

Multiculturalismo, educación y paz

7

Daniel Loewe*

Resumen: El artículo describe esquemáticamente tres tipos de conflicto que usualmente se pueden identificar en sociedades culturalmente diversas, y sostiene que un modelo de educación multicultural, que el autor denomina Educación Multicultural Inclusiva, puede ser gestor del entendimiento, la interacción y la cooperación social.

Palabras-clave: Educación multicultural. Conflictos culturales. Educación multicultural inclusiva.

Abstract: This paper schematically describes three different kinds of conflicts we can identify in cultural diverse societies and claims that a special model of multicultural education, the so called Inclusive Multicultural Education, could promote better social understanding, interaction and cooperation.

Keywords: Multicultural education. Cultural conflicts. Inclusive multicultural education.

Sociedades culturalmente diversas son a menudo caracterizadas en razón de su potencial de conflicto e incluso violencia. Las posiciones con respecto a este supuesto potencial son divergentes. Según algunos autores, el multiculturalismo en cuanto doctrina política ofrecería las herramientas apropiadas para hacer frente a los posibles conflictos de un modo justo y constructivo en pos de la paz social. Debido a su eminente rol en la

* Doctor en Filosofía por la Universidad Eberhard-Karls de Tübingen. En la actualidad es profesor investigador de filosofía política de la Escuela de Gobierno de la Universidad Adolfo Ibáñez en Santiago de Chile. También es miembro del *Research Centre for Political Philosophy* y del *Interdepartmental Centre for Ethics in the Sciences and Humanities* de la Universidad Tübingen. Este artículo se inscribe en el marco del proyecto de cooperación entre institutos "Globalisierung, Demokratie, und kulturelle Vielfalt" financiado por la Fundación Alexander von Humboldt.

producción y reproducción social, a las políticas públicas relacionadas con la educación multicultural les cabría un papel crucial. Por el contrario, de acuerdo a las voces más críticas, el potencial de violencia de las sociedades culturalmente diversas sólo puede ser gatillado mediante la implementación de formas de multiculturalismo. De este modo, ésta sería una razón suficiente para oponerse a toda forma de educación multicultural. Versiones extremas, que rayan en la xenofobia y son por tanto indefendibles – pero no por ello excepcionales en la discusión pública –, consideran incluso que hay que optar por sociedades que homogenizan la diferencia cultural en una única cultura nacional. La vieja escuela de la Nación-estado sigue presente.

En este artículo me referiré al papel de la educación multicultural como gestora de entendimiento, la interacción y la cooperación social. El multiculturalismo no es una doctrina única, sino que es un término genérico que permite reunir bajo su sombra doctrinas disímiles e incluso antagónicas. De acuerdo a la tesis que defenderé, hay un tipo de educación multicultural que sí puede hacer frente a las tensiones presentes en las sociedades culturalmente diversas de un modo productivo. Este tipo de educación multicultural, que denomino Educación Multicultural Inclusiva (EMI), tiene una base cosmopolita. Por el contrario, otras formas de entender la educación multicultural no pueden sino generar nuevos conflictos o exacerbar los ya existentes. Este modo de entender la educación multicultural la denomino Educación Multicultural Excluyente (EME). Irónicamente, la EME no se diferencia de un modo relevante de las estrategias para homogenizar la diferencia cultural usualmente implementadas en los procesos de formación de los estados nacionales –sólo cambia el contexto en el cual se aplica.

Para proceder en la defensa de esta tesis realizaré tres pasos argumentativos. (1) Primero distinguiré diversos tipos de conflicto social que surgen en las sociedades culturalmente diversas. (2) Luego, refiriendo a casos, caracterizaré los dos modos propuestos de entender la educación multicultural. (3) Finalmente, me referiré a la EMI y realizaré algunas consideraciones finales. De más está decir que estas reflexiones sólo pueden ser consideradas como un esbozo.

Tres tipos de conflictos

En la literatura multicultural es usual considerar a los diferentes grupos dentro de la sociedad que son identificables en razón de elementos culturales como grupos culturales. De este modo, los conflictos que surgen en la interacción, coordinación y cooperación de los miembros de esos grupos tanto en el mercado, en la política o en las judicaturas, son caracterizados como conflictos culturales. De acuerdo a esta interpretación, las sociedades culturalmente diversas tendrían un potencial de conflicto cultural cuya disposición a la violencia no siempre puede ser contenida.

Sin embargo, esta interpretación no es suficientemente precisa. No todos los conflictos que surgen en la interacción de individuos que pueden ser asociados con grupos culturales son genuinamente culturales, es decir, conflictos que se retrotraen a la contraposición de normas o prescripciones con un origen cultural. En muchos casos, estos conflictos se retrotraen a la percepción de que el grupo cultural al que se pertenece está en una posición de desventaja en relación a otros grupos. En muchos otros casos, estos conflictos se retrotraen a sentimientos de pertenencia a un grupo y a las lealtades que así se generan. Para dar cuenta del tipo y amplitud de la educación multicultural que puede ser productiva en la resolución de conflictos es importante diferenciar los tipos de conflictos que caracterizan a las sociedades plurales o culturalmente diversas.

A continuación describiré tres tipos de conflictos que usualmente se encuentran en la literatura multicultural (para esta taxonomía, compare Peters (1999). Es difícil, cuando no imposible, establecer fronteras claras entre estos tres tipos de conflictos (algunos de los conflictos más discutidos en la literatura multicultural tienen elementos de más de un tipo), y además, ellos no agotan la amplia gama de conflictos.

Ciertamente hay muchos otros tipos de conflictos, como, por ejemplo, los relacionados con la abierta opresión, discriminación e incluso persecución de la que son objeto miembros de muchos grupos culturales. En este texto no me referiré a éstos. La razón no es que no sean relevantes – lo contrario es el caso. Sino que son conflictos que se pueden explicar por referencia al trato abiertamente injusto del que son objeto ciertos miembros de grupos culturales o ciertos grupos culturales. Por el contrario, la mayoría de los casos que se discuten en los debates multiculturales refieren a conflictos dentro de sociedades políticas liberales, es decir sociedades que reconocen la inviolabilidad de ciertos derechos ciudadanos y también humanos. En este tipo de sociedades los conflictos anunciados no tienen

cabida. Esto no implica que éstos no surjan en estas sociedades – ciertamente surgen. El punto relevante es que en sociedades liberales no habría razones para que surgiesen los conflictos que se retrotraen a violaciones evidentes de derechos básicos, si estas sociedades aplicasen los principios que reconocen. A diferencia de este tipo de conflictos, los tres conflictos a tratar a continuación sí pueden surgir, y ciertamente surgen, en el contexto de sociedades políticas liberales que honran derechos ciudadanos y humanos.

