

Pluralismo educativo y niños vulnerables

Educational pluralism and vulnerable children

Dr. Charles L. GLENN. Catedrático Emérito. Boston University (glennsed@bu.edu).

Resumen:

España ha adoptado una vez más una ley de educación integral. No me corresponde —ni tengo las competencias adecuadas para ello— comentar sobre el controvertido proceso previo a la promulgación de esta legislación, ni sobre los cambios que conlleva en el marco de la escolarización. No obstante, la legislación brinda una ocasión apropiada para buscar respuestas a varias preguntas relevantes para cualquier sociedad libre:

¿Cuáles son el alcance y el límite adecuados del papel de cualquier Gobierno, en una sociedad libre, en la formación de sus ciudadanos? ¿Cómo han cambiado estos aspectos en una época de creciente conflicto cultural? ¿Qué medidas de escolarización son las más aptas para acomodar divisiones culturales profundamente arraigadas al tiempo que se fomentan las cualidades que los ciudadanos deberían poseer? ¿Cómo pueden estas medidas servir de vehículo para la libertad y la justicia, especialmente para los niños más vulnerables?

Descriptores: pluralismo, conflicto, cívico, discapacidades, confianza, inmigrante, minoría, islámico.

Abstract:

Once again Spain has adopted a comprehensive education law. It is not my place, nor am I competent, to comment on the controversial process leading to this legislation, nor to its changes in the framework for the provision of schooling. The legislation offers an appropriate occasion, however, to seek answers to several questions relevant to every free society:

What are the appropriate scope and limit of any government's role, in a free society, in the formation of its citizens? How have these changed in a time of growing cultural conflict? What arrangements for schooling are best suited to accommodating deeply-rooted cultural divisions while nurturing the qualities that citizens should possess? How can these arrangements serve as a vehicle for both freedom and justice, especially for those children who are most vulnerable?

Keywords: pluralism, conflict, civic, disabilities, trust, immigrant, minority, Islamic.

Fecha de recepción de la versión definitiva de este artículo: 24-06-2021.

Cómo citar este artículo: Glenn, C. L. (2022). Pluralismo educativo y niños vulnerables | *Educational pluralism and vulnerable children*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 85-110. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-01>
<https://revistadepedagogia.org/> ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

revista española de pedagogía
año 80, n.º 281, enero-abril 2022, 85-110



1. El papel del Gobierno en una época de conflicto cultural

Hace treinta años el sociólogo James Davison Hunter popularizó la expresión «guerras culturales», arguyendo que las divisiones causantes de conflictos en la sociedad estadounidense ya no eran de naturaleza económica, como había ocurrido anteriormente en el siglo xx, sino que implicaban diferencias profundas y delicadas que

no son simples desacuerdos sobre «valores» u «opiniones».

[...] Al final, este lenguaje reduce la moralidad a preferencias y caprichos culturales. De lo que se trata realmente es de concepciones profundamente arraigadas y fundamentalmente diferentes del ser y de su propósito» (1991, p. 131).

En todo caso, este distanciamiento y desconfianza mutuos se han intensificado; según un informe reciente de la American Psychological Association, «el futuro de nuestra nación es una mayor fuente de estrés entre los estadounidenses medios que su economía personal o su trabajo» (Putnam, 2020, p. 16).

Muchos observadores han señalado que el auge de lo que podría denominarse «populismo conservador» en Europa, al igual que en Estados Unidos, está relacionado con este conflicto creciente entre las normas culturales promovidas por las élites sociales a través de universidades, colegios públicos y los principales medios de comunicación, y las normas con las que han crecido la mayoría de las personas de estos países, así como sus padres antes que ellas, y que esperan transmitir a sus hijos. Pankaj Mishra recalca que

se ha vuelto casi imposible negar u ocultar el gran abismo, explorado originalmente por Rousseau, entre una élite que disfruta de los frutos más selectos de la modernidad, al tiempo que desdeña verdades más antiguas, y las masas desarraigadas que, al verse privadas de los mismos frutos, retroceden hacia el supremacismo cultural, el populismo y la brutalidad resentida (2017, p. 346).

David Goodhart ha descrito los dos bandos presentes en Gran Bretaña y otros sitios como «Anywheres» (de cualquier lugar), las élites cosmopolitas que otorgan «un gran valor a la autonomía, la movilidad y la novedad y un valor mucho menor a la identidad de grupo, la tradición y los contratos sociales nacionales», y «Somewheres» (de algún lugar), aquellas personas con raíces locales que siguen valorando «la fe, la bandera y la familia». Advierte que «si la brecha de valores se vuelve demasiado honda —especialmente entre la clase dominante y el resto—, nos volvemos vulnerables a sacudidas y reacciones como el Brexit» (2017, pp. 5-20).

Este fenómeno de distanciamiento populista de lo que se percibe como una temeraria derogación de las normas tradicionales por parte de la élite y su insultante falta de respeto a aquellos que tratan de mantenerlas asume formas y respuestas ligeramente diferentes contra agresiones percibidas de forma diferente. Por supuesto, también hay un «populismo de izquierdas» en Europa y en Estados Unidos, donde ANTIFA y otros movimientos radicales emplean la violencia en las calles para oponerse al carácter supuestamente racista y fascista de la sociedad estadounidense, y

sus aliados políticos piden «desfinanciar» a la policía.

La hostilidad populista al orden establecido y emergente, ya sea motivado por una reacción conservadora contra el cambio cultural o una determinación radical a derrocar las instituciones políticas y económicas, apareció con fuerza en Flandes hace tres décadas, en aquel momento en los Países Bajos; más recientemente, ha habido fuertes movimientos populistas en Escandinavia y Alemania, Francia, Italia, así como en Hungría y Polonia. Tampoco España se ha librado de ello, tal como describió recientemente *The Economist* en un artículo con el significativo título de «From rage to disillusion» (De la rabia a la desilusión) (2021).

La brecha sigue ensanchándose ominosamente. «En toda Europa, los partidos de izquierda tradicionales encuentran apoyo principalmente entre personas pudientes y con educación superior y funcionarios estatales» (Kotkin, 2020, p. 114), abandonando sus antiguas bases de clase obrera y sus preocupaciones sobre salarios y comunidades locales. Para los «Somewheres» de Goodhart, un agravio especial es la amenaza a las normas tradicionales que, en su percepción, representa la inmigración, y la introducción resultante de costumbres no familiares en sus comunidades. Como resultado, «la inmigración se ha convertido en una metáfora de las disrupciones más amplias del cambio social y económico, especialmente para aquellos que salieron peor parados de ellas» (2017, p. 118).

En Europa Occidental, un factor agravante ha sido la presencia cada vez más vi-

sible del islam, a medida que la migración musulmana del último medio siglo evoluciona hacia una población minoritaria autoconsciente con sus propias expresiones institucionales. Así, el líder populista (y «mártir») neerlandés Pim Fortuyn denunció en un libro de 1997 que la cultura neerlandesa estaba siendo «islamizada» (Fortuyn, 2016). En términos más generales, «[...] a nivel global, las encuestas indican que los europeos consideran que el islam es incompatible con los valores occidentales» (Cesari, 2013, p. 15).

Aunque, por diversas razones, la presencia de musulmanes no representa un agravante comparable en Estados Unidos, existe una resistencia similar a la inmigración masiva de Latinoamérica como si supusiera una amenaza a la cultura y las comunidades estadounidenses.

