

IDENTIDAD CULTURAL EN UNA SOCIEDAD PLURAL: PROPUESTAS ACTUALES Y NUEVAS PERSPECTIVAS¹

Cultural identity in a plural society: current proposals and new perspectives

JUAN LUIS FUENTES

Universidad Internacional de La Rioja

DOI: 10.13042/Bordon.2014.66204

Fecha de recepción: 23-10-12 • Fecha de aceptación: 16-7-13

Autor de contacto / Corresponding Author: Juan Luis Fuentes. Email: juanluis.fuentes@unir.net

INTRODUCCIÓN. El concepto de identidad cultural ha adquirido una renovada importancia en los últimos años debido a la aceptación generalizada de los nuevos enfoques en el tratamiento de la diversidad cultural. Tanto los grupos minoritarios como las sociedades de acogida vienen reclamando una mayor atención y respeto a los elementos culturales propios que todavía no han encontrado un adecuado acomodo en la sociedad multicultural. **MÉTODO.** En este artículo, planteamos esta preocupación y examinamos algunas propuestas actuales que tratan de compaginar el respeto a la diversidad cultural con el fomento de la cohesión social. **RESULTADOS.** Tras los tradicionales planteamientos cosmopolitas, vienen surgiendo alternativas diversas como aquellas que subrayan las múltiples dimensiones de la identidad; otras que abogan por la cohesión fundada en la búsqueda de un destino compartido; o las que defienden una identidad multicultural. **DISCUSIÓN.** Frente a ellas y debido a sus múltiples problemas, proponemos una educación de la identidad basada en un fuerte vínculo con la propia herencia cultural de tal forma que el individuo alcance la madurez suficiente que le permita respetar al otro. Ahora bien, la acción educativa no puede dejar de promover un sentido crítico que no es incompatible con el vínculo a la propia comunidad, sino que aboga por reconceptualizar el cosmopolitismo como la fusión de dos elementos: junto a la aceptada apertura a lo nuevo, debe incluirse la lealtad reflexiva a lo conocido, a lo propio. Es decir, si bien no cabe admitir planteamientos dogmáticos, ello no implica excluir todo vínculo local, que recibe influencia externa pero que tiene unas características determinadas —aunque no necesariamente inamovibles— por su herencia cultural. Además, este sentido de lo local evita que el cosmopolitismo derive en un nomadismo que impida al individuo desarrollar un sentido de responsabilidad moral, así como adquirir compromisos estables.

Palabras clave: *Identidad cultural, Diversidad cultural, Cohesión social, Inmigración, Herencia cultural.*

Introducción: la revalorización de las identidades culturales

La preocupación por el ser del hombre, su identificación e identidad, ha estado presente en los escritos de los pensadores más relevantes de la historia y no ha dejado de ser un tema recurrente hasta nuestros días, convirtiéndose en un “problema esencial de la filosofía desde el ‘conócete a ti mismo’ de Sócrates hasta Freud” (Maalouf, 2009: 17). A pesar de ello, el fin del siglo XX vino acompañado de un crecimiento de la preocupación por este concepto a nivel planetario (Marín Gracia, 2002), especialmente en su dimensión étnica, cultural, racial o nacional, hasta tal punto que se ha denominado a nuestro tiempo la era de la inmigración y de los nacionalismos (Kymlicka, 1996).

Por un lado, los movimientos migratorios y el reconocimiento de derechos culturales han motivado una preocupación por el concepto de identidad de una manera impensable hace unos años. Cuando los inmigrantes llegaban a su país de destino y las expectativas depositadas sobre ellos convergían en la integración y asimilación de la cultura mayoritaria no había espacio para hablar de identidad y mucho menos de identidades, pues no hay necesidad de preguntarse por la propia identidad cuando existe un consenso claro ofrecido continuamente a todos los individuos sin apenas alternativas (McCloskey, 2012). De esta forma, la identidad se encontraba vinculada al lugar social de nacimiento sin apenas posibilidad de construcción o negociación (Cortina, 1999). Esta situación cambia cuando el rechazo a la imposición cultural como norma pone sobre la mesa la necesidad de articular medidas para hacer efectivo tal respeto a la diversidad de identidades culturales.

El ámbito educativo se encuentra en el centro de este debate y en él nacieron algunas de las primeras estrategias que trataban de proteger a las minorías culturales. Buen ejemplo de ello son los primeros cursos de historia americana negra que surgen en los años sesenta y setenta en los

Estados Unidos y que más tarde se extenderían a otros grupos de inmigrantes, cuyo objetivo residía en promover el conocimiento de la historia de este país que estudiara los orígenes y la cultura de los miembros de la raza negra y sus aportaciones al desarrollo histórico americano (Banks, 2006). De esta manera se pretendía contribuir a la adquisición de una identidad propia diferente a la blanca de la que eran discriminados, y así reforzar su autoestima de cara a mejorar un rendimiento académico cuyos pobres resultados parecían, a su vez, contribuir a tal discriminación reforzando el estereotipo².

Unido a esto, la globalización ha generado un temor a que la revolución de las comunicaciones y el movimiento de ideas, mercancías y personas derive en una expansión cultural a nivel mundial que suponga una amenaza para las culturas menos poderosas (Wulf, 2008: 114; Ledo y Castelló, 2013). En otras palabras, se teme que las circunstancias de nuestro tiempo se conviertan en un medio propicio para una asimilación cultural proveniente de occidente que no encuentra barreras y cuyos valores principales son meramente económicos y consumistas. Se habla incluso de un nuevo “imperialismo nacional cultural” o nuevo colonialismo, localizado en Estados Unidos, que impone ideologías mediante su sofisticada industria de *marketing* de carácter totalitario (Nair, 2006). El antídoto ante tales pretensiones globalizadoras consiste en una protección de las culturas locales (Santos Rego, 2011), que en algunos casos ha derivado en un rechazo a todo símbolo occidental al identificarlo como la amenaza que debe ser combatida, e incluso, en una reacción violenta que encuentra en el ataque al otro la mejor defensa de su identidad. Un rebrote identitario basado en la resistencia, la inseguridad y el miedo a la pérdida de históricos y preciados valores culturales (Bartolomé, 2004; Maalouf, 2009: 83-84). En este sentido, resulta significativo que la “primavera árabe”, que algunos concebían como el desencadenante de un profundo cambio cultural en muchos países del norte de África, se ha traducido en una relativa democratización de

las estructuras políticas así como en un mantenimiento, sino aceleración, de la tendencia hacia la reafirmación de los valores islámicos, que, como explica recientemente Sami Naïr (2013), está motivando enfrentamientos sociales con motivo de los procesos de reconfiguración identitaria.