Un primer tipo de conflicto que ha llegado a ser muy popular lo podemos denominar, por referencia al muy conocido libro de Huntington *The Clash of Civilizations* (1997) la “guerra de las culturas”. En estos conflictos, grupos culturales diferentes tendrían diferencias culturales en sus creencias y valores tan importantes, que los conducirían a prácticas incompatibles e incluso contrapuestas. Un grupo puede considerar las prácticas culturales del otro grupo como extrañas, o incluso como moralmente reprochables. Los conflictos surgen cuando un grupo intenta hacer obligante la aceptación de elementos de su cultura (principios, reglas de comportamiento, normas, metas, etc.) por parte de los otros. Dos versiones diferentes de la guerra de las culturas se dan (a) cuando cada uno de los grupos intenta hacer sus prácticas obligantes para el otro, y (b) cuando un grupo quiere seguir sus propios estándares con respecto a materias que los afectan exclusivamente a ellos, pero el otro grupo considera esas materias tan relevantes que quiere hacer prevalecer sus propios estándares. Característico en este tipo de conflictos es que la cultura misma es aquello que forma el fundamento del conflicto.

Evidentemente, los conflictos relativos a valoraciones no se reducen exclusivamente a cuestiones culturales. Normas, prácticas, etc. se retrotraen también a creencias y convencimientos que son resultado de procesos de razonamiento y no necesariamente a las prescripciones de una tradición cultural específica. Pero a menudo (aunque no siempre) se apela a creencias y convicciones que tienen una base cultural y, por extensión, en ocasiones religiosas. No es casual que muchos conflictos que refieren a materias de tipo religioso entran en esta categoría. Después de todo, es una característica de muchas doctrinas religiosas el dar cuenta de qué es aquello que debe contar como un tipo de vida admirable. Ejemplos de este tipo de conflictos los encontramos en discusiones acerca de la permisividad de la clonación (Raelianer demandan la permisibilidad de la clonación humana en razón de convicciones religiosas), acerca del aborto o acerca de la permisibilidad del mejoramiento de la naturaleza humana mediante formas de *enhancement*-genético.

Un segundo tipo de conflicto lo podemos denominar “culturas en peligro”. Este tipo de conflictos surge usualmente entre grupos mayoritarios y minoritarios (pero no siempre, en ocasiones surge entre grupos dominantes minoritarios y grupos mayoritarios subordinados): El grupo minoritario tiene una cultura diferente a la del mayoritario. Tiene un sistema propio de valores, ciertas creencias, prácticas y costumbres comunes, una forma especial de organizar diferentes asuntos (familia, relaciones interpersonales, trabajo, actividades comunales, etc.). En descripciones extremas, todos estos elementos están en una composición coherente. De este modo, no es posible renunciar a una parte de la cultura sin simultáneamente tener que adaptar otras, es decir, sin generar incoherencia o contradicciones en la cultura. En la literatura multicultural se suele denominar a los grupos culturales descritos de un modo tan extremo como “grupos comprensivos” (Margalit/Raz 1990; Selznick 1992; Margalit 1996). Estos serían grupos en los cuales la cultura permea muchos aspectos de la vida social e individual. En descripciones más moderadas se suele caracterizar la especificidad de la cultura por referencia a una historia y a un lenguaje común (Kymlicka 1995).

Aunque los miembros de estos grupos son ciudadanos con los mismos derechos y obligaciones que otros ciudadanos que no son miembros del grupo, ellos sienten – justificadamente o no – que su existencia en cuanto grupo está amenazada. La cultura dominante (usualmente mayoritaria) y sus instituciones, tendrían una influencia negativa en su existencia como grupo con una cultura diferente. Los conflictos pueden ser interpretados, entonces, como competencia por recursos materiales y jurídicos para así asegurar la sobrevivencia de la propia cultura. Se aspira a mejorar la posición tanto de los miembros como del grupo frente a los otros grupos sociales. Se lucha para alcanzar los recursos e instituciones que son considerados como necesarios para el mantenimiento del grupo y su carácter cultural propio. Ejemplos de este tipo de conflictos los encontramos en el intento de grupos de cristianos extremos (como los Amish) para separarse de la sociedad mayoritaria y sus instituciones, por considerar que ésta torna difícil su sobrevivencia como grupo religioso. (Sin embargo, en estos casos no es inusual encontrar elementos del primer tipo de conflictos). También en muchos conflictos asociados con demandas de grupos indígenas relativamente integrados a la sociedad.

La tercera forma de conflicto la podemos denominar, recurriendo al título del libro de Michael Ignatieff, “sangre y pertenencia” (Ignatieff 1993). A diferencia de los primeros dos tipos de conflicto, éste no se

relaciona primeramente ni con la cultura en tanto estructura normativa ni con la cultura en tanto entidad en peligro. Ciertamente estos conflictos surgen entre grupos que son diferenciados por referencia a una base cultural. Sin embargo, lo que estos grupos se esfuerzan por conseguir y asegurar es poder y recursos. Los miembros del grupo tienen un fuerte sentimiento de pertenencia al grupo, sentimientos de solidaridad, y una vinculación emocional. Ellos se defienden contra lo que consideran como un ataque a los intereses y demandas de grupo, o contra los que consideran como humillación de su integridad colectiva. Muchos conflictos nacionalistas siguen este modelo. Según Ignatieff: “Nationalism by its very nature defines struggles between peoples as struggles for their honor, identity, and soul. When the stakes are raised high, conflict is soon reduced to a zero-sum game.” (1993, 217).