En resumen, «las rebeliones populistas contra los partidos tradicionales probablemente continuarán y podrían volverse más disruptivas. El desdén de las élites por las tradiciones de la nación, la religión y la familia tiende a exacerbar el conflicto de clases en torno a la identidad cultural. «El liberalismo es estúpido con la cultura», observó Stuart Hall, un sociólogo marxista nacido en Jamaica» (Kotkin, 2020, p. 123). La pandemia de COVID-19 ha exacerbado este distanciamiento al permitir que aquellos con acceso al Gobierno dejaran a un lado los procesos regulares de toma de decisiones y establecieran sus propios programas de cambio sin necesidad de buscar apoyo popular.

¿Cómo debería la política pública en Europa y Norteamérica abordar las ten-

siones que están dificultando cada vez más la colaboración en pro del interés público? ¿Qué deberían hacer los Gobiernos, qué instrumentos tienen para promover, si no el acuerdo, al menos la capacidad para escucharnos mutuamente y encontrar una base común entre nuestras diferencias?

¿Deberían seguir los precedentes históricos? El desarrollo de los sistemas de escolarización popular en el siglo XIX (y antes en Prusia, Escocia y Nueva Inglaterra) nunca consistió únicamente —y a menudo no principalmente— en alfabetización y aritmética básica; siempre ha habido una intención de construcción nacional y ciudadana (Glenn, 1988, 2011). Fue a través de las escuelas que los Gobiernos pudieron llegar a cada comunidad local y cada familia, tratando de fomentar lealtades y virtudes cívicas en niños cuyos hábitos y disposiciones aún no estaban totalmente formados. Las escuelas públicas comunes con asistencia obligatoria siempre tuvieron una agenda política, en contraste con las academias y otras instituciones privadas que las precedieron.

Puede ser tentador revivir las estrategias de «construcción nacional» que emplearon la escolarización para convertir «campesinos en franceses» (Weber, 1976) o lograr que la «Italia hecha» mediante el *Risorgimento* se dispusiera a «hacer italianos» (Soldani y Turi, 1993). El supuesto tras estos esfuerzos era que el Gobierno debía, por su propia protección, desarrollar un monopolio efectivo de la escolarización popular; los colegios de élite continuaron preservando en muchos casos su carácter independiente. El corolario fue que el Es-

tado no debía permitir la competición de redes de escolarización popular que representaran perspectivas alternativas, generalmente religiosas. En Francia, Estados Unidos y otros países, esto provocó que los colegios católicos se vieran como una amenaza a la unidad nacional, lo que condujo a una legislación represiva. En otros casos, el Gobierno simplemente incorporó los colegios católicos y (donde los hubiera) protestantes en su sistema.

Sin embargo, sería imprudente intentar emplear una estrategia similar para abordar las divisiones culturales que afectan a nuestros países hoy en día; hay muchos motivos para creer que una intensificación del papel del Gobierno para tratar de imponer un conjunto único de normas culturales en la sociedad solo serviría para exacerbar las tensiones actuales. Los lectores españoles no habrán olvidado la acalorada controversia por la introducción de una asignatura obligatoria, tanto en colegios privados como estatales, con el inocente título de «*Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*». Muchos católicos, en particular, vieron esto como un intento de adoctrinar a sus hijos en perspectivas a las cuales se oponían, imponiendo una visión de la naturaleza de la humanidad, la familia, la sexualidad o la propia vida. En enero de 2009, el Tribunal Supremo de Justicia decretó que ni las autoridades educativas ni los profesores podían imponer a los alumnos criterios morales o éticos acerca de los cuales hubiera un desacuerdo en la sociedad; el contenido de la asignatura debía centrarse en la educación en principios y valores constitucionales (Galán y Glenn, 2012).

Mucho más preocupante es la historia de las tentativas por parte de regímenes totalitarios de usar la escolarización como un medio para suprimir incluso el deseo de libertad de pensamiento y acción, para modelar «el nuevo hombre soviético» y marionetas similares (véase Glenn, 1995).

Naturalmente, la política educativa a nivel nacional, regional o local debe buscar formas efectivas de responder a divisiones sociales profundas, pero prestando atención a no hacerlo de tal manera que cree un nuevo conflicto. Al fin y al cabo, los colegios no solo son una parte importante de cualquier estrategia para reconstruir un sentido de ciudadanía compartida, sino también una de las principales fuentes de desacuerdo político. Hay un riesgo de que los esfuerzos por emplear la escolarización estatal para fomentar la convergencia cultural puedan tener realmente el efecto contrario, estimulando el resentimiento y el distanciamiento. Esto ha sido siempre una fuente potencial de conflicto; piénsese en la *Schoolstrijd* de setenta años en los Países Bajos y en los conflictos entre fieles católicos y Gobiernos sobre la escolarización en Francia, Bélgica, Austria, México, España y otros lugares; pero el riesgo es aún mayor en un periodo de resistencia desorganizada, pero feroz, a la imposición de la élite de nuevos valores y costumbres. En Estados Unidos, por ejemplo, el Instituto Cato gestiona un «mapa de batallas de escolarización pública» que documenta miles de conflictos recientes a nivel estatal o local sobre cuestiones de valores e identidad en colegios públicos.

Un aspecto esencial de una sociedad libre es que el Gobierno no posea sobera-

nía absoluta; cumple sus deberes y ejerce su autoridad en un contexto que no crea él mismo. Para las personas en la tradición abrahámica (judíos, cristianos y musulmanes), este contexto se deriva en última instancia de la Creación divina y el orden natural establecido en ella. Para ellos, así como para aquellos que no comparten su fe, halla expresión en las constituciones nacionales y los convenios internacionales que los Gobiernos han de utilizar como marco y como límite de cualquier ejercicio de su autoridad. Una característica fundamental de estas normas básicas es el reconocimiento de una diversidad de fuentes de autoridad diferentes, incluidas asociaciones no gubernamentales e instituciones de la sociedad civil, y en particular la familia, que no se derivan del Estado y en cierto sentido son anteriores a este.

El resultado es el *pluralismo político*, una concepción de la vida social que incluye múltiples fuentes de autoridad —individuos, padres, asociaciones civiles, instituciones confesionales y el Estado, entre otras—, ninguna de las cuales es la dominante en todas las esferas, para todos los propósitos y en todas las ocasiones. En un régimen pluralista liberal, un fin clave es la creación de espacio social en el que «tanto individuos como grupos puedan profesar libremente sus distintas visiones de lo que otorga sentido y valor a la existencia humana» (Galston, 2005, pp. 1-3).

En algunas esferas de la vida nacional, como la defensa nacional y la aplicación de las leyes, la autoridad del Gobierno es absoluta, dentro de los límites constitucionales. En otras, como los asuntos inter-

nos de las familias y de las comunidades religiosas, el Gobierno carece de autoridad excepto en casos excepcionales, como en situaciones de abuso infantil.

La educación y otras prestaciones para el bienestar social ocupan una posición intermedia en la que el Gobierno y la sociedad civil (familias incluidas) deben cooperar, y es en la definición de las formas y el alcance de esta cooperación donde suelen surgir debates e incluso conflictos. Al fin y al cabo, la escolarización puede proporcionar al Estado un acceso inigualable a las mentes vulnerables de los niños y, por tanto, la posibilidad de ejercer una influencia sobre una población entera que va más allá del papel apropiado del Gobierno en una sociedad libre.

Toda sociedad espera ciertos comportamientos de sus ciudadanos (así como de los visitantes y los extranjeros residentes) y de las asociaciones voluntarias que componen la sociedad civil. Los derechos que disfrutan comportan responsabilidades. Esto se aplica también a los colegios, incluidos los colegios independientes —ya estén financiados públicamente o no—, así como a las familias que educan a los hijos en casa. Reivindicar estas responsabilidades de cara a la consecución de ciertos resultados no significa restringir sus derechos u otorgar al Gobierno una licencia amplia para interferir indebidamente en el papel de padres y profesores.