Por otro lado, la preocupación por las identidades culturales ha tenido lugar en las sociedades de acogida culturalmente mayoritarias como no había ocurrido desde el auge de los nacionalismos con la institución del Estado moderno. La llegada de inmigrantes en grandes proporciones se ha percibido como una amenaza para la cultura autóctona, lo que ha provocado diversos efectos. Se ha incluido en el discurso político la preocupación por proteger unos determinados valores identificados como propios del país en cuestión. Sin embargo, sobre esta preocupación que no es intrínsecamente ilícita, se han reunido una serie de argumentos en torno a la acusación a los inmigrantes de no querer integrarse en la sociedad que les acoge. Según tal racionalidad, la permisividad ante la presencia de varias identidades culturales en un mismo país supone amenazar la unidad nacional y la cohesión social, en lo que más bien parece un acercamiento intencionado y explícito al modelo asimilacionista y una renuncia a los nuevos planteamientos del respeto a la diversidad cultural.

Aunque en algunos países —por ejemplo, Canadá, Australia o Malasia— lo multicultural no se concibe incompatible con lo nacional, la situación es especialmente diferente en Europa (Modood, 2008a), donde muchos Estados han intensificado en los últimos años los requerimientos en las políticas de naturalización, especialmente en lo que respecta al idioma y a otros aspectos de integración bajo la justificación de la búsqueda de la cohesión social (Laegard, 2010). Dos ejemplos significativos ilustran esta postura. La canciller alemana Angela Merkel anuncia en octubre de 2010 el completo fracaso del multiculturalismo en el país germano³ apuntando directamente a los inmigrantes como responsables

de tal intento fallido utilizando argumentos tan conocidos como su falta de integración en la sociedad alemana y su negativa a aprender el idioma autóctono. Aunque por otro lado insta a los alemanes no inmigrantes a aceptar la existencia de mezquitas como parte de Alemania, su mensaje principal alude al problema de la variedad cultural y a la respuesta negativa del *diferente* de acomodarse a la sociedad alemana. Por su parte, el primer ministro británico David Cameron, nueve meses después de tomar posesión de su cargo, advierte de que bajo el amparo del multiculturalismo se ha articulado en Reino Unido una política excesivamente tolerante frente al islamismo radical y los inmigrantes que se muestran ambiguos ante los derechos humanos⁴. Concibe que en el origen del terrorismo reside una cuestión de identidad y explica que muchos jóvenes musulmanes residentes en Reino Unido no se identifican con la cultura de sus padres por sus dificultades de trasladarla a la sociedad occidental moderna, pero tampoco se les ha acogido en la identidad británica, debido al debilitamiento de esta por la falta de atención a la misma y a unas políticas sociales que han motivado la separación étnica, en vez de potenciar una visión de la sociedad a la que se quiera pertenecer. La propuesta del primer ministro británico consiste en promover una identidad nacional compartida que sirva como referencia a los jóvenes inmigrantes y que fomente su sentimiento de pertenencia, lo que, en definitiva, contribuirá a la cohesión social. Sin embargo, en este punto el discurso no es del todo claro, pues parece moverse en dos direcciones. Por un lado, plantea el fortalecimiento de la identidad británica mediante la enseñanza del idioma y de una cultura común, de tal manera que pueda ser adoptada por los jóvenes musulmanes, para lo cual es necesario reforzar los valores liberales mediante un poco definido “liberalismo muscular activo”. Pero por otro lado, parece adoptar una postura más abierta y plantea la posibilidad de que bajo esa identidad nacional tengan cabida cierta diversidad de identidades religiosas como la musulmana, la hindú o la cristiana. Es decir, que el ser londinense pueda ser compatible con

pertenecer a cualquiera de estas religiones. Con todo, no cabe duda de la existencia de un cambio en el discurso sobre la concepción de la identidad nacional, pues si antes se concebía como aquella que debía imponerse sobre todas las demás, hoy parece proponerse un marco identitario común en el que quepan diversas perspectivas.

Cabe destacar también el notable recrudescimiento de los discursos antiinmigración de diversos partidos políticos minoritarios pero emergentes en no pocos países europeos, que incluso desempeñan un papel clave en la formación de los gobiernos nacionales. Y tampoco faltan hechos preocupantes como que la publicación en 2010 del ensayo del directivo del Bundesbank Thilo Sarrazin, en el que se defendía la tesis de la inferioridad cultural de los musulmanes inmigrantes, se convirtiera en uno de los libros más vendidos de la década en Alemania.

Por su parte, en Estados Unidos, hoy hay quien continúa reclamando a los inmigrantes que se asimilen a la cultura mayoritaria y rompan los vínculos con sus identidades de origen de forma similar a como lo hicieron las oleadas de inmigrantes que llegaron de Europa quienes arrancaban estos lazos de raíz, como una manera de preservar la cultura y valores norteamericanos y evitar la desintegración del país. Pero la nueva inmigración —posterior a 1965— posee una mayor preocupación por mantener los vínculos culturales con su lugar de origen a diferencia de cómo lo hacían los anteriores extranjeros (Suárez Orozco y Suárez Orozco, 2003). En suma, la formación de una identidad definida y de un sentimiento de pertenencia parece ser uno de los objetivos que conforman la agenda de las sociedades occidentales multiculturales, tanto para proteger los derechos culturales de las minorías como para fomentar la cohesión social y proteger los valores que conforman la identidad nacional. Ahora bien, como veremos a continuación, la estrategia más adecuada para compaginar estos intereses no es un asunto resuelto.