Podemos decir mucho acerca de estos grupos. Usualmente se muestran orgullosos por los logros reales o supuestos alcanzados por el grupo o miembros del grupo, ya sean éstos de tipo militar, económico, tecnológico, científico, etc. Sienten la pertenencia al grupo como “natural”, en el sentido de ser una pertenencia no escogida. Tienen un pasado colectivo conjunto y un interés fuerte en proyectar el grupo hacia el futuro. En versiones extremas se considera al grupo como una “gran familia”. Aunque no es en absoluto evidente qué es lo que se entiende bajo este concepto, al menos tres ideas asociadas con las relaciones familiares, la de un origen común, la de la no elegibilidad de los vínculos y la de las obligaciones especiales que se desprenden de estos vínculos, están aquí presentes. En un mundo caracterizado por la decisión individual y el cálculo racional no es inusual considerar este fenómeno como una anomalía, como una manipulación de las élites, o como una estrategia constructivista para generar solidaridad intergrupala, etc. Todo esto puede ser correcto. Pero el que algunos miembros de ciertos grupos tienen y aprecian este tipo de preferencias no puede ser considerado como irracional. (Quizás “arracional” es un concepto que describe mejor lo que está en juego (compare Hardin 1995)). Tiene su lógica propia.¹

¹ Efectivamente, la controversia y la bibliografía relacionada es enorme. En este lugar no puedo seguir esta discusión. Sólo una pequeña nota: Los conceptos “constructivismo” (o “instrumentalismo”) y “primordialismo” surgen a menudo en la literatura sobre nacionalismo, etnicidad e identidades colectivas. Ellos rivalizan para entregar una descripción explicativa de estos fenómenos, y son considerados a menudo como signos de una paradoja. Por una parte, el primordialismo propone una consideración estática y naturalista de los vínculos (personales, sagrados, primordiales). Naciones o etnias despiertan pasiones colectivas casi físicas. En este marco, los discursos nacionalistas tratan usualmente de “despertar” a la nación. Por otra parte,

Estos tres tipos de conflictos son diferentes. Este último tipo de conflicto (“sangre y pertenencia”) se distingue claramente del segundo (“culturas en peligro”). A diferencia del segundo, aquí la cultura no juega un rol fundamental: No se trata de proteger a una cultura desaventajada de la asimilación. Considerando – entre otros – los modos de vida, los proyectos y planes, las metas y valores, la organización de la vida familiar, la participación en asociaciones voluntarias, las opiniones políticas y acerca de principios generales de moralidad, no hay diferencias relevantes entre los miembros de los diferentes grupos, en todo caso, no hay más diferencia entre éstos que entre los miembros de un mismo grupo. De este modo, no hay peligro de asimilación. Ciertamente – y de un modo fundamental para el surgimiento de los conflictos – hay diferentes memorias colectivas y diferentes metas colectivas. La memoria de un pasado conjunto de opresión puede ser un aliciente efectivo para generar lealtades. La historia de un pasado glorioso (muchas veces inmemorial) y los mitos (como el de un origen común) y héroes asociados con éste, son elementos efectivos para movilizar al grupo. Por cierto, en estos grupos se puede también identificar algunos elementos culturales propios, como ritos y tradiciones (de vestimenta, culinarias, etc.). Puede haber también diferencias físicas, de religión, y, en el caso más interesante, una lengua común. Pero esas características no son apreciadas en cuanto tal, sino que son relevantes para marcar las fronteras del grupo, distinguiendo a todos aquellos que

el instrumentalismo considera el vínculo como social, político, o como un tipo de recurso colectivo para avanzar los intereses del grupo, como una competencia entre élites, como estrategia para maximizar la satisfacción de preferencias, etc. De este modo, la identidad colectiva toma una forma flexible. De un modo ejemplar Elie Kedourie en *Nationalism* (1960) vio al nacionalismo como un accidente ideológico: “Nationalism is a doctrine invented in Europe at the beginning of the nineteenth century”. Lo que cada una de estas teorías puede explicar, no lo puede explicar la otra. Los instrumentalistas pueden explicar muy bien, cómo y porqué las identidades colectivas cambian. Sin embargo, ellos tienen dificultades para explicar porqué éstas en ocasiones no cambian. Inversamente, para los primordialistas es difícil explicar porqué cambian estas identidades. Pero ellos pueden explicar, porqué en ocasiones, a pesar de los contextos difíciles, éstas permanecen. Sin embargo, los momentos identificados por el instrumentalismo y por el primordialismo en la constitución de las identidades colectivas ofrecen respuestas a preguntas diferentes. El momento primordial refiere al vínculo entre los individuos y los elementos culturales. Mientras que el momento constructivista refiere al surgimiento de esos vínculos. En la práctica ningún teórico es o puramente primordialista o puramente constructivista. Ellos se diferencian más bien por los acentos de sus teorías. Pero el carácter paradójico es evidente. No sin razón algunos teóricos comparan este tipo de identificaciones con el amor. A la pregunta: “¿porqué amas a X?” es un respuesta usual: “me he decidido así”, y a la pregunta: “¿porqué te decidiste de ese modo?” es la respuesta usual: “no pude de otro modo” (para referencias bibliográficas compare principalmente y en vez de muchos Hutchinson/Smith 1996; también Hardin 1995).

pertenecen de los que no. De este modo se genera solidaridad entre los miembros del grupo.

En el caso de una lengua común tenemos un caso que se asemeja al conflicto de las “culturas en peligro”. Pero aún en este caso no es siempre la lengua lo que se aspira a proteger, sino que la referencia a lengua implica, muchas veces y de un modo prioritario, un modo de avanzar en los intentos de autonomía. Considere, por ejemplo, el muy discutido caso de Quebec. En Quebec hay zonas que tradicionalmente han sido y hoy en día siguen siendo de habla inglesa. Si la meta del nacionalismo en Quebec fuese la protección de la lengua como a menudo se afirma (“la *survivance*” o la “*visage linguistique*”), los nacionalistas Quebequeses deberían estar de acuerdo con que esas zonas fuesen excluidas de una posible secesión. Sin embargo, ellos afirman la legitimidad de sus demandas sobre esos territorios.² Los grupos exigen control sobre recursos, influencia política o autonomía política, autogobierno, y en casos más extremos también independencia y secesión, en razón de identidades colectivas, ideas acerca de la solidaridad intergrupala, sentimientos de pertenencia, lealtades, etc. Pero la razón no es, usualmente, la protección de la cultura. Los grupos quieren autogobernarse y decidir por sí mismos sobre asuntos propios en vez de que éstos sean decididos por otros ajenos al grupo. Si bien Quebec utiliza la protección de la cultura (es decir, sobre todo de la lengua francesa) como razón para adquirir más autonomía e independencia, el caso no puede presentarse de un modo plausible como si perteneciese al segundo tipo de conflicto: Quebec ya controla la política de inmigración regional (privilegiando a inmigrantes de habla francesa), el sistema de educación (impidiendo a los padres elegir libremente la lengua de enseñanza de sus hijos), y lleva adelante también una política lingüística intensiva relativa a señalización y letreros en lugares públicos, uso del idioma en el lugar de trabajo, etc. Es poco probable que la secesión pudiese ayudar a proteger la lengua más allá de lo que lo hacen las medidas hoy en día vigentes. Al menos no, en tanto un Quebec independiente no restrinja fuertemente la libertad individual de sus ciudadanos (limitando, por ejemplo, el derecho a emigración). La referencia a la cultura es una mala estrategia explicativa de los motivos que operan como motor de estos conflictos.