Cuando pensamos en el alcance legítimo del mandato del Gobierno en la formación de los ciudadanos, resulta útil hacer una distinción entre *instrucción* y *educación*, dos términos empleados de forma más intercambiable en inglés que en es-

pañol, francés o italiano. Entendemos instrucción como la enseñanza de habilidades e información, especialmente aquellas importantes para una vida exitosa en una sociedad particular, y educación como la formación del carácter y las convicciones, el modelado del ser humano. Por supuesto, estas distinciones no siempre pueden separarse en la práctica (memorizar las tablas de multiplicar o las declinaciones del latín construye supuestamente una ética de trabajo), pero la distinción es útil.

El Gobierno tiene un claro interés en garantizar que todos sus ciudadanos posean las habilidades y la información que les permitan trabajar productivamente y funcionar en las complejas condiciones de la vida diaria. Por tanto, puede esperar legítimamente que quienquiera que provea instrucción demuestre que esta produce el conocimiento y las habilidades apropiados a la edad.

Entre paréntesis, este supuesto ha sido cuestionado por grupos judíos ultraortodoxos (jaredíes) en el nombre de la libertad de conciencia, que insisten en que el Gobierno no tiene derecho a establecer expectativas que entren en conflicto con su concepción alternativa de la naturaleza de una buena vida (Bedrick, Greene y Lee, 2020). Profundizar en esta interesante cuestión que ha surgido en Europa (Glenn, 2020), así como en Israel y Estados Unidos, nos alejaría demasiado del tema.

2. Provisión pluralista de escolarización

Los objetivos de fomentar el compromiso con una ciudadanía común y reducir el

conflicto derivado de desacuerdos culturales profundamente arraigados se alcanzarán mejor si se refuerza el pluralismo estructural en educación. En este sentido, debe distinguirse entre pluralismo y diversidad. Esta última alude a diferencias entre las múltiples dimensiones presentes en cualquier sociedad moderna, diferencias cuya explotación da origen actualmente a «políticas de identidad... no solo desprovistas de instituciones, sino hostiles hacia ellas. Atribuye un lugar a las personas en base a su biología o su etnicidad, y de este modo trata a sus yos no formados como si fueran prácticamente todo lo que hay que conocer» (Levin, 2020, p. 25). El pluralismo, en cambio, se basa precisamente en las instituciones y el papel que desempeñan para dar forma y contexto a las relaciones humanas: la familia, las asociaciones voluntarias, el amplio abanico de la sociedad civil que, en contraste con el Gobierno o el mercado, «tiende a ser mejor al realizar tareas que generan poco o ningún beneficio económico, exige compasión y compromiso a las personas, requiere una gran confianza por parte de los clientes, necesita atención activa y personal... y conlleva la aplicación de códigos morales y responsabilidad individual sobre el comportamiento» (Osborne y Gaebler, 1992, pp. 45-46).

Un rasgo característico de las élites autoritarias de cualquier color político es su desconfianza hacia estas instituciones independientes de la sociedad civil y, por tanto, su resistencia al pluralismo, muy en el espíritu de la insistencia de Rousseau, en su *Contrato social*, de que no haya una sociedad parcial en el Estado. En el clima actual de desconfianza cultural, el pluralismo «se convierte para la mente partidista pura en

un instrumento de injusticia, y las libertades civiles en una barrera para el progreso. Porque, cuando uno es virtuoso, la misma existencia de comunidades discrepantes es una prueba de que la justicia es defectuosa y el mal existe» (French, 2020, p. 90). Por desgracia, esta intolerancia pretenciosa se ha vuelto demasiado común. La sospecha se ha extendido sobre todo a las instituciones de la sociedad civil de carácter religioso.

Es precisamente por su capacidad para construir comunidades moralmente cohesivas y formativas que nuestras instituciones religiosas se han convertido progresivamente en elementos controvertidos en el actual Estados Unidos. La cuestión central de algunos de nuestros conflictos culturales más divisorios ha sido si las instituciones que encarnan las convicciones religiosas de sus miembros, líderes o propietarios tienen derecho a encarnar esas convicciones cuando las élites culturales de nuestra sociedad no las comparten. Actualmente, la guerra cultural amenaza la integridad de esas formas esenciales de asociación, justo cuando esa integridad es más necesaria que nunca (Levin, 2020, p. 155).

El pluralismo estructural en la escolarización se basa en el reconocimiento por parte del Estado de que no posee ni el monopolio de la verdad sobre las cuestiones más profundas de la vida ni el derecho a utilizar su autoridad regulatoria o su músculo financiero para favorecer a la ortodoxia oficial. Aunque puede imponer unas expectativas razonables de comportamiento —obedecer las leyes, pagar impuestos, etcétera—, no puede prescribir la cosmovisión en la que se basa dicho comportamiento, y debe reconocer que muchos de sus ciudadanos tienen convicciones sobre la vida que *llegan hasta el fondo* y pueden

disentir profundamente de algunas normas sociales, como los criterios cambiantes sobre el comportamiento sexual. A su vez, esto los llevará a oponerse a la enseñanza de esas normas a sus hijos como una verdad *oficial* incuestionable.

El pluralismo educativo es una manera de dar cabida a tales desacuerdos profundos sobre cuestiones fundamentales, no suprimiéndolos, sino permitiendo su libre expresión, al tiempo que provee un marco para garantizar que cada niño recibe una formación efectiva en las habilidades y el conocimiento requeridos para la convivencia.

3. Escolarización de niños vulnerables

En cierto sentido, todo niño es vulnerable y necesita protección, pero aquí nos centraremos en tres formas específicas de vulnerabilidad y en cómo la política educativa puede tratar de abordar cada una de ellas. En primer lugar, los niños cuyo desarrollo incompleto, físico o mental, requiere intervenciones educativas especiales. En segundo lugar, aquellos cuyas circunstancias familiares no proveen el apoyo emocional y los ejemplos de adultos necesarios para alcanzar la madurez con confianza. Y en tercer lugar, aquellos que pertenecen a grupos étnicos o de otro tipo que están estigmatizados en la sociedad general, y en particular, a la creciente población musulmana en Occidente.

Nos plantearemos si (como muchos defienden en lo que se ha denominado el «*establishment* educativo») un servicio educativo firmemente pluralista actúa en contra de los intereses y derechos de esos

niños vulnerables o si, en cambio, les puede asistir mejor que cualquier monopolio de la escolarización por parte del Gobierno. También nos plantearemos cómo puede promover en ellos las virtudes cívicas, las disposiciones asentadas que tanto se necesitan en nuestras sociedades divididas. Naturalmente, con el espacio disponible nuestras respuestas no serán más que sugerencias, pero respaldadas por una rica y creciente literatura de investigación así como por mi propia experiencia, durante más de veinte años, como responsable estatal de educación urbana y equidad.

3.1. Niños con discapacidades de desarrollo

La escolarización más beneficiosa para los niños con discapacidades varía enormemente en función de sus necesidades y capacidades específicas, y constituye el tema de una vasta literatura que no podemos tratar aquí. No obstante, un imperativo común es que se les enseñe y se los trate como *personas*, no como casos difíciles u objetos de lástima, como a menudo sucede.