En busca de soluciones identitarias

Son numerosas las críticas que vienen a cuestionar este repliegue cultural de las sociedades occidentales (Laegaard, 2010) e incluso la misma importancia de la identidad cultural (cfr. Sales, 2011), que es percibida en ocasiones como una estrategia racista que sustituye el concepto de persona por una abstracción identitaria (Sáez Alonso, 2006). Aún resuenan las palabras de Tagore, quien en 1916 ya advertía en sus conferencias sobre el nacionalismo de que el surgimiento de la *nación* había profesionalizado la función del individuo en la sociedad, convirtiendo a su vez a esta en una maquinaria perfecta de poder, cuyo objetivo principal y único era la eficacia, inspirado a través de las diversas instituciones educativas (1964). Los genocidios cometidos en los últimos años en nombre de las diferencias culturales disuaden hoy aún los discursos sobre la protección de la identidad y se proponen apetecibles preguntas como “¿por qué no podemos centrarnos en las cosas que compartimos como seres humanos, en lugar de centrarnos en aquello que nos distingue?” (Kymlicka, 1996: 266). Hay quien percibe el sentimiento de pertenencia a una comunidad cultural o nación como “moralmente peligroso” (Nussbaum, 1996: 4) y le acusa de contradecir algunos de los principios que afirma admirar tales como la justicia o la igualdad. Ciertas concepciones liberalistas incluso lo proponen como incompatible con la moral pues sitúa aspectos contingentes como el país de nacimiento, en el lugar de lo que determina lo que debe ser considerado virtuoso (Macintyre, 1994). No obstante, frente a la tradicional postura cosmopolitista, que hoy aún encuentra defensores en la discusión académica y en la filosofía de la educación (Roth y Burbules, 2011; Appiah, 2008), pueden encontrarse otras propuestas que tratan de encontrar un espacio para la identidad en la sociedad multicultural.

Identidad multidimensional

En una posición más moderada se encuentran algunos autores como Sen (2007) o Maalouf

(2009) quienes proponen una idea identitaria basada en la multidimensionalidad. Es decir, una identidad con múltiples dimensiones que no atienda a una única filiación sino que permita a los individuos mantener los vínculos con varias comunidades al mismo tiempo. Aunque la intención es loable, no parece que la cuestión sea tan sencilla como el mismo Sen la plantea cuando dice que un individuo puede ser melómano, vegetariano, cristiano, católico y fan de los Beatles al mismo tiempo, y que tratar de obviar los múltiples componentes de la identidad, primando uno por encima de los otros es un ejercicio de simpleza mental. Ciertamente lo es, pues una persona no es solo definible por una de sus características, por muy principal que esta sea. Sin embargo, la propuesta de estos autores no resuelve el problema, pues aunque un individuo pueda ser muchas cosas a la vez, esto lo es en diferentes dimensiones, pero no en la misma. Y es cuando esta diferencia se presenta cuando puede aparecer también el conflicto.

El concepto de identidad indica igualdad con algo: “esto se identifica con aquello” significa que son idénticos en cierta medida. En el caso concreto de la identidad cultural, se señala que los elementos culturales con los que una persona tiene un vínculo especial tienden a ser los mismos que caracterizan a una cultura determinada. En consecuencia, el concepto de identidad múltiple es problemático en la medida en que puede implicar una igualdad con muchas cosas, y esto puede suponer aceptar que “soy igual a cosas diferentes”, lo cual, solo tiene sentido en la medida en que estas cosas en las que me igualo a otros se sitúan en distintas dimensiones. Dicho de otra manera, si bien una persona puede ser melómana y vegetariana a la vez, no puede ser carnívora y vegetariana al mismo tiempo, pues la propia definición de lo que es ser vegetariana excluye que pueda ser también carnívora. Acercándonos un poco más a nuestra realidad esto puede traducirse en el plano religioso o de los valores. Una persona no puede ser católica y musulmana a la vez, ni fiel e infiel a la vez, pues las cuatro son categorías

excluyentes de la otra. Por ello, este argumento no es suficiente para desmontar el planteamiento apocalíptico de Huntington (1993) y el choque de civilizaciones que previó.

Además, la acusación de que erramos al primar una dimensión de la identidad sobre las otras no es del todo acertada, pues no todas ellas tienen el mismo peso e influyen de la misma manera en nuestra vida (Cortina, 1999; Modood, 2008a: 87). Ser fan de los Beatles puede modificar en cierta medida nuestros hábitos pero parece claro que su efecto no es comparable al que podrían tener las creencias religiosas. Si bien, no debe restringirse la definición de la persona a una única de sus características, tampoco es aceptable poner todas sus dimensiones en un plano de igualdad, pues aunque lo primero es un ejercicio de simpleza mental, lo segundo implica minusvalorar elementos fundamentales e incluso trascendentales para la vida de los individuos. Es cierto que esta visión de la identidad puede contribuir a atenuar el conflicto al mostrar que, aunque los individuos se encuentren enfrentados en algún aspecto importante de sus creencias, pueden compartir otros también relevantes que les hacen sentirse más cerca unos de otros y prestar más atención a sus semejanzas y a sus intereses comunes que a lo que les aleja y enfrenta. Sin embargo, pasa por alto el hecho de que no todas las dimensiones de la identidad tienen el mismo significado para la persona y que las diferencias en las más íntimas creencias son las que suelen provocar los conflictos interculturales.