² Por lo demás esos territorios tampoco son “territorios históricos”. El territorio original de Quebec “was in fact only a narrow strip of land along the St. Lawrence River. More than one-half of the total area of present-day Québec was ceded to the province by the British after the British conquest” (Buchanan 1991, 64).

El tercer tipo de conflicto (“sangre y pertenencia”) debe ser también distinguido del primero (“guerra de las culturas”): ya que los miembros del grupo viven del mismo modo que los miembros de los otros grupos, no hay inconmensurabilidad de valores. No hay prácticas, principios, reglas de comportamiento, normas, metas, etc. dictadas por la cultura de un grupo que sean consideradas moralmente inaceptables por los otros grupos. Sin embargo, a pesar de que los tipos de conflicto son diferentes, es usual presentar el caso “sangre y pertenencia” como si fuese uno de inconmensurabilidad de valores, esto es, como “guerra de las culturas”. (El caso más popular que postula una interpretación de este tipo es la tesis de Huntington acerca del choque de las civilizaciones). Esto se deja retrotraer a la identificación, en ocasiones propuesta – y en muchas otras aceptada sin cuestionamiento –, entre el pluralismo moral y la diferencia cultural. Pero esta identificación es falsa. Con las palabras de Levy: “The identification of moral and cultural pluralism misunderstands both; the identification of moral and political conflict does so to an ever greater degree.” (2000, 99). Independientemente de cuál sea la verdad del pluralismo moral, es evidente que las culturas en tanto estructuras no pueden ser consideradas – en la mayoría de los casos – como monadas independientes que componen universos morales cerrados e incluso incomunicables. Por el contrario, culturas no son puras (si es que tiene sentido este adjetivo), sino que híbridas. Ellas integran, interpretan y reinterpretan elementos con fuentes y orígenes diversos. Es en este proceso en el que se hace historia.

Educación multicultural

¿Es la educación multicultural una estrategia productiva para evitar el surgimiento de conflictos o para enfrentarlos y resolverlos por medios pacíficos? ¿Es la educación multicultural un elemento productivo en la generación y mantenimiento de la paz social? La respuesta usual en el mundo multicultural a las preguntas planteadas es asertiva. En mi opinión, esta respuesta no puede ser aceptada sin cualificaciones importantes.

No hay un multiculturalismo sino que hay políticas multiculturales. Y éstas son sumamente diversas. En pos de sistematicidad y a riesgo de simplificación podemos distinguir dos modos antagónicos de entender la educación multicultural. Ciertamente estos modos son extremos dentro de un continuo: Por una parte tenemos lo que denominaré una Educación

Multicultural Inclusiva (EMI); por otra parte, una Educación Multicultural Excluyente (EME). Los dos tipos de educación recurren – al menos parcialmente – a identidades colectivas. Pero estos tipos de educación nos llevan en direcciones opuestas. Mientras que el primer tipo aspira a generar un plan de estudios y un ambiente de enseñanza inclusivos, el segundo tipo aspira a generar un plan de estudios y, en ocasiones, un ambiente de enseñanza, excluyente. En un extremo, este último tipo de enseñanza multicultural puede llevar – y efectivamente lleva – a la exigencia de establecer escuelas separadas, ya sea en razón de la religión o la pertenencia étnica. Si un modo de educación multicultural puede jugar un papel productivo en la solución de conflictos así como en el proceso de evitar su surgimiento, este es, en mi opinión, la EMI. A diferencia de la EME, que desecha o relativiza lo universal en pos de lo particular, la EMI aspira a mostrar como lo universal subyace a lo particular. A continuación fundamentaré este juicio.

Es corriente que la EME sea presentada como una demanda de grupos religiosos. Refiriendo a la taxonomía de conflictos, esta estrategia es una respuesta a lo que sería considerado una “guerra de las culturas”: Miembros de grupos religiosos consideran aspectos del plan de estudios como incompatibles con y contrapuestos a algunos de los valores que sostienen. En esta línea se articulan dos estrategias: O lograr excepciones de algunos materiales de estudio incluidos en el plan de estudios, pero mantenerse dentro del sistema educativo público, o separarse completamente de los sistemas públicos creando sus propias instituciones educativas, lo que usualmente permite un grado de autonomía educacional mayor – si bien no total. Consideremos la primera de las estrategias presentes.

Un caso muy citado en la literatura es *Mozert v. Hawkins County Board of Education*. En *Mozert* los demandantes, basándose en sus creencias religiosas (cristianos fundamentalistas), objetaron textos de un libro de estudio. Los padres de los niños objetaron “to teaching children to make critical judgment, to use their imaginations, and to exercise choice “in areas where the Bible provides the answer”” (Gutmann 1995, 571). Entre los textos de lectura objetados, estaba uno que describía a un niño que se divertía cocinando mientras una niña le leía en voz alta, una parte del *Diario* de Anne Frank, así como un pasaje que describía la idea central del renacimiento como la creencia en la dignidad y valor de los seres humanos. Además, criticaban un texto que describía un asentamiento católico de indios en New Mexico.

Por cierto las clases de lectura en las escuelas del Hawkins County no aspiraban a que los niños reconociesen algún tipo de creencia. Sin embargo, los padres criticaron la diferencia entre el adoctrinar a favor de una creencia y la transmisión de conocimientos: Los textos pondrían conocimientos al alcance de los niños que, de acuerdo a los padres, tendrían consecuencias no deseables. El ejercicio de lectura, en el cual un niño prepara una tostada mientras una niña lee en voz alta, fue criticado porque “denigrates the differences between the sexes” que la biblia aprueba. Contra el *Diario* de Anne Frank, argumentaron que ella escribió que una creencia no ortodoxa en Dios sería mejor que ninguna creencia. Contra el renacimiento como creencia en la dignidad y valor de los seres humanos, argumentaron que esa creencia sería incompatible con su propia creencia religiosa. Por su parte, la descripción del asentamiento indio enseñaría catolicismo.