La ortodoxia predominante entre los educadores estadounidenses durante las últimas décadas ha sido que los niños con un amplio espectro de discapacidades deberían, en la medida de lo posible, integrarse en clases regulares con apoyo suplementario. Esto funciona algunas veces, pero otras, no, y los niños discapacitados se quedan aislados y sintiéndose incómodos, incluso si se prestan todos los servicios prescritos. Simplificando en exceso lo que puede ser una dinámica muy compleja, esto depende en gran medida de si el foco de atención del colegio, y por tanto de la comunidad del

aula, se sitúa mayoritariamente en el logro académico y la competición, o si otorga el mismo énfasis a validar el valor como persona de cada uno de sus miembros.

Los sistemas de educación pública están sometidos a una fuerte presión para centrarse en los resultados académicos, especialmente en campos importantes para las economías nacionales, una presión intensificada por la publicación regular de resultados de logros comparativos por parte de la OCDE y otras organizaciones. Estos resultados son muy importantes, así como la necesidad de reducir las disparidades basadas en los ingresos y otros factores, pero perseguir metas *instructivas* no debería llevar a descuidar metas *educativas* esenciales. Estas incluyen, para niños con discapacidades y para otros niños, validar su valor como persona.

Sería reconfortante creer que este punto es demasiado obvio para insistir en él, pero, lamentablemente, no es así. Incluso entre sus defensores, la insistencia en llamar a estos niños «capacitados de manera diferente» continúa definiéndolos en base a sus capacidades. El pluralismo educativo presenta la alternativa de ofrecer colegios que los tratan, no como individuos imperfectos que deben ser evaluados y tratados, sino como personas con plena dignidad humana.

Estos colegios suelen basarse en una cosmovisión que considera que cada niño ha sido creado por y está al cuidado de un Dios amoroso, sin que importen sus aparentes imperfecciones. Tal como un prominente sociólogo estadounidense lo formuló, la «visión del colegio católico contrasta enormemente con la retórica con-

temporánea de la escolarización pública, cada vez más dominada por metáforas del mercado, individualismo radical y un sentido de propósito organizado en torno a la competición y la persecución de recompensas económicas individuales» (Bryk, Lee y Holland, 1993, p. 11).

Merece la pena profundizar un poco más en las implicaciones de una educación basada en la perspectiva de que el valor fundamental de una persona, y los derechos de esa persona, no dependen de capacidades individuales. El filósofo jurídico Robert George de Princeton señala que «[...] los secularistas ortodoxos suelen decir que debemos respetar los derechos de los otros... Sin embargo, el secularismo no puede proporcionar realmente ninguna explicación plausible del origen de los derechos o de por qué deberíamos respetar los derechos de otros» (George, 1993, p. 39). En consecuencia, una

sociedad que no fomenta el respeto por la persona humana —empezando por el niño en el vientre e incluyendo a las personas mental y físicamente discapacitadas y a las personas mayores— llegará antes o después (probablemente antes) a considerar a los seres humanos como meros engranajes en la gran rueda social cuya dignidad y bienestar pueden sacrificarse legítimamente por el bien de la colectividad (George, 2015, p. 1).

El filósofo Nicholas Wolterstorff, reflexionando sobre cómo llegó a las conclusiones esgrimidas en su *Justice: Rights and wrongs* (La justicia: aciertos y errores) (2010), destaca la fragilidad de una explicación de los derechos humanos basada en las capacidades; al fin y al cabo,

[...] las descripciones seculares pueden explicar qué otorga derechos a los seres humanos que pueden funcionar como personas, pero no pueden explicar qué otorga derechos a aquellos que no pueden funcionar como personas. Las descripciones seculares de los derechos humanos suelen basar la dignidad que justifica los derechos humanos en alguna capacidad; por ejemplo, la capacidad de agencia racional. Pero los seres humanos que son incapaces de funcionar como personas no tienen las capacidades correspondientes. Hasta donde he podido ver, solo una descripción teísta que apela al amor de Dios por todas las criaturas que portan la imagen de Dios puede justificar los derechos de todos los seres humanos (2019, p. 275).

Al fin y al cabo, «[...] los derechos y la dignidad solo pueden ser reales si los seres humanos son algo más que materia biológica». La implicación de cara a proteger los derechos de los niños discapacitados en su escolarización es que pueden estar mejor atendidos en colegios cuya misión está modelada por «la creencia de que todo ser humano es creado a imagen y semejanza de Dios» (Gregory, 2012, p. 381). Esto es lo que un sistema pluralista permite, y sería profundamente injusto hacer que tal experiencia educativa validadora esté disponible únicamente a aquellos niños cuyos padres puedan permitirse los costes de su escolarización.

3.2. Niños de hogares poco favorables

Una sociedad libre —y, por tanto, un sistema político democrático— no puede prosperar sin ciudadanos que hayan desarrollado las cualidades de carácter, la disposición asentada que llamamos virtud cívica. Esto no es nuevo, naturalmente; Montesquieu lo destacó en *El espíritu de las leyes* (I, 3, 3) hace casi trescientos años, y el segundo presidente

de Estados Unidos, John Adams, escribió que su Constitución fue redactada «únicamente para un pueblo moral y religioso».

Es en las familias saludables donde se siembran las semillas de la virtud cívica; en estas familias recibimos nuestras experiencias formativas, donde las emociones más elementales y primitivas entran en escena y aprendemos a expresarlas y controlarlas, donde aprendemos a confiar y relacionarnos con otros, donde adquirimos los hábitos de sentimientos, pensamientos y comportamientos que llamamos carácter. En resumen, donde nos civilizamos, socializamos y moralizamos.

Lamentablemente, hoy en día, como ha señalado la filósofa Gertrude Himmelfarb, «muchos padres son tan poco efectivos en la promoción y aplicación del orden social como otras autoridades. Y ese sistema en miniatura [de la familia] es tan débil y poco fiable como el sistema social más amplio del que forma parte» (1999, p. 45). Se ha dicho que el «océano cultural en el que nadan los adolescentes estadounidenses los satura en el *ethos* del individualismo terapéutico» (Smith y Denton, 2009, p. 172).

Proveer un entorno enriquecedor que responda a las necesidades distintivas y cambiantes de cada niño no es tampoco una tarea que el Gobierno pueda realizar con éxito. Este es el motivo, por ejemplo, por el que el acogimiento familiar debidamente supervisado ha sustituido la antigua confianza en los orfanatos institucionales.

La formación del carácter requerida durante las etapas tempranas del desarrollo infantil solo puede proporcionarse en la esfera

íntima de la familia. El Estado es sencillamente incapaz de asumir esta responsabilidad, aunque en situaciones de emergencia puede verse compelido a encargarse del cuidado de los niños. La vida familiar brinda una experiencia de solidaridad comunal que prepara a los niños de forma única para participar en otras comunidades (Chaplin, 2011, p. 244).

Pero, ¿qué sucede con los niños cuyos hogares, pese a no ser tan disfuncionales como para requerir acogimiento familiar o cuidado institucional, no logran proveer la estabilidad cariñosa y los modelos de carácter adulto necesarios para desarrollar cualidades esenciales del carácter, incluida la capacidad de confiar y ser una persona de confianza? ¿Dónde desarrollarán el «yo moral autónomo requerido para la ciudadanía democrática liberal»? Para los más afortunados, será a través de la inmersión en tradiciones éticas y religiosas densas y dinámicas que ofrecen visiones concretas de lo que significa ser una buena persona y vivir en una sociedad justa, adquiridas tanto entre personas –padres e hijos, profesores y alumnos, niños y sus compañeros– como entre los alumnos y las tradiciones en las que serían iniciados (Alexander, 2012, p. 160).