Hacia un destino compartido

Este problema parece ser superado por Ben-Porath (2012) quien, de forma similar a la propuesta habermasiana del “patriotismo constitucional” (Pera, 2010), trata de buscar una dimensión identitaria situada por encima de las creencias personales que singularizan a los individuos y los grupos, de tal forma que sirva como refuerzo del vínculo entre ciudadanos y promueva

la cohesión social. Para esta autora, el sentido de pertenencia a un grupo social es necesario y debe estar motivado por un interés común que cabe encontrar en la idea del futuro compartido. Es decir, entiende que el vínculo entre ciudadanos se crea en las relaciones e interacciones cotidianas entre individuos diferentes, pero que tienen una idea común como sociedad de lo que conjuntamente desean llegar a ser.

El fallo de la propuesta de Ben-Porath radica no obstante en obviar las dificultades para encontrar ese destino común compartido que serviría como elemento de cohesión social, pues las diferencias son importantes en cuanto que marcan la manera de percibir la mejor manera de afrontar la existencia. De la misma forma que con la identidad multidimensional, el conflicto social o cultural no surge con motivo de diferencias banales sino que aparece cuando son elementos existenciales los que están en juego, cuando lo que se pone sobre la mesa son las creencias más íntimas de los individuos y se contrastan y cuestionan frente a las de los otros. Cuando estas entran en contradicción con las de sus conciudadanos es cuando surgen los problemas de la diversidad cultural. Y puesto que estas creencias están relacionadas con lo más íntimo de la persona, también lo estarán con sus deseos y perspectivas futuras y deberán ser consideradas en la búsqueda de ese *destino compartido*.

Identidad multicultural

Una tercera alternativa en la formación de la identidad en entornos multiculturales parte de la combinación de los elementos de la cultura de origen con otros pertenecientes a la cultura del lugar de acogida. Sin embargo, las dificultades que este proceso plantea son varias y están en relación con los estereotipos que se mantienen sobre quienes pertenecen a una cultura que no es la mayoritaria. Tales estereotipos funcionan como una etiqueta simplista que puede motivar diversas reacciones en los individuos.

Siguiendo a Carola y Marcelo Suárez Orozco (2003), pueden resumirse en tres tipos de respuestas.

Por un lado, el estereotipo puede provocar lo que se conoce como *efecto Pigmalión*, es decir, al identificar a los individuos con una serie de características los estigmatizados tienden a actuar conforme a dicho perfil que se les atribuye. Cuando el estereotipo, como es habitual, implica atribuciones negativas, este suele conducir a un pobre rendimiento académico y a una anulación de las expectativas con que los inmigrantes suelen llegar al país de destino. Además, esto refuerza las actitudes hostiles hacia la cultura dominante de la que ha sido previamente rechazado. No tiene lugar un refuerzo de la cultura de origen propiamente dicho sino que movido por el rencor causado por la experiencia de la estigmatización, deriva en una deformación de la identidad de origen, tornándose agresiva y opuesta a todo lo que recuerda a la mayoritaria como el idioma, la escuela, las leyes, etc. Por ello, podría decirse que más que un acercamiento a su cultura, supone la creación de una “contracultura” que se opone directamente a la mayoritaria, con las grandes limitaciones que esto supone para el progreso en la sociedad de acogida. Este comportamiento lo refleja muy claramente Luis Rodríguez en un libro autobiográfico donde recoge la narración de sus vivencias como inmigrante latino en Los Ángeles:

“Si venías de las Colinas, eras etiquetado desde el principio. Cuando entraba en la oficina del orientador por cualquier motivo, las miradas de desprecio me daban la bienvenida —era visto como un criminal o un extranjero que debe ser temido. Un gamberro. Era más difícil desafiar esta expectativa que aceptarla y meterse en el papel. Era una chaqueta que podía intentar quitármela, pero ellos me la ponían de nuevo una y otra vez. Al primer indicio de problemas las ideas preconcebidas quedaban probadas como ciertas. Así las cosas, ¿por qué no estar

orgullosa de ello y hacer mío este comportamiento?”⁵ (1993: 84).

En este sentido, es también significativo el comportamiento de Hannah Arendt, quien nunca recibió una educación judía, ni presenció elementos judíos en su familia hasta tal punto que tomó conciencia de ello cuando sufrió la discriminación, pues “si se es atacado como judío, uno tiene que defenderse como judío” (Arendt, 1995: 59). A partir de lo cual empezó a colaborar con el sionismo hasta ser detenida por la Gestapo tras la búsqueda de expresiones antisemitas en publicaciones, lo cual la motivó aún más en su causa (Madrid, 2008).

Una segunda respuesta consistiría en ceder a la presión asimiladora y aceptar la sumisión a la cultura mayoritaria rompiendo con el grupo de referencia. Si bien esta situación es más propicia para el éxito académico y el ascenso social, no deja de suponer un abandono forzoso de los elementos identitarios. Asimismo, puede suponer la exposición a una doble marginación: una provocada por quienes por sus rasgos físicos y acento al hablar se resisten a aceptarlo como uno de los suyos, mientras que por otro lado quienes se negaron a asimilarse al grupo dominante le perciben como un traidor étnico.

Y en tercer lugar, en caso de superar las situaciones previas, la asunción de una identidad transcultural o multicultural propiamente dicha implicaría la transformación de la identidad de origen mediante la incorporación de algunos elementos culturales del grupo dominante. Los Suárez Orozco (2003) conciben esta alternativa como la más adaptativa de las tres descritas y la que permite una comunicación fluida con personas de ambos grupos culturales (2003: 200). No obstante, en esta alternativa puede identificarse también una serie de problemas nada desdeñables. Primero, al asumir elementos culturales de ambos grupos las personas siguen expuestas al doble rechazo tanto de su grupo de origen como del mayoritario. Segundo, pueden existir conflictos entre valores

de ambos grupos difíciles de abordar, como ocurría con las propuestas anteriores. Tercero, es cuestionable por qué aceptaríamos una fusión cultural como esta con el cambio en las culturas de origen que ello implica, cuando no lo haríamos así con el idioma, el cual, trata de protegerse y promover su uso a través de su enseñanza. Cuarto, cabe preguntarse cómo se ocupa la escuela de ello cuando no hablamos de una identidad concreta sino de una mezcla de elementos elegidos a voluntad del individuo. Y, por último, teniendo en cuenta la inseguridad y el vacío de referentes característico de la adolescencia, donde el individuo busca encontrar un modelo al que aspirar, “en el que los jóvenes tratan de definir su propia identidad —el tipo de persona que quieren llegar a ser, los ideales por los que están dispuestos a luchar, las cualidades que desean poseer” (Pring, 2003: 36), no parece que lo más recomendable sea contribuir a esta carencia de figuras a las que imitar. En este sentido, el entorno multicultural representaría un espacio de riesgo para el adolescente donde no es capaz de encontrar la seguridad que necesita y en el que la pretensión de lealtad ante dos sistemas culturales puede suponer un conflicto moral que genere confusión, esquizofrenia o motive a la autodestrucción del individuo (Parekh, 2005: 226)⁶.