Al apelar a una pertenencia cultural o a una creencia religiosa para justificar excepciones del plan de lectura no es inusual sostener que la excepción no sólo se basaría en razones de justicia (después de todo, no aceptar la excepción implicaría un tipo de imposición insostenible, y una falta de reconocimiento de la libertad religiosa – de los padres), sino que tendría consecuencias deseables relativas al buen funcionamiento de la sociedad. En mi opinión, nada se aleja más de la realidad. Por una parte, negar a los niños el acceso a ciertas informaciones en razón de las creencias religiosas de sus padres, desconoce los derechos de los niños en razón de una interpretación insosteniblemente extensiva de la libertad religiosa de los padres (en Loewe 2009 he argumentado en este sentido). Por otra parte, el desmembramiento del plan de estudio es una estrategia errada si se aspira a evitar el surgimiento de conflictos en la sociedad o a su resolución pacífica.

Las razones contra el desmembramiento del plan de estudio son las mismas que podemos esgrimir a favor de la EMI: Un sistema de educación inclusivo es positivamente productivo para nuestra vida: Podemos comprender mejor quiénes somos y en qué mundo estamos. La EMI aspira a descartar comportamientos discriminatorios, lo que por su parte fomenta la estabilidad y cooperación social. Y ésta juega un rol importante en el mantenimiento de las instituciones democráticas al presentar exigencias a los ciudadanos futuros. Por su parte, el desmembramiento del plan de estudios en razón de las creencias religiosas o culturales de los padres implica restringir informaciones acerca del contexto en el cual nos situamos, y así un entendimiento restringido de

nosotros mismos y nuestro lugar en el mundo. De este modo, no deja de promover comportamientos discriminatorios y no conducentes a la paz social. Recurriendo a las palabras de Gutmann: “if public schools cannot require students to read about the religious orthodoxy of a New Mexican Indian settlement, or about a boy cooking, or about Anne Frank’s unorthodox religious opinions, or about the dignity and worth of human beings, then liberal democracy might as well give up on civic education beyond teaching literacy and numeracy” (Gutmann 1995, 572). Además, grupos religiosos no deberían poder utilizar las escuelas públicas para adoctrinar a sus niños. Y es una ampliación de esta idea, que no deberían tener derechos de veto sobre el plan de estudios, porque consideran que estos contenidos son ofensivos para sus creencias religiosas.

Ciertamente, muchos extremistas religiosos estarían de acuerdo con la opinión expresada por Gutmann de que si se aceptan los diversos requerimientos de los grupos religiosos relativos al plan de estudio la educación pública apenas podría ir por sobre la enseñanza básica necesaria para leer y realizar operaciones matemáticas – pero sin compartir su posición crítica al respecto. Después de todo, fundamentalismo “is a significant reaction to, and rebellion against, organized liberalism itself” (Isaac/ Filner 1999).

A menudo se argumenta que si no se aceptan las excepciones demandadas, se estimula a los grupos religiosos a fundar sus propias escuelas, lo que conduciría a una partición todavía más grave de la sociedad. Para los convencidos acerca de las bondades de la EME, esto no es algo que haya que evitar, sino más bien una meta que hay que alcanzar. Sin embargo, esta estrategia es poco atractiva. Dejando de lado argumentos igualitarios extremos, hay pocos argumentos convincentes desde una perspectiva liberal contra la fundación de escuelas privadas, en tanto sean financiadas de modo privado y cumplan con exigencias educativas mínimas. Estas exigencias no refieren sólo a la calidad de las instalaciones, sino también del personal de enseñanza. Por ejemplo, maestros deberían tener alguna certificación ministerial, el plan de estudio debiera incluir contenidos mínimos y, por cierto, las escuelas debieran disponer de un amplio marco de libertad en relación tanto a la ampliación de estos contenidos como de los mecanismos de transmisión. No admitir la existencia de este tipo escuelas implicaría prestar insuficiente atención a los intereses de los padres en la educación de sus hijos. Por cierto, esto no refiere sólo a escuelas con un carácter religioso (o étnico), sino que refiere a cualquier escuela que tenga algo que ofrecer en el mercado que los clientes pudiesen encontrar atractivo.

La pregunta relevante es: ¿Debe un estado financiar total o parcialmente este tipo de escuelas?

No es inusual que estados financien escuelas de tipo religioso. Normalmente esto se retrotrae a contratos históricos entre el Estado y ciertas congregaciones religiosas. Así surge la exigencia de un financiamiento no discriminatorio de instituciones educativas, también de aquellas que representan intereses considerados conflictivos de ciertas minorías culturales. Este es el caso, por ejemplo, en Gran Bretaña. Hasta hace poco el Estado parcialmente financiaba mediante fondos públicos numerosas escuelas anglicanas, católicas y judías. Sin embargo, las demandas de los musulmanes por un financiamiento similar eran rechazadas (Parekh, 2000, 254). La inadmisibilidad de este trato desigual llevó a un régimen en el cual el Estado financia a las escuelas musulmanas. Pero si admitimos que grupos religiosos no deberían poder utilizar las escuelas públicas para adoctrinar a sus niños, es una ampliación de esta idea que no deberían poder utilizar fondos públicos para llevar a cabo esta adoctrinación, tampoco en la versión no discriminatoria de un trato igual para todos los grupos religiosos. La razón no refiere sólo al trato desigual y difícilmente justificable que, mediante este financiamiento, se produce con todas aquellas escuelas privadas que, sin financiamiento público, tratan de conquistar una parte del mercado. Esta última dificultad puede ser contrarrestada con la estrategia de los sistemas de cupones (*voucher*), que están muy en boga en diversas democracias. Más allá, la dificultad mayor reside en la utilización de fondos públicos para desarrollar proyectos que implican tipos de partición social, ya sea guiándose por líneas religiosas o étnicas.

La EME es también presentada como una respuesta a los conflictos que, de acuerdo a la taxonomía empleada, se inscriben bajo la rótula “culturas en peligro”. Un caso paradigmático y muy estudiado de este tipo de conflicto (que, sin embargo, no se puede desconocer contiene también elementos del primer tipo de conflicto) refiere a los Amish y a sus demandas para, mediante una excepción, retirar a sus niños de la escuela antes de lo que estipula la educación obligatoria. Ya que su experiencia les ha enseñado que si los niños de la comunidad permanecen en la escuela el tiempo mínimo estipulado por la educación obligatoria en los Estados Unidos ellos tienden a abandonar la comunidad, han intentado lograr excepciones (y en Wisconsin con éxito) para retirar a sus niños de la escuela antes de lo estipulado por la ley de escolaridad obligatoria. La educación obligatoria pondría en peligro a la comunidad Amish y, de este modo, pondría en peligro el derecho al ejercicio religioso (de los padres). Tener la

oportunidad de sobrevivencia como una “isla cultural de estructuras, patrones y valores tradicionales en medio del océano de la modernidad” – utilizando la descripción de los Amish realizada por Donald Kraybill (1993) –, implicaría poder retirar a los niños de la escuela antes de lo estipulado legalmente:

To require Amish children to attend public schools beyond the elementary years would not only expose them to contaminating cultural belief and foster friendships with outsiders, it would also erode historic Amish values and challenge traditional Amish authority. Forced participation in the Social Security System would cut the cords of economic dependency within Amish society[...]. These and other areas of conflict not only are religious controversies but threaten the very nature, even the survival, of Amish society. (Kraybill 1993, 17).