Lamentablemente, el colegio público común a menudo es incapaz de proveer el tipo de comunidad «densa» en la que se alimentan la confianza y otras virtudes cívicas. Este es sin duda el caso en los Estados Unidos, donde «la disensión en los valores comunitarios es predominante. Se ha dirigido mucha atención a los colegios públicos y su incapacidad de ofrecer un refuerzo de los valores» (Popenoe, 1995, p. 83). Por definición, el colegio público común atiende a alumnos asignados en función de la residencia u otro criterio formal, no por un

acuerdo compartido por parte del personal docente y los padres acerca de las perspectivas en las que se basará la vida y la misión del colegio. Ya no es posible (si alguna vez lo fue) asumir que estas perspectivas y las prácticas que las expresan serán coherentes en un colegio público común, y los Gobiernos democráticos ya no poseen la confianza de sus predecesores de que pueden o deben imponer una ortodoxia estatal.

En estas condiciones, los colegios elegidos libremente por los padres y (lo que es igual de importante) capaces de elegir su personal en base al compromiso con la misión distintiva del colegio (ya sea religiosa o humanista) tienen una clara ventaja a la hora de fomentar la confianza y la disposición asentada para comportarse como ciudadanos responsables.

Los medios de comunicación han comprendido finalmente el hecho de que los resultados de los exámenes y las tasas de graduación mejoran cuando los colegios son escogidos libremente por las familias. Pero lo que mucha gente sigue sin apreciar es que los argumentos a favor de la elección en educación van mucho más allá que la mera eficiencia del mercado...

La transferencia de la autoridad educativa del Gobierno a los padres es una política que se basa en creencias básicas sobre la dignidad de la persona, los derechos de los niños y la santidad de la familia; es un cambio que promete una cosecha de confianza social a medida que la experiencia de responsabilidad se extienda a todas las clases de ingresos (Coons, 1992, p. 15).

Los sociólogos han descubierto que «[...] la selección mutua tanto por los

alumnos como por el personal tiene consecuencias importantes para el entorno social en los colegios privados, porque garantiza [sic] un consenso general sobre los valores y confianza mutua en la comunidad» (Salganik y Karweit, 1982, p. 153). Un prominente analista de política educativa señala que un «colegio [escogido libremente] se estabiliza gracias a sus compromisos y responde a las necesidades de un grupo de alumnos y padres con los cuales se compromete, en lugar de con las preferencias, negociadas políticamente, de la sociedad en su conjunto». Como resultado, «[...] la confianza social y el sentimiento comunitario son mayores cuando los colegios tienen rasgos distintivos y las familias tienen opciones» (Hill, 1999, p. 151). O, «[...] sencillamente, es más probable que surja la confianza relacional en los colegios cuando tanto el profesorado como los alumnos desean estar ahí» (Bryk y Schneider, 2002, p. 142).

Un aspecto de particular importancia de cara a fomentar las cualidades esenciales para la ciudadanía es «un *ethos* de confianza [que] dé espacio a los profesores para sentirse cómodos introduciendo temas conflictivos en sus clases y permitiendo el debate y la discusión de esos temas entre los alumnos» (Campbell, 2012, p. 244). Es más probable que esto suceda en colegios donde el personal y los padres están de acuerdo en cuestiones fundamentales.

Los colegios que tienen esta capacidad de fomentar la confianza también son una fuente de esa esperanza que permite a los individuos convertirse en ciudadanos comprometidos. La historia ha demostrado una

y otra vez que dicho compromiso, y el cambio positivo que puede producir, no surgen de la desesperación y la alienación, sino de la esperanza que las comunidades de confianza mutua pueden alimentar en las circunstancias más difíciles. Así, por ejemplo, el movimiento por los derechos civiles en Estados Unidos en los años cincuenta y sesenta se desarrolló a partir de la iglesia negra local y, a su vez, degeneró en frustración en las décadas siguientes cuando abandonó esa conexión y el estilo de vida respaldado por la iglesia negra se desmoronó. En palabras del sociólogo Christopher Lasch:

[...] La esperanza implica una profunda confianza en la vida que parece absurda para los que carecen de ella... Se deriva de recuerdos tempranos... en los que la experiencia de orden y satisfacción era tan intensa que las posteriores desilusiones no pueden desplazarla. Esta experiencia deja como residuo la convicción inquebrantable... de que la confianza nunca se pierde del todo (1991, p. 80).

Todos los niños deberían experimentar esta seguridad en una familia afectuosa, pero, para los que no la experimentan, la oportunidad de asistir a un colegio que forma una comunidad coherente y afectuosa basada en una concepción compartida de la naturaleza de una vida humana próspera –que a menudo serán colegios de carácter religioso– es aún más importante que para otros niños.

3.3. Niños de grupos estigmatizados

La preocupación por que la presencia de un gran número de extranjeros no asimilados (y quizá no asimilables) aleje de algún modo a una sociedad de sí misma no es en absoluto nueva en los países oc-

cidentales. Maurice Barrès ya hizo sonar la alarma en Francia a finales del siglo XIX al denunciar que «el extranjero, como un parásito, nos está envenenando» (Todorov, 1993, p. 247). El tema se ha vuelto cada vez más habitual en décadas recientes, mucho antes de la crisis causada por la ola de refugiados y migrantes de 2015-16 y los ataques yihadistas en París, San Bernardino y Bruselas. Hace medio siglo, los legisladores alemanes y suizos, en respuesta al temor popular de *Überfremdung* (que puede traducirse como «sobreextranjerización») intentaron distinguir entre aquellos extranjeros que eran compatibles con su sociedad y podían ser integrados selectivamente y aquellos que no lo eran.

Los musulmanes se perciben como más problemáticos en la secularizada Europa que en Estados Unidos en parte «porque expresan su individualidad a través de posturas religiosas que, para la mayoría de los europeos, no son compatibles con el civismo secular idealizado» (Cesari, 2013, p. 144). Los europeos deben recordar, tal como Jürgen Habermas y otros han señalado, que las convicciones religiosas profundamente arraigadas, si se las escucha con respeto, pueden ser una base sólida para la participación en una democracia pluralista. En efecto, «las comunidades religiosas vitales y no fundamentalistas pueden convertirse en una fuerza transformadora en el centro de una sociedad civil democrática; más aún cuando las fricciones entre voces religiosas y seculares provocan controversias inspiradoras sobre cuestiones normativas y, de este modo, estimulan una conciencia de su relevancia» (Habermas, 2011, p. 25).

Por otra parte, los grupos religiosos fundamentalistas en una relación hostil con la sociedad circundante representan un peligro para la mayoría, así como para sus propios miembros, y los incidentes yihadistas periódicos en Europa y Estados Unidos son un recordatorio de que la coexistencia pacífica de los musulmanes con la mayoría no musulmana no puede darse por sentada. El reto para la política social es cómo tratar con respeto las convicciones y prácticas de la mayoría de musulmanes que desean integrarse en sus sociedades de acogida, al tiempo que se toman medidas adecuadas para aislar y neutralizar a la minoría militante.

Cuando investigué, hace treinta años, la forma en la que una docena de países escolarizaba a los hijos de inmigrantes (Glenn, 1996), las preocupaciones predominantes eran el idioma y la cultura, y se asumía confiadamente que perderían en gran medida su importancia en la segunda generación. Hoy en día, la preocupación con los inmigrantes parece guardar relación mayoritariamente con su religión, y los hijos de inmigrantes suelen suscitar más preocupación que sus padres. Como el filósofo Charles Taylor ha señalado con ironía, «[...] incluso los ateos franceses se quedan un tanto horrorizados cuando la religión no asume la forma católica estándar que les encanta odiar» (2007, p. 529).