El lugar de la propia herencia en la formación de la identidad cultural

El peregrinaje por el desierto que plantea la formación de la identidad en los actuales contextos multiculturales parece vislumbrar un oasis en un lugar común como es la búsqueda en la propia herencia cultural. Esto puede apreciarse a varios niveles. A pesar de que los planteamientos de la escuela inclusiva —que defienden la posibilidad de educar en la diversidad sin ser necesaria la separación de los alumnos en lugares diferentes (Ainscow, 2008; Stainback y Stainback, 1999; UNESCO, 1994)— están ampliamente aceptados como el modelo más adecuado en el tratamiento

educativo de la diversidad, empiezan a surgir voces que plantean dudas al respecto, especialmente, en lo que concierne a la variable cultural.

En un completo estudio, Dronkers, Velden y Dunne (2011), utilizando datos del informe PISA que abarcan cerca de 8.500 estudiantes inmigrantes y 35 países diferentes, advierten del riesgo de sobreestimar los efectos positivos de la comprensividad y muestran que si bien algunos alumnos obtienen mejor rendimiento académico en sistemas educativos comprensivos, otros rinden más en los estratificados. Esto implicaría que la aplicación de políticas generales con todos los grupos de inmigrantes llevaría a resultados diversos si no se tiene en cuenta el país de origen y de destino de los inmigrantes. De esta forma, encuentran que los inmigrantes que proceden de países islámicos e incluso los estudiantes no inmigrantes que profesan el islamismo, obtienen peores resultados que el resto de sus compañeros (2011: 18), y proponen como explicación a este hecho la presencia de actitudes discriminadoras hacia estos estudiantes.

En esta línea se sitúa la propuesta de Merry (2011), quien va un poco más allá y concibe la necesidad de una separación voluntaria como una alternativa a esta segregación que de hecho se sigue produciendo en el ámbito educativo a pesar de los múltiples y variados intentos que se han probado sin éxito. Este autor propone la educación de las minorías culturales en centros específicos pues un ambiente en el que se promuevan los valores propios, constituiría el contexto idóneo para alcanzar el autorespeto⁷ y, en consecuencia, el respeto hacia los otros. Ahora bien, este modelo de *autoseparación* no es ninguna novedad pues ha estado presente en algunos sistemas educativos europeos como el inglés, caracterizado por conceder e incluso promover la oportunidad de que se creen escuelas financiadas con fondos públicos en las que se pueda discriminar a alumnos que no reúnan unas características determinadas, originando así espacios educativos con una población homogénea donde se preste una atención

especial al cuidado de una determinada identidad. Como afirma Levinson (1999), este modelo implica algunos problemas pues resulta difícil entender cómo es posible aprender respeto por el diferente en un contexto donde la nota predominante es la homogeneidad. Es decir, a respetar al diferente se aprende respetando al diferente, lo cual no es posible en un entorno donde los estudiantes, a pesar de sus diferencias individuales, no difieren en otros elementos vinculados a su grupo cultural de referencia, religión, etc.

Sin embargo, aunque quizá estas propuestas presenten algunos inconvenientes, los obstáculos no restan valor a la idea de la formación de la propia identidad para el respeto al otro. En este sentido, hay autores como Isaacs (2003) que conciben el patriotismo como una virtud en la que educar a los jóvenes, lo que para Macintyre (1994) se deriva, entre otras razones, del hecho de que no es sino en las comunidades específicas donde aprendemos e interiorizamos las normas morales, por lo que “[l]a lealtad a esa comunidad, a la jerarquía de un determinado parentesco, a una comunidad local determinada y a una comunidad natural específica es, para esta postura, un requisito de la moral” (2003: 42). Modood (2008a; 2008b) defiende que si el refuerzo de las identidades multiculturales y minoritarias es algo positivo pues constituye un apoyo emocional fundamental para los individuos, no tiene sentido debilitar las identidades comunes o nacionales, sino que necesitan fomentarse de formas diversas de tal forma que provean un contrapeso que restaure el equilibrio en relación a las otras. Orduna (2003) aboga por la promoción de la identidad cultural como elemento de cohesión social y de desarrollo local de las comunidades a través de la educación, y no encuentra inconveniente en que esto suponga un problema para la relación con otras comunidades y el respeto hacia otras formas de vida (2003: 77-78). Mientras que Pérez Juste (2008) afirma que el sentimiento de pertenencia es requisito para un adecuado crecimiento, pero da un paso más y asegura que el conocimiento y

respeto de las propias raíces es lo que nos permitirá mostrar interés por las del otro diferente a mí y respetarlas; pues sabida la importancia que los elementos culturales tienen para uno mismo, nos facilita la capacidad empática para conocer el apego que el otro puede tener por los suyos. Así lo advertía Dostoievski cuando proponía entender al revés el mandato cristiano “ama a tu prójimo como a ti mismo” el cual, debería ser sustituido por el de solo es posible amar al prójimo cuando nos amamos a nosotros mismos (Watzlawick, 1986: 106). En efecto, posiblemente nadie mejor que una persona religiosa puede ser consciente del daño que supone una blasfemia por lo que sabrá mejor que nadie de la capacidad ofensiva de tal injuria y del respeto que debe profesarse por las creencias de otra persona religiosa. Un ateo puede imaginarse lo que un insulto de este tipo puede significar, pero su ausencia de fe religiosa le impedirá vivir ese sentimiento tan cercanamente como podrá hacerlo un creyente. Un buen ejemplo de esto puede encontrarse en la actitud mostrada por Michael Dummett en su *Carta abierta a Rushdie*, en la que el profesor católico de la Universidad de Oxford reprochaba al autor de *Los versos satánicos* su falta de delicadeza por el daño tan profundo que su novela podría causar a las creencias musulmanas. A pesar del habitual criticismo que cae sobre los católicos en la sociedad británica, puede ser también paradigmático la dura respuesta de muchos medios a la carta de Dummett, la cual, fue calificada por el *Sunday Telegraph* como lo “más vergonzoso de nuestra era” (Parekh, 2005: 442).