Por sobre esto, la estrategia para proteger a la comunidad en peligro implica la creación de escuelas propias. Como respuesta a los muchos conflictos relativos a este tipo de excepciones, los Amish efectivamente han fundado sus escuelas (que dicho sea de paso, tienen un nivel altamente deficitario que es usualmente tolerado por las autoridades).

Otro caso refiere a la tradición nómada de algunos grupos gitanos. Debido a esta tradición, los niños raramente reciben una educación formal. En Gran Bretaña han conseguido una excepción que les permite que sus niños visiten la escuela la mitad de los días estipulados como obligatorios. Pero incluso esta exigencia mínima no es usualmente cumplida (compare Poulter, 1998, 147-194). Una argumentación común es que la educación formal no sería necesaria. Los niños reciben ya en la comunidad un tipo de educación informal que les permite desarrollar las capacidades necesarias para llevar a cabo las actividades características de la comunidad. (Dicho de otro modo, son entrenados para desarrollar las mismas actividades que sus padres).

Wisconsin v. Yoder, el caso en el cual los Amish obtuvieron la excepción mencionada, es un caso clásico de la judicatura norteamericana. Es también una pieza única. La opinión de los jueces y de la opinión pública se dejó posiblemente guiar por una visión romántica de los Amish (el carácter básico de su comunidad y su carácter pacífico, la cercanía con la tierra y lejanía de las impurezas del mundo moderno, etc.). Pero esta pieza de educación multicultural es discutible. No es sólo que de este modo muchas capacidades importantes para la vida de estos niños no son desarrolladas.

Por encima de esto, muchas veces hombres y mujeres reciben entrenamientos distintos que ponen a estas últimas en una posición de desventaja (Nussbaum 2000). Esto es claro en el caso de los Amish. Mientras que los niños aprenden carpintería y a trabajar la tierra, conocimientos que se pueden ofrecer en el mercado en caso que abandonen el grupo (o los expulsen), las niñas aprenden las labores propias de las actividades domésticas.

Educación juega un rol central en las teorías igualitarias y las políticas públicas que tratan de garantizar igualdad de oportunidades. Aunque desde la perspectiva de la neutralidad liberal puede haber discusiones relativas al tipo de valor de la educación (su valor en tanto fuente de oportunidades para desarrollar una vida productiva en la sociedad, o en tanto permite a los individuos ser ciudadanos responsables, o su valor en tanto permite conocer mejor nuestra posición en el mundo (compare Loewe 2009)), hay una respuesta clara a las demandas de Amish y de otros grupos de cristianos extremos para retirar a sus niños de la escuela antes de lo estipulado legalmente o incluso para no enviarlos, y a las demandas de grupos nómades para no enviar regularmente sus niños a la escuela: Limitar las oportunidades educativas de un menor, más allá de lo estipulado por una ley general válida, para así satisfacer las aspiraciones de sus padres, es injusto: De este modo limitamos el desarrollo de capacidades centrales, y así las expectativas de vida de un individuo, porque casualmente nació en un determinado grupo cultural.

Por encima de esto, no es en absoluto evidente que ésta sea la estrategia adecuada para evitar conflictos. Si bien los Amish son eminentemente pacíficos, y así el núcleo de sus demandas parece reflejarse bien en la idea de ser dejados solos, como una isla dentro de la modernidad, los conflictos (no violentos) son omnipresentes en los estados en que ellos viven. Éstos refieren a demandas tan curiosas (pero peligrosas para la comunidad y para ellos mismos) como la negativa de un grupo Amish para portar el triángulo identificador de vehículos lentos cuando transitan por las calles en sus carros, o a otros conflictos menos curiosos referentes a vacunación o al mantenimiento de caballos en zonas urbanas, o a la liberación de los sistemas de seguridad social.

O considere el – en la literatura multicultural – mucho más conocido y discutido caso de la protección de la lengua en Quebec. La aspiración que muchos defensores del multiculturalismo sostienen, y a la que Taylor da su mejor expresión, de que la cultura, en este caso la lengua francesa en Quebec, “never be lost” (Taylor 1994, 61) implica llevar a cabo las acciones

necesarias para la realización de esta meta, aunque éstas vayan por sobre los intereses de los individuos. En plena consonancia con esta idea el parlamento de Quebec intento aprobar una ley que violaba una cláusula de la constitución. De acuerdo a esta cláusula, “a parent has the right to have his or her children educated in the minority language of the province in which they reside, provided that the parent was educated in that language in Canada”. La ley de Quebec habría limitado aún más el derecho a escoger educación en inglés en Quebec de sus niños sólo para los aquellos padres “who were educated in English in Quebec” (Hartney 1995). El gobierno de Quebec argumentó que la cláusula:

is intended to ensure the survival of the minority group in each province. Hence, it must not be understood as conferring on every person falling within its terms an individual right to education in the minority language, but rather to the whole community group a collective right to sufficient educational establishments to ensure its survival. (Hartney 1995)

El caso es claro: Si el fin es la sobrevivencia eterna de la cultura, no basta con que los individuos sean libres para decidir ellos mismos. Después de todo, ellos podrían decidirse en contra de este fin.

Hay muchos conflictos del tipo “sangre y pertenencia” y, por consiguiente, sólo me referiré a éstos someramente. Este tipo de conflictos lo encontramos por doquier en los conflictos nacionalistas. La lucha por los textos de estudios es un capítulo fundamental de estas luchas. Después de todo, un ímpetu nacionalista esencial es escribir la historia de *lo que fue* y *de lo que somos* sin dejar espacio para ambigüedades o interpretaciones que rivalicen. Mitos se transforman en realidades y las profecías se cumplen por sí mismas. Un caso paradigmático lo encontramos en las múltiples luchas por los textos escolares que se han desarrollado en muchos estados de India (compare Kumar 2001), y cuyos promotores fundamentales son los representantes de los muy bien organizados grupos y partidos de la derecha Hindú. Estos movimientos promueven una identidad Hindú luchadora, unificada y excluyente (Hindutva) como base de la identidad India y base para la pertenencia nacional. De acuerdo a lecturas extremas los musulmanes (13% de la población India) no pertenecerían a la nación, porque sus ciudades sagradas yacerían fuera del territorio Indio (para estos análisis y una crítica, compare Kesavan 2001).

