de la ciudadanía", *Cuadernos del clae*, (Uruguay) vol. 75, 1996, pp. 81-112.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust. Civic education in a multicultural democracy*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lopes, L. E. y W. Küper (1999). "La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas", *Revista Iberoamericana de Educación*, núm. 20 (mayo-agosto).
- López Calera, N. (2000). *¿Hay derechos colectivos? Individualidad y sociabilidad en la teoría de los derechos*, Barcelona: Ariel.
- Martucelli, D. (2002). "¿El problema es social o cultural?", *Cuadernos de Pedagogía*, núm. 315, pp. 12-15.
- Mouffe, Ch. (1999). *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*, Barcelona: Paidós.
- Nussbaum, M. (ed.) (1999). *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*, Barcelona: Paidós.
- Pérez Tapias, J. A. (2002). *Educación democrática y ciudadanía intercultural. Cambios educativos en época de globalización*, Córdoba (Argentina): III Congreso Nacional de Educación.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*, Barcelona: Octaedro.
- Rivero, J. (1999). *Educación y exclusión en América Latina. Reformas en tiempos de globalización*, Madrid-Buenos Aires: Miño y Dávila.

- Rosales, J. M. (1998). *Política cívica. La experiencia de la ciudadanía en la democracia liberal*, Madrid: Centro de Estudios Constitucionales.
- Rubio Carracedo, J. (2000). "Ciudadanía compleja y democracia", en Rubio Carracedo, Rosales y Toscano, *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*, Madrid: Trotta, pp. 21-46.
- Sartori, G. (2001). *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus.
- Schnapper, D. (2001). *La comunidad de los ciudadanos. Acerca de la idea moderna de nación*, Madrid: Alianza editorial.
- Shaughnessy, M.F. y otros (1999). "An interview with Amy Gutmann", *The School Field*, 10 (1-2), pp.117-132.
- Taylor, Ch. (1997). "La política del reconocimiento", en *Argumentos filosóficos*. Barcelona: Paidós, pp. 293-334; también en Taylor (1993) (ed.): *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*, México: FCE, pp. 43-107.
- Tedesco, J. C. (2000). "Educación y sociedad del conocimiento", *Cuadernos de Pedagogía* (Barcelona), núm. 288, pp. 82-86.
- Touraine, Alain (2001). *Igualdad y diversidad. Las nuevas tareas de la democracia*. Mexico: FCE.
- Varios Autores (1997). "Ciudadanía, el debate contemporáneo", *La Política. Revista de Estudios sobre el Estado y la Sociedad*, núm. 3.
- Velasco, J. C. (2001). "Derechos de las minorías y democracia liberal: un debate abierto", *Revista de Estudios Políticos* (Madrid), núm. 109.
- Zapata, R. (2001). *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*, Barcelona: Anthropos.

Artículo recibido: 25 de julio de 2003

Aceptado: 1 de marzo de 2004