Quizá una de las críticas más comunes que se realizan a la formación de la identidad en los propios elementos culturales, es planteada por Michael Hand (2011) en su artículo *Patriotism in Schools* donde concibe el patriotismo como un amor ciego que fomenta una visión excesivamente positiva del Estado que puede cuestionar los mismos principios democráticos al nublar el juicio de los ciudadanos. No obstante, la descripción que hace de la educación patriótica resulta en sí misma controvertida, pues al definir

el patriotismo como amor a la patria, la formación patriótica sería una educación que tiene como objetivo que sus individuos amen algo. Y ese amor es justamente lo que utiliza posteriormente para afirmar, tomando como base la posición aristotélica sobre las emociones, que es un sentimiento que nubla el juicio.

Ahora bien, cabe plantearse si potenciar el amor de los alumnos por algo, entendido como lo hace Hand como amor ciego, puede ser uno de los objetivos de la educación. En un famoso cuento, el genio de la lámpara ofrecía a Aladino la posibilidad de cumplir tres deseos por muy difíciles que pudieran parecer, pero excluía dos posibilidades: resucitar a los muertos y que alguien se enamore de Aladino. Lo que el genio no podía hacer no parece que pueda exigírsele a la educación. Uno podría afirmar que no faltan experiencias en las que los estudiantes son aleccionados por sus profesores para alabar ciertas ideas, consiguiendo despertar emociones positivas hacia ello de una forma acrítica, sin embargo, la semejanza entre tales prácticas y el adoctrinamiento son muy pocas. Además, podría preguntarse si no es deseable que los educadores motiven a sus alumnos a amar algunos valores tales como el respeto, la sinceridad, etc. A lo que cabría también responder que si bien esto es sumamente deseable, no lo es menos que ese amor por el respeto o la sinceridad sea un amor crítico, es decir, que no esté exento de cierto criterio que evite mostrar un respeto irracional hacia todo, incluyendo hechos que no lo merecen.

El conocimiento y apego por la identidad propia no debe implicar una aceptación ciega de la propia herencia, exenta de una perspectiva crítica, pero tampoco exime que se pueda producir una “adhesión más profunda de cada uno a su propia tradición” (Parra, 2011: 22). Para ello, el concepto del cosmopolitismo requiere ser reformulado en las sociedades multiculturales de tal forma que dé cabida tanto a la apertura a lo nuevo como a la lealtad reflexiva a lo propio. Es decir, si bien no cabe admitir planteamientos dogmáticos, ello no implica excluir todo vínculo

local, que recibe influencia externa pero que tiene unas características determinadas —aunque no necesariamente inamovibles— por su herencia cultural. Además, este sentido de lo local evita que el cosmopolitismo derive en un nomadismo que le impida tener un sentido de responsabilidad moral, es decir, un compromiso estable con algo (Hansen, 2010).

A modo de conclusión

Parece evidente que la configuración de la identidad en entornos multiculturales es una cuestión no resuelta sobre la que debe reflexionarse pedagógicamente. Sin embargo, la formación de la herencia cultural, a pesar de haber sido denostada en pro de una identidad universal utópica, parece ser un recurso del que no se puede prescindir. Obviamente, deben tomarse precauciones contra los intentos de imponer una identidad homogénea que aproveche el desconcierto cultural de nuestro tiempo para proponer un

asimilacionismo encubierto. Pero ello no implica que no deba tenerse en cuenta el propio acervo que nos constituye como personas y, con ello, nos proporciona los elementos necesarios para la convivencia social.

Exceptuando los planteamientos cosmopolitistas más radicales, las propuestas analizadas sobre la identidad multidimensional, el futuro compartido, o la identidad multicultural, reconocen la importancia de los vínculos del individuo con su comunidad de origen. E incluso, como hemos visto, el controvertido concepto del patriotismo sigue siendo objeto de discusión en relación a su inclusión en la escuela. Ahora bien, ¿cómo articular este cultivo de la propia identidad cultural al mismo tiempo que educamos en el respeto al otro? Aunque la pregunta sigue abierta, cada vez somos más conscientes de que en la tarea de la educación intercultural no podemos prescindir del propio acervo cultural que, tras un conocimiento crítico, se nos revela como valioso para la convivencia social.

Notas

¹ Este artículo está basado en el trabajo que recibió el *Premio Joven Investigador* otorgado por el Comité Científico del XV Congreso Nacional y V Iberoamericano de Pedagogía “Entre Generaciones: Educación, Herencia y Promesas”, organizado por la Sociedad Española de Pedagogía y que tuvo lugar en la Universidad de Burgos del 4 al 7 de julio de 2012.

² En este sentido, puede atenderse a algunos estudios recientes sobre diversidad cultural y educación en nuestro país, que se centran en la preocupación sobre la elaboración de un currículo intercultural (Vid. por ejemplo Gairín e Iglesias, 2010; Arroyo, 2000).

³ Recuperado de <http://www.elmundo.es/elmundo/2010/10/17/internacional/1287269452.html>

⁴ Recuperado de <http://www.number10.gov.uk/news/pms-speech-at-munich-security-conference/>

⁵ Traducción propia.