En oposición a su proclamada originalidad vernácula, estos grupos importaron su ideología desde Europa, específicamente, del nacionalismo, pero también – y de un modo explícito– del Fascismo Europeo, cuyas ideas y acciones no siempre son rechazadas (compare la discusión de Nussbaum 2007). Así, por ejemplo, en la discusión sobre el régimen Nazi en los libros escolares de la clase novena de Gujarat no se menciona el holocausto y se idolatra a Hitler. Como en otros movimientos nacionalistas se aspira a escribir nuevamente la historia. Mediante manipulación de datos arqueológicos y lingüísticos y de fuentes historiográficas se elevan mitos al nivel de verdades indiscutibles. También se manipula la religión y sus símbolos. En las ilustraciones de la derecha Hindú se cambia la tradicional barriga redonda y blanda de Ganesha por un “six-pack”, más apropiado para las metas de dominación. Se imprimen nuevos libros escolares cargados de ideología y datos abiertamente falsos.

La característica del tipo de educación que se propone, es la afirmación de una identidad única, celosa y excluyente de cualquier otra identidad que pudiese competir. A fin de cuentas, cualquier otra identidad se debe subordinar a las demandas de esta identidad única. En el caso de los conflictos con la forma “sangre y pertenencia”, la educación propuesta es excluyente en grado máximo. De este modo, la EME no se distingue de las estrategias activas de homogenización cultural que usualmente los estados nacionales han puesto en marcha en sus procesos de formación. La única diferencia relevante refiere al contexto de aplicación. Mientras que en los procesos de formación del estado-nación tradicionalmente se intentó homogenizar la cultura dentro de todo el territorio bajo el dominio del estado, en las estrategias multiculturales se intenta lograr esta homogeneidad dentro de los grupos particulares.

En los otros dos tipos de conflicto encontramos también una premisa similar: La identidad fundamental es sólo una, aquella asociada con nuestra pertenencia cultural o religiosa. Y es por esto que no debemos poder estar dispuestos a transar en relación a los dictados de nuestra religión o cultura. Después de todo, cuando hay conflictos culturales, lo que habría es una “guerra entre las culturas”, con todo lo que implica la referencia – evidentemente falsa – a una guerra. Y tampoco podemos dejar de hacer todo aquello que esté a nuestro alcance para asegurar la sobrevivencia de nuestra cultura en peligro –aunque esto implique pasar por sobre la libertad de los individuos. Sin embargo, la premisa acerca de la identidad única, celosa y excluyente que encontramos a la base de la EME es, por una parte, falsa, y por otra parte, poco productiva en nuestras sociedades.

Primero: En sociedades abiertas los individuos desarrollan numerosas imágenes de sí mismos. Por ejemplo, en relación a los roles familiares, al mundo del trabajo, a las creencias religiosas o no religiosas, a las posiciones políticas, a la pertenencia étnica, al lenguaje, al género o a la orientación sexual. Queda como pregunta abierta, sí y cómo todas esas imágenes calzan en una imagen conjunta. Diversos aspectos de la identidad son para diferentes individuos en diferentes momentos de la vida diferentemente importantes.

Segundo: La tesis de la identidad única apunta en una dirección muy distinta a la que parece ser apropiada para nuestro mundo. En sociedades abiertas, en las que los individuos tienen numerosas imágenes de sí mismos, la capacidad de empatía con otras identidades es central para poder desarrollar una identidad estable. En el trato con numerosas y diversas expectativas es importante tener la capacidad de distanciarse de los roles propios y mantener una posición tolerante en relación a las ambigüedades. En muchas demandas multiculturales por políticas educacionales del tipo EME encontramos exactamente lo contrario. Como Gitlin (1996) afirma: “Muchos exponentes de la política de la identidad son fundamentalistas – en el lenguaje de la academia “esencialistas” – y la creencia en diferencias fundamentales de grupos se transforma fácilmente en una creencia en superioridad.” La identidad se muestra como la misma en cada espacio de acción, sin tolerancia o ambivalencia, sin la disposición a distanciarse de los roles propios. Esto lleva a los que se ha denominado “manía de la identidad”: “La manía de la identidad busca sólo identidad, la misma en todos los contextos de la vida... Por lo tanto, para estar segura de sí misma, ésta tiene que destruir, expulsar o subyugar al Otro que trata de adoptar un punto de vista independiente contra ésta, y así limpia el medioambiente social de toda diferencia cultural” (Meyer 2001, 17).

La EMI y el cosmopolitismo

En este texto he argumentado a favor de un tipo de educación multicultural: la EMI. A diferencia de la EME, este tipo de educación multicultural reconoce lo universal en la particular. Como bien afirma Robert Hughes, quien es su libro *Culture of Complaint* critica las políticas multiculturales, “if multiculturalism is about learning to see through borders, I am all in favor of it.” (Hughes 1993, 100).

Niños deberían aprender en la escuela sobre tradiciones y culturas, también sobre las de aquellos que están presentes en la sala de clases. Como Gitlin afirma con respecto al contexto de EEUU: “It cannot hurt parochial Americans capacity to live more fully in the world to know that Western civilization, for all its achievements, is hardly alone”. (Gitlin 1996, 227). Pero el fin primario de esta EMI no es que aquellos sobre cuya cultura y tradiciones se aprende, alcancen un mayor auto-respeto. Se aprende sobre tradiciones y culturas, propias y ajenas, y desde la niñez temprana mediante cuentos e historias de otras regiones, para ver y para aprender, cuanto de común hay en diferentes culturas y tradiciones, para que así lo ajeno deje de ser tan extraño (Nussbaum 1996, 1997). Es como en la buena literatura: Se descubre lo universal en lo particular. Se aprende que los problemas de los hombres en el mundo son parecidos. Que los problemas de personas de culturas ajenas y de otros países no son los problemas de esas personas en particular, porque ellos son, como ellos son (o porque ellos no son como nosotros), sino los problemas de *cada* persona, que se encuentre en tales circunstancias. Y que nuestros problemas son problemas humanos que surgen de circunstancias específicas.