En el contexto de la extendida secularización en Europa Occidental, «la demanda de los musulmanes no solo de tolerancia y libertad religiosa, sino de reconocimiento público... se considera filosóficamente muy diferente a la misma demanda realizada por personas negras, mujeres y homosexuales. Se ve como un

ataque al principio de secularismo» (Modood, 2007, p. 70). Una consecuencia irónica es que las simpatías de los políticos progresistas europeos se alejaron de los inmigrantes musulmanes cuando estos empezaron a formular sus exigencias cada vez más en términos religiosos en lugar de culturales. Las prácticas religiosas de los inmigrantes musulmanes se toleraron mientras pudieron verse como remanentes culturales, pero estas prácticas «se volvieron insoportables cuando ocuparon definitivamente su lugar en el panorama de la sociedad francesa como la afirmación de una fe desligada de cualquier cultura extranjera». Los miembros de la izquierda secular que «en la década de 1980 defendieron los derechos de los inmigrantes contra el *Front National* [están] indignados porque los hijos de estos inmigrantes exhiben una identidad musulmana, y en ocasiones [adoptan]... posturas que eran las del *Front National*, pero con la conciencia tranquila de aquellos que aún se consideran antirracistas» (Roy, 2007, p. 5).

Entretanto, los musulmanes han buscado otros aliados: «defendiendo valores más que una cultura, los musulmanes conservadores se encuentran en el bando de los cristianos conservadores y utilizan la misma formulación: defensa de los valores familiares» (Roy, 2007, p. 101). En este respecto, es significativo que el primer colegio islámico en los Países Bajos fue patrocinado por una asociación escolar protestante, al igual que un instituto islámico en 2014 (Dronkers, 2016, p. 11), y que el derecho de una chica musulmana a llevar el *hiyab* en un colegio público estadounidense fue defendido con éxito por un grupo de defensa legal cristiano en 2003 (Moore, 2007, p. 244).

A medida que la población musulmana en el Reino Unido seguía creciendo en la década de 1960, sus líderes expresaron una preocupación creciente por los efectos que la «sociedad abierta», y especialmente sus colegios, tendrían en los niños cuyas familias vivían conforme a premisas totalmente diferentes. Uno de los objetivos del Muslim Educational Trust, fundado por inmigrantes, era proteger una identidad musulmana distintiva entre los niños expuestos a una sociedad y unos colegios permisivos donde se encontrarían con «la cultura occidental materialista, familias rotas, promiscuidad sexual, alcoholismo y relajación de la moralidad» (Kepel, 1994, p. 153).

La nueva generación de musulmanes puede buscar un islam más ferviente y «puro» como base para la identidad y el anclaje en una sociedad de acogida a menudo desconcertante, un islam elegido y afirmado conscientemente. En contraste con los países de origen de la generación inmigrante, donde las personas eran musulmanas por nacimiento y sin una elección consciente, en las condiciones de la modernidad occidental «[...] uno tiene que demostrar la fe y el compromiso propios. La comunidad no es un hecho dado, sino una reconstrucción» (Roy, 2004, p. 37).

El país occidental con el mayor número de colegios islámicos con respaldo gubernamental, entre cuarenta y cincuenta en cualquier momento dado, son los Países Bajos. La situación de estos colegios ha sido difícil como resultado del estatus social y el nivel educativo bajos de la mayoría de los musulmanes neerlandeses. De acuerdo con el Consejo asesor de educación del Gobierno, el bajo rendimiento académico de muchos

de estos colegios puede atribuirse en gran parte a la inexperiencia de sus juntas directivas (Onderwijsraad, 2012), aunque, como resultado de grandes esfuerzos, «[...] a principios de 2013 dos colegios de primaria islámicos han sido galardonados con el título “Colegio excelente 2012” por el Ministerio de Educación» (Merry, 2013, p. 102).

Tanto en Norteamérica como en Europa Occidental, aunque la mayoría de los inmigrantes concede un gran valor a la escolarización de sus hijos, algunos de ellos consideran que la forma disponible para sus hijos en los colegios públicos representa una amenaza para sus identidades culturales y religiosas (Gibson y Bhachu, 1991, p. 88). Cómo acomodar las convicciones religiosas –un derecho humano fundamental– en los colegios públicos comunes es una cuestión que ha causado dificultades a los legisladores de educación. Los colegios pueden retirar o conceder exenciones de prácticas que los devotos consideran ofensivas (como algunos musulmanes hacen con las clases de educación física coeducativas o las excursiones) y pueden modificar el currículo para otorgar más reconocimiento a la importancia de las creencias religiosas, por ejemplo, enseñando materias sobre religiones del mundo.

A menudo, estas formas de acomodo en un «colegio común» resultan insatisfactorias para todos los implicados. Los musulmanes, por ejemplo, han expresado a menudo su oposición a permitir que no musulmanes expliquen su fe a alumnos musulmanes, creyendo que no lo harían adecuadamente (Zaki, 1982).

Jasmin Zine, en su investigación en Ontario, se encontró con «alumnos que sentían que estar en un colegio público generaba en muchos sentidos más aislamiento para los alumnos musulmanes que siguen un estilo de vida centrado en la fe» (2009, p. 57). También averiguó que en «los colegios islámicos, poder encajar y ser aceptado era un tema importante en la narrativa de los alumnos. Comentaban que sentían una menor diferenciación social según la raza, la clase o la cultura en el entorno escolar islámico en comparación con los colegios públicos» (2008, p. 99).

A menudo se aduce que los colegios islámicos en Norteamérica y Europa tienden a socavar en sus alumnos las cualidades que harán de ellos buenos ciudadanos de la sociedad de acogida. Así, algunas críticas aseveran que muchos «están dirigidos por islamistas que enseñan a los niños que su principal lealtad es hacia el islam, y no hacia sus países de residencia» (Baran con Tuohy, 2011, p. 195). Ahora hay un requisito legal en los Países Bajos que obliga a los colegios islámicos (y de otros tipos) a impartir educación en ciudadanía democrática, y un requisito similar se ha adoptado en Gran Bretaña (Niehaus, 2009, pp. 121 y ss.).

Por supuesto, al igual que sucede con otros grupos religiosos, como los católicos, los protestantes evangélicos y los judíos ortodoxos, es bastante común que los educadores musulmanes enseñen que la lealtad principal se debe a Dios, pero que esto no tiene por qué competir con los requisitos de buena ciudadanía; de hecho, este énfasis puede contribuir presumiblemente a ser el tipo de ciudadano comprometido y crítico

que necesita una sociedad saludable. El científico político de Princeton Stephen Macedo, pese a no ser un defensor de la escolarización confesional, admite que el desplazamiento de las instituciones educativas que refuerzan y profundizan los compromisos de los niños con comunidades particulares puede tener un coste: los propios bienes sociales liberales de la reflexión autocrítica y la elección dependen de una confrontación de concepciones de la buena vida significativamente diferentes.

Por el contrario, los

efectos uniformadores de un sistema escolar público pueden... promover, no los prerequisites de una vida pública animada y profundamente reflexiva, sino un orden social plano donde no hay mucho en juego.

Algunos podrían decir que la superficialidad del discurso y la insustancialidad de la vida pública en Estados Unidos reflejan el éxito arrogante de un régimen educativo común (2000, p. 249).