⁶ Para una visión diferente de esta cuestión vid. Essomba (2005: 121).

⁷ En este sentido Del Águila (200: 373) afirma que “nadie puede respetarse a sí mismo si su aceptabilidad social y política pasa por cancelar sus diferencias y eliminar componentes esenciales de su identidad en un medio dominado por otras identidades más poderosas”.

Referencias bibliográficas

Ainscow, M. (2008). *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.

- Appiah, K. A. (2008). *Mi cosmopolitismo. Las culturas solo importan si les importan las personas*. Madrid: Katz.
- Arendt, H. (1995). *De la historia a la acción*. Barcelona: Paidós.
- Arroyo, R. (2000). Criterios para la elaboración de un currículum intercultural en Melilla: un estudio multimétodo. *Revista Española de Pedagogía*, LVIII (216), 313-340.
- Banks, J. (2006). *Race, Culture and Education*. London: Routledge.
- Bartolomé, M. (2004). Identidad y ciudadanía. Hacia una sociedad intercultural. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 56 (1), 65-79.
- Ben-Porath, S. (2012). Education for Shared Fate Citizenship. En D. Allen y R. Reich (eds.), *Justice, Education, and Democracy* (80-99). Chicago: Chicago University Press.
- Cortina, A. (1999). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Del Águila, R. (2003). La tolerancia. En A. Arteta, E. García Guitián y R. Máiz (eds.), *Teoría política: poder, moral y democracia* (362-383). Madrid: Alianza.
- Dronkers, J., Van Der Velden, R., y Dunne, A. (2011). *The effects of educational systems, school-composition, track-level, parental background and immigrants' origins on the achievement of 15-years old native and immigrant students. A reanalysis of PISA 2006*. Recuperado de http://www.roa.unimaas.nl/pdf_publications/2011/ROA_RM_2011_6.pdf
- Essomba, M. Á. (2005). Perspectiva crítica de identidad y diversidad: creando entornos interculturales para la inclusión. En E. Soriano (coord.), *La interculturalidad como factor de calidad educativa* (119-130). Madrid: La Muralla.
- Gairín, J., e Iglesias, E. (2010). El programa curricular en contextos escolares con fuerte presencia de los alumnos de familia inmigrante. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 62 (1), 61-75.
- Hand, M. (2011). Patriotism in Schools. *Impact. Philosophical Perspectives on Education Policy*, 19, 1-40. DOI: 10.1111/j.2048-416X.2011.00001.x
- Hansen, D. T. (2010). Chasing Butterflies Without a Net: Interpreting Cosmopolitanism. *Studies in Philosophy and Education*, 29, 151-166. DOI: 10.1007/s11217-009-9166-y
- Huntington, S. P. (1993). The Clash of Civilizations? *Foreign Affairs*, 72 (3), 22-49.
- Isaacs, D. (2003). *La educación de las virtudes humanas y su evaluación*. Pamplona: EUNSA.
- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- Laegaard, S. (2010). Immigration, social cohesion, and naturalization. *Ethnicities*, 10 (4), 452-469. DOI: 10.1177/1468796810378324
- Ledo, M., y Castelló, E. (2013). La diversidad cultural a través de la Red: el caso del cine identitario. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XX(40), 183-191. DOI: 10.3916/C40-2013-03-09
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Macintyre, A. (1994). ¿Es el patriotismo una virtud? *Cuaderno gris*, 11, 38-46.
- Madrid, M. (2008). Sobre el concepto de perdón en el pensamiento de Hannah Arendt. *Praxis filosófica*, 26 enero-junio, 131-149.
- Marín Gracia, M^a Á. (2002). La construcción de la identidad en la época de la mundialización y los nacionalismos. En M. Bartolomé (coord.), *Identidad y ciudadanía. Un reto a la educación intercultural* (27-49). Madrid: Narcea.
- Mccloskey, E. M. (2012). Docentes globales: un modelo para el desarrollo de la competencia intercultural online. *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación*, XIX (38), 41-49. DOI: 10.3916/C38-2012-02-04
- Merry, M. S. (2011). Equality, self-respect and voluntary separation. *Critical Review of International Social and Political Philosophy*, 9 (1), 1-22. DOI: 10.1080/13698230.2010.528239
- Modood, T. (2008a). Is multiculturalism dead? *Public Policy Research*, June-August, 84-88. DOI: 10.1111/j.1744-540X.2008.00517.x