La EMI tiene una base cosmopolita. Es este tipo de educación el que puede ser efectivo en el manejo pacífico de los conflictos y en la activación de procesos de cooperación social. La EMI posibilita el contacto con individuos de culturas diferentes así como con sus múltiples historias en un contexto de igualdad. Ser tratado como un igual en la sala de clases, a pesar de todas las diferencias (no sólo culturales, sino también sociales), es una buena escuela para aprender a ejercer la ciudadanía. Los conflictos del tipo “guerra de las culturas” pueden ser debilitados: El reconocimiento de nuestras múltiples identidades y así el reconocimiento de nuestras múltiples identidades compartidas, en último término nuestra pertenencia al género humano, y la no reducción de nuestra identidad solamente a una, es un buen antídoto contra la intransigencia y chauvinismo propio de tantas culturas y tradiciones —o de muchas de las interpretaciones de éstas hechas vigentes por las élites de turno en su lucha por acceder al o por mantener el poder. En el caso de los conflictos tipo “culturas en peligro”, la EMI es un método que puede ofrecer protección de muchos elementos culturales de las culturas efectivamente amenazadas por las influencias externas —pero sin dejar de respetar la autonomía de los individuos y sin dejar de ser inclusiva: Todos deben poder tener acceso a esos elementos culturales, no sólo los que pertenecen a la cultura correspondiente. Y en el caso de los conflictos tipo “sangre y pertenencia”, la EMI es un método productivo

en la generación de las simpatías mutuas que pueden contener y contrarrestar las tendencias sectarias tan prolijamente cultivadas en muchas culturas.

La EMI puede tener así consecuencias estabilizadoras y productivas en la sociedad. Los argumentos a favor de esta tesis son usualmente referidos en las discusiones multiculturales, por lo que yo sólo los mencionaré: Miembros de grupos minoritarios o segregados pueden de este modo generar un sentimiento de que su historia propia es una parte de la historia común, lo que a su vez puede generar un sentimiento de pertenencia. Simultáneamente, estudiantes que son miembros de la sociedad dominante o de los grupos mayoritarios aprenden a entender mejor a los otros y a considerarlos como compañeros con los mismos derechos en la empresa de cooperación social, lo que a su vez puede neutralizar modos de comportamiento discriminatorios. Como afirma Nussbaum: “The best antidote to normative chauvinism is curiosity” (Nussbaum 1997, 133).

Referências

- BUCHANAN, ALLEN. *Secession: the morality of political divorce from fort sumter to Lithuania and Quebec*. Westview Press, 1991.
- COHEN, JOSHUA (ed.). *For Love of Country. Debating the Limits of Patriotism*. Boston: Beacon Press, 1996.
- GITLIN, TODD. *The Twilight of Common Dreams. Why America is Wracked by Culture Wars*. An Owl Books. New York: Henry Holt and Company, 1996.
- GUTMANN, AMY (ed.). *Multiculturalism*. Princeton University Press, 1994.
- GUTMANN, AMY. Civic Education and Social diversity. In: *Ethics*, p. 105, 1995.
- HARDIN, RUSSELL. *One for all: the logic of group conflict*. Princeton University Press, 1995.
- HARTNEY, MICHAEL. Some confusions concerning collective rights. In: *Kymlicka* (Ed.) 1995.
- HUGHES, ROBERT. *Culture of complaint: The fraying of America*. USA: Oxford University Press, 1993.
- HUNTINGTON, SAMUEL P. *The Clash of Civilizations and the Remaking of World Order*. Simon and Shuster, UK, 1997.
- HUTCHINSON, JOHN; SMITH, ANTHONY (Ed.). *Ethnicity*. USA: Oxford University Press, 1996.
- IGNATIEFF, MICHAEL. *Blood and Belonging. Journey into the new Nationalism*. Índia: Penguin Books, 1993.
- ISAAC, JEFFREY C.; FILNER, MATTHEW F; BIVINS, JASON S. American Democracy and the New Christian Right: a critique of apolitical liberalism. In: *Shapiro*, Hacker-Cordón (Ed.). 1999.
- KEDOURIE, ELIE. *Nationalism.*, London: Hutchinson, 1960.
- KESAVAN, MUKUL. *Secular Common Sense*. India: Penguin Books, 2001.
- KRAYBILL, DONALD. *The Amish and the State*. London: The John Hopkins University Press, 1993.
- KUMAR, KRISHNA. *Prejudice and Pride. School histories of the freedom struggle in India and Pakistan*. Viking. India: Penguin Books,; 2001.
- KYMLICKA, WILL (Ed.). *The Rights of Minority Cultures*. Oxford University Press 1995.

- KYMLICKA, WILL. *Multicultural citizenship*. Oxford University Press, Oxford, 1995.
- LEVY, JACOB. *The multiculturalism of fear*. Oxford University Press, 2000.
- LOEWE, DANIEL. Liberale Ausbildung und multikulturelle Forderungen. In: *Conjectura*, v. 14, n. 1, jan/maio, 2009.
- MARGALIT, AVISHAI; RAZ, JOSEPH. National Self-Determination. In: *The Journal of Philosophy*, 9, 1990.
- MARGALIT, AVISHAI. *The decent society*. Harvard University Press, Cambridge Mass, 1996.
- MEYER, THOMAS. *Identity mania: fundamentalism and the politicization of cultural differences* (Mosaic Books, New Delhi 2001. Original: *Identitäts-wahn: die politisierung des kulturellen unterschieds*, Aufbau Taschenbuch-Verlag, 1997).
- NUSSBAUM, MARTHA. Patriotism and Cosmopolitanism. In: COHEN (Ed.). 1996.
- NUSSBAUM, MARTHA. *Cultivating humanity: a classical defense of reform in liberal Education*. USA: Oxford University Press, 1997.
- NUSSBAUM, MARTHA. *Women and human development*. Cambridge University Press, 2000.
- NUSSBAUM, MARTHA. *The clash within: democracy, religious violence, and India's future*. Harvard University Press, Cambridge Mass, 2007.
- PAREKH, BHIKHU. *Rethinking multiculturalism: cultural diversity and political theory*. MacMillan Press, 2000.
- PETERS, BERNHARD. *Understanding multiculturalism*. In: *IIS-Arbeitspapier* 14/99, 1999.
- POULTER, SEBASTIAN. *Ethnicity, law and human rights: the english experience* Clarendon Press, Oxford. 1998.
- SELZNICK, PHILIP. *The moral commonwealth: social theory and the promise of community*. Berkeley: University of California Press, 1992.
- SHAPIRO, IAN; HACKER-CORDÓN, CASIANO (Ed.). *Democracy's Edges*. Cambridge University Press, 1999.
- TAYLOR, CHARLES. *The Politics of Recognition*. In: GUTMANN (Ed.). 1994.