Como hemos visto, las robustas virtudes de las que dependen la vida familiar, la vida social y la vida política no flotan en el aire; necesitan raíces en un suelo fecundo. El filósofo Leszek Kolakowski ha argumentado que

educar a las personas para que sean tolerantes y altruistas, para superar las costumbres tribales en favor de normas morales universales, no puede hacerse sin la sólida base de una autoridad tradicional que, hasta ahora, se ha derivado de las grandes religiones universales. Con mucha frecuencia, aunque no siempre, el resultado neto de la educación liberada de autoridad, tradición y dogma es el nihilismo moral (1990, p. 172).

Los colegios católicos romanos, evangélicos, judíos –e islámicos– pueden, según esta teoría, lograr mejores resultados que los colegios públicos neutros a la hora de proporcionar una base sólida para las cualidades requeridas en los buenos ciudadanos, y puede conjeturarse que «el colegio musulmán sirve de camino a alumnos y adultos para cultivar la confianza social, las habilidades de liderazgo y los valores comunitarios asociados generalmente con la ciudadanía y el compromiso cívico» (Cristillo, 2009, p. 79).

No obstante, las preocupaciones por los efectos de la escolarización islámica continúan siendo uno de los temas comunes de aquellos que advierten de la subversión islamista de las sociedades occidentales y sus valores democráticos, de lo que en ocasiones se ha denominado «yihad de la civilización». Una petición *online* realizada en Estados Unidos en 2007 trató de obtener firmas reclamando una prohibición total de los colegios islámicos, «aduciendo que estas instituciones están imponiendo la religión y tradiciones regresivas a los niños» (Haddad y Smith. 2009, p. 3). Aunque una medida de este tipo no cumpliría las normas constitucionales estadounidenses, refleja la sospecha reinante en algunos círculos. Un ejemplo británico reciente se encuentra en el libro de Ed Husain *Among the Mosques* (Entre las mezquitas) (2021).

Por otra parte, hay abundante evidencia que sugiere que pocos padres musulmanes recurren a la escolarización islámica como una manera de impedir que sus hijos participen con éxito en la sociedad de acogida, aunque sea sobre la base de normas distintivas con raíces religiosas. Que esto

no sea un aspecto ampliamente reconocido puede atribuirse en gran parte al hecho de que, entre los creadores de opinión de la sociedad, una cosmovisión religiosa se considera con demasiada frecuencia y con desprecio como ilegítima, debido a las falsas dicotomías que privilegian la «racionalidad» del conocimiento secular sobre el conocimiento «irracional» y «místico» que emana de las fuentes religiosas o espirituales. A menudo, los colegios religiosos

se asocian con intolerancia... y a menudo se consideran anacrónicos en cuestiones relativas a la mujer o la sexualidad... Yo... argüiría que los colegios religiosos –en este caso los de orientación islámica– no deberían rechazarse como centros intrínsecamente intolerantes o inherentemente misóginos para educar a una juventud impresionable. Los colegios islámicos forman parte del panorama canadiense y deben examinarse como alternativas viables y en crecimiento que muchas familias musulmanas escogen para sus hijos (Zine, 2008, p. 7).

De hecho, tal como se ha argumentado en los Países Bajos, podría ser más bien que «los colegios islámicos fomentan y desarrollan una identidad islámica que ayuda a los niños musulmanes a ser asertivos y tener confianza cuando interactúan con la sociedad más amplia, y contribuyen así al proceso de integración», y que «los colegios islámicos hacen de los niños musulmanes mejores ciudadanos al “proveer una brújula moral e instilar un nuevo sentido de moralidad en la sociedad”» (Niehaus, 2009, p. 117). David Hargreaves ha argüido que «los colegios especializados aumentan la cohesión social dentro de una subcomunidad (por ejemplo, de una religión o una cultura

compartidas), y en una sociedad pluralista no puede haber cohesión social si esta no es capaz de fomentar y desarrollarse a partir de formas más locales y específicas de cohesión social» (1996, p. 20).

La prioridad de la formación moral en los colegios confesionales puede implicar prácticas que se considerarían inapropiadas en un colegio público. «Mientras que los educadores de colegios seculares deben mantener generalmente en privado sus inspiraciones, concepciones e inquietudes más profundas relacionadas con el niño y el currículo, el profesor escolar religioso *entiende que estas cosas son un aspecto vital del currículo*» (Engelhardt, 2013, p. 186, énfasis en el original). Esta autorrevelación contribuye a la formación de un entorno de confianza, como se ha discutido anteriormente.

Un estudio a nivel nacional en los Países Bajos midió los componentes de ciudadanía entre alumnos de primaria; se halló que los alumnos que asistían a colegios islámicos obtenían mejores puntuaciones en los aspectos de actuar democráticamente, actuar de manera socialmente responsable, lidiar con conflictos y lidiar con diferencias que los alumnos de otros tipos de colegios. Los alumnos de colegios islámicos solo obtuvieron puntuaciones más bajas que la media en el aspecto de conocimiento cívico, sin duda un reflejo de sus familias socialmente marginales. El difunto sociólogo Jaap Dronkers comentó que estos «hallazgos cuestionan directamente la asunción de que es menos probable que los alumnos de colegios islámicos cultiven las virtudes cívicas relevantes para la sociedad neerlandesa en su conjunto» (Dronkers, 2016, p. 15).

En un estudio plurianual *in situ* de siete colegios islámicos de secundaria en Estados Unidos dirigido por el autor, el

hallazgo más chocante fue que, en contra de nuestras expectativas, el personal, los padres y los alumnos no tenían mucho que decir acerca de la dificultad de reconciliar sus creencias religiosas con la vida como participantes activos en la sociedad estadounidense. De hecho, los alumnos que entrevistamos parecían bastante desconcertados por la sugerencia de que esto pudiera suponerles un problema importante. Naturalmente, sí que identificaron una serie de aspectos de la vida estadounidense, y especialmente en la cultura juvenil popular, hacia los cuales albergaban serias dudas, al igual que sus padres y sus profesores. Al parecer, uno de los aspectos más valiosos de su experiencia escolar eran las conversaciones sobre estas cuestiones que tenían lugar en las clases de Estudios Islámicos y en otros contextos (Glenn, 2018, p. 192).

Los alumnos entrevistados esperaban ir a la universidad y hacer carrera en negocios o profesiones. Varios de ellos declararon que una de sus metas era cambiar las percepciones estadounidenses de los musulmanes y el islam. Muchas familias que habían escogido estos colegios nos dijeron que les preocupaba proteger a sus hijos de lo que percibían como la influencia corruptora de la cultura juvenil, en gran parte incuestionada en la mayoría de los institutos públicos. Ibrahim Hewitt, en un contexto inglés, ha descrito esto como «cerrar la brecha siempre creciente entre los valores tradicionales en el hogar y las presiones del grupo de compañeros existentes en un sistema escolar estatal secularista» (1996, p. 120). Una madre nos comentó: «Antes no teníamos colegios islá-

micos y los musulmanes solían llevar a sus hijos a colegios católicos. ¿Por qué? Porque los colegios católicos les enseñan las mismas reglas y modales, ¿sabe?». Hablando sobre su antigua experiencia en un instituto público, un alumno nos dijo: «Es más bien una cuestión de presión de grupo; tiene su propio ambiente, y ellos tienen su propia imagen, al igual que nuestro colegio tiene su propia imagen de «Oye, todo tiene que estar bien», mientras que en los colegios públicos es más como «Oye, ¿quieres alguna droga?»».