- Modood, T. (2008b). Multiculturalism after 7/7 A Scapegoat or a Hope for the Future? *The Rusi Journal*, 153 (2), 14-17. DOI:10.1080/03071840802103173
- Nair, S. (2006). *Diálogo de culturas e identidades*. Madrid: Complutense.
- Nair, S. (2013). *¿Por qué se rebelan?: revoluciones y contrarrevoluciones en el mundo árabe*. Madrid: Clave Intelectual.
- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and Cosmopolitanism. En J. Cohen (ed.), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism* (2-17). Boston: Beacon Press.
- Orduna, G. (2003). Desarrollo local, educación e identidad cultural. *ESE. Estudios sobre educación*, 4, 67-83.
- Parekh, B. (2005). *Repensando el multiculturalismo*. Madrid: Itsmo.
- Parra, J. (2011). Globalización, pluralismo e interculturalidad. *Stadium*, 51 (1), 4-22.
- Pera, M. (2010). *Por qué debemos considerarnos cristianos. Un alegato liberal*. Madrid: Encuentro.
- Pérez Juste, R. (2008). Educación integral, sociedades multiculturales e interculturalidad: la respuesta de la educación personalizada. En J. M. Touriñán (dir.), *Educación en valores, educación intercultural y formación para la convivencia pacífica* (54-75). La Coruña: Netbiblo.
- Pring, R. (2003). La educación como “práctica educativa”. En M. García Amilburu (ed.), *Claves de la filosofía de la educación* (29-48). Madrid: Dykinson.
- Rodríguez, L. J. (1994). *Always Running. La vida loca: Gang days in L. A.* New York: Touchtone.
- Roth, K., y Burbules, N. C. (2011). Introduction: Cosmopolitan Identity and Education. *Educational Philosophy and Theory*, 43 (3), 205-208. DOI:10.1111/j.1469-5812.2009.00591.x
- Sáez Alonso, R. (2006). La educación intercultural como factor clave de la eficacia contra el racismo. *Revista Española de Pedagogía*, LXIV (234), 303-321.
- Sales, R. (2010). What Is “Britishness”, and Is It Important? En G. Calder, P. Cole y J. Seglow (eds.), *Citizenship Acquisition and National Belonging. Migration, Membership and the Liberal Democratic State* (123-140). New York: Palgrave Macmillan.
- Santos Rego, M. A. (2011). Sostenibilidad y educación intercultural. El cambio de perspectiva. *Bordón. Revista de Pedagogía*, 63 (4), 123-135.
- Sen, A. (2007). *Identidad y violencia. La ilusión del destino*. Madrid: Katz.
- Stainback, S., y Stainback, W. (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de vivir y enfocar el currículo*. Madrid: Narcea.
- Suárez Orozco, C., y Suárez Orozco, M. M. (2003). *La infancia de la inmigración*. Madrid: Morata.
- Tagore, R. (1964). *Conferencias y Ensayos*. Madrid: Escelicer.
- UNESCO (1994). *Conferencia Mundial Sobre Necesidades Educativas Especiales*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001107/110753so.pdf>
- Watzlawick, P. (1986). *El arte de amargarse la vida*. Barcelona: Herder.
- Wulf, Ch. (2008). *Antropología. Historia, cultura, filosofía*. Barcelona: Anthropos.

Abstract

Cultural identity in a plural society: current proposals and new perspectives

INTRODUCTION. The concept of cultural identity has gained renewed importance in recent years due to new ways of dealing with cultural diversity. Both minority groups and host societies are claiming for greater attention and respect for their own cultural elements, which have not found a reasonable accommodation within multicultural societies. **METHODS.** In this article, I analyze this issue and examine some current proposals that try to combine respect for cultural

diversity with promotion of social cohesion. **RESULTS.** After traditional cosmopolitanism approaches, new alternatives have emerged such as those which stress multiple dimensions of identity; others that propose social cohesion founded on finding a shared fate; and others that support a multicultural identity. **DISCUSSION.** Due to the many problems presented by these proposals, I propose an identity education based on strong links to one's own cultural heritage where human beings reach a maturity that allows them to respect others. Nonetheless, education should foster a critical sense compatible with a sense of belonging to one's own community, so it is necessary to reconceptualize cosmopolitanism as a fusion between two elements: openness to what is new, and loyalty to what is known and one's own. Though clearly dogmatic approaches have to be rejected, this does not mean that every local tie, which is externally influenced but has certain predetermined —though not necessarily immutable— characteristics, has to be excluded. Moreover, this sense of the local prevents cosmopolitanism from drifting into a nomadic identity that prevents individuals from developing a sense of moral responsibility or undertaking stable commitments.

Key words: *Cultural identity, Cultural diversity, Social cohesion, Immigration, Cultural heritage.*

Résumé

Identité culturelle dans une société plurielle : propositions actuelles et nouvelles perspectives

INTRODUCTION. Le concept d'identité culturelle a pris une importance renouvelée ces dernières années en raison de l'acceptation généralisée de nouvelles approches pour le traitement de la diversité culturelle. Les groupes minoritaires et les sociétés d'accueil ont demandé plus d'attention et de respect pour les éléments culturels qui n'ont pas encore trouvé un logement convenable dans une société multiculturelle. **MÉTHODE.** Dans cet article, nous discutons ce problème et nous examinons des propositions actuelles qui tentent de conjuguer le respect de la diversité culturelle avec la promotion de la cohésion sociale. **RÉSULTATS.** Après les approches traditionnelles cosmopolites, diverses propositions ont émergé, comme celles qui insistent sur les dimensions multiples de l'identité, d'autres qui prônent la cohésion fondée sur la recherche d'un destin partagé, ou qui défendent une identité multiculturelle. **DISCUSSION.** Face à elles, et en raison de ses nombreux problèmes, nous proposons une éducation de l'identité fondée sur un lien fort avec leur propre patrimoine culturel, pour que l'individu atteigne une maturité suffisante pour lui permettre de respecter les autres. Cependant, les activités éducatives ne peuvent pas cesser de promouvoir un sens critique compatible avec l'établissement d'un lien essentiel avec la propre communauté. Il est nécessaire de repenser le cosmopolitisme comme la fusion de deux éléments: l'ouverture aux choses nouvelles avec la loyauté réfléchie au déjà connu, aux choses propres. C'est-à-dire, même s'il n'est pas acceptable d'admettre des approches dogmatiques, ceci n'exclut pas un lien local, qui reçoit l'influence extérieure, mais qui a certaines caractéristiques, pas nécessairement immuable, propres à son patrimoine culturel. De plus, ce sens de lien local évite que le cosmopolitisme dérive en un nomadisme qui empêche l'individu de développer un sens de la responsabilité morale et de développer la capacité de créer des engagements stables.

Most clés: *Identité culturelle, Diversité culturelle, Cohésion sociale, Immigration, Patrimoine culturel.*

Perfil profesional del autor

Juan Luis Fuentes

Doctor Europeo en Pedagogía por la Universidad Complutense con Premio Extraordinario de Licenciatura y Premio Nacional a la Excelencia en el rendimiento académico. Becario FPU del Departamento de Teoría e Historia de la Educación de dicha universidad. Actualmente es profesor de la Universidad Internacional de La Rioja y Director del Grupo de Investigación “El quehacer educativo como acción”.

Correo electrónico de contacto: juanluis.fuentes@unir.net

Dirección para la correspondencia: Dpto. Teoría e Historia de la Educación. Facultad de Educación, Centro de Formación del Profesorado. C/ Rector Royo Villanova, s/n. CP 28040. Madrid, España.