Los alumnos que entrevistamos, solos o en grupos de debate, no mostraron nada de la alienación que parece tan evidente en las descripciones de hombres y mujeres jóvenes que cometen actos terroristas y, de hecho, el personal escolar habló con frecuencia de las advertencias a sus alumnos para no adquirir una visión distorsionada del islam a través de los sitios yihadistas de internet. Para el equipo de la Boston University que visitó repetidamente estos colegios, resultó especialmente notable que

los alumnos con los que hablamos se veían alentados a través de sus clases –especialmente de Estudios Islámicos– a reflexionar críticamente sobre la sociedad estadounidense, pero también sobre la tradición islámica y los supuestos culturales de sus familias, y cómo estos debían reconcebirse para aplicarlos a sus vidas en Estados Unidos. En contra del infundio de que los colegios confesionales son menos capaces de desarrollar un pensamiento crítico que los colegios basados en el materialismo secularista, nuestras entrevistas sugieren que estos hombres y mujeres jóvenes son perfectamente conscientes de cuántas cosas en sus vidas no pueden darse por sentado (Glenn, 2018, p. 197).

Por supuesto, no debemos asumir que los colegios islámicos de secundaria en Estados Unidos que se abrieron a los investigadores académicos son representativos de todos los colegios de este tipo, ni que los inmigrantes musulmanes –mayoritariamente de clase media– de Estados Unidos son comparables a la minoría musulmana, más extensa y menos próspera, de Europa Occidental. No obstante, nuestra investigación proporcionó por lo menos abundante evidencia de que, con las condiciones adecuadas, la juventud musulmana puede educarse en una «cultura de compromiso» con la sociedad de acogida que no requiere repudiar su tradición religiosa o su comunidad. También sugiere que esto puede realizarse de manera particularmente efectiva en un colegio que hace de ello su misión principal, en lugar de una reflexión posterior en nombre de un «multiculturalismo» banal.

Los exitosos colegios islámicos que visitamos fueron capaces de prosperar gracias a las políticas estatales que permitían dichas alternativas –es decir, pluralismo estructural– y, en dos de ellos, les proporcionaban financiación pública para compensar los costes de matriculación. En lugar de alentar un separatismo peligroso, estos colegios posibilitan una transición a la vida en la sociedad de acogida estadounidense, como hicieron los colegios católicos, tan criticados, para millones de inmigrantes en los dos últimos siglos.

Se halló cierta evidencia de que los alumnos de colegios islámicos y sus familias estaban más abiertos a la diversidad social que la juventud musulmana que asiste a colegios públicos, donde puede sufrir experiencias

alienantes. Esto no es en absoluto inverosímil. La juventud cuya identidad evoca desconfianza puede estar más distanciada de la sociedad de acogida si asiste a un colegio público donde se le recuerda constantemente su estatus de minoría, y está expuesta a insultos y exclusión social, que si asiste a un colegio en el que su identidad se tiene en alta estima y donde no encuentra hostilidad. Las chicas musulmanas que llevan el *hiyab* pueden estar especialmente expuestas a la marginación en el contexto de un instituto público grande (Sarroub, 2005).

Lo que parece ocurrir en los colegios de nuestro estudio es que el propio colegio hace en cierta medida de mediador en el contacto entre sus alumnos y los no musulmanes, proveyendo un contexto que reduce la ansiedad y promueve la apertura. Los alumnos en el colegio islámico que, de otro modo, podrían sentir aislamiento y extrañeza en relación con los compañeros no musulmanes, pueden desarrollar así el capital social «de puente» que fomenta la cohesión social y la confianza (Smith y Denton, 2009, p. 230). Un aspecto de su experiencia escolar del que hablaban con especial entusiasmo eran los proyectos regulares de servicio comunitario en los que colaboraban y entablaban amistad con compañeros de colegios católicos, judíos o evangélicos para asistir a personas sin hogar o limpiar un parque público.

Estas reacciones sugieren que no debería preocuparnos que la escolarización bien organizada y segura basada en convicciones religiosas, incluido el islam en la forma en que está evolucionando en Occidente, vaya a producir ciudadanos de miras estrechas e incapaces de pensar por sí mismos o de colabo-

rar con personas diferentes de ellos. Patrick Wolf, revisando un corpus de investigación muy extenso en colegios estadounidenses, halló que, en contra de algunas expectativas,

la ventaja de los colegios privados sobre los públicos para fomentar los valores democráticos de los jóvenes estadounidenses es mucho mayor que cualquier ventaja que puedan tener para impulsar los resultados en los exámenes de los alumnos. El mito de que los colegios públicos son necesarios para una democracia estable no solo es infundado, sino que los datos sugieren que es perverso. El acceso a la escolarización privada conduce en mayor medida al florecimiento cívico (2020, p. 47).

En cambio, si no se promueven colegios y otras instituciones que cumplen una función de puente entre la comunidad inmigrante y la sociedad de acogida, o si se suprimen activamente, los hijos de inmigrantes se dirigen a menudo a fuentes radicalizadas de información sobre el islam. Los autores del atentado del maratón de Boston y los del atentado de Londres, el hombre que asesinó a Theo van Gogh en Ámsterdam y la gran mayoría de hombres y mujeres jóvenes que se unen al EIIL en Siria recibieron educación en colegios públicos. Un estudio de cientos de personas arrestadas por ofensas relacionadas con terrorismo en el nombre del islam señaló que

la gente asume que los yihadistas están bien instruidos en religión. Pero no es así... La mayoría de los terroristas llegan a sus creencias religiosas a través de una instrucción autodidacta. Su comprensión religiosa es limitada; saben tanto como cualquier persona laica, es decir, muy poco.

A menudo, no empiezan a leer en serio el Corán hasta que están en prisión, porque entonces se les facilita y tienen mucho tiempo para leerlo (Sageman, 2008, p. 51).

Tal como Olivier Roy ha destacado, cuando se expulsa la religión, y por tanto el islam, del dominio público, se la pone —junto a su gran capacidad de motivación— en manos de los radicales y de aquellos que inventan su propia interpretación de los requisitos de la religión.

Por tanto, la *laïcité* de estilo francés no resuelve nada; al desterrar la religión de los espacios públicos, se la pone en manos de lo marginal y lo radical (2016, pp. 116-165).

Un pluralismo estructural regulado adecuadamente puede proveer entornos educativos en los que las nuevas identidades y lealtades se reconcilian con las de la familia y sus tradiciones, proporcionando una base sólida para la integración y la participación cívica. El hecho de que, en la mayoría de los casos, los países de los que proceden los inmigrantes musulmanes sean intolerantes con la diversidad religiosa no es un argumento para limitar el apoyo al pluralismo; al contrario, estos países ofrecen una advertencia sobre el efecto en la sociedad civil saludable y las instituciones democráticas de suprimir voces y convicciones alternativas o socavarlas por negligencia y falta de respeto.

4. Conclusiones

El Gobierno puede y debe garantizar, como un aspecto de la instrucción para la ciudadanía, que la juventud llegue a en-

tender sus propios derechos y los de otros, así como la importancia de proteger estos derechos. Pero, en una sociedad libre, no puede usurpar la autoridad de las familias para modelar el carácter y las convicciones profundas de sus hijos. Tal como Michael Ignatieff insiste,

«[...] no puede esperarse que los códigos de derechos definan lo que es una buena vida, lo que son el amor, la fidelidad y el honor. Los códigos de derechos definen las condiciones mínimas para cualquier vida. Así, en el caso de la familia, definen los aspectos negativos: el abuso y la violencia. Los derechos no pueden definir los aspectos positivos: amor, paciencia, caridad y fortaleza» (Arthur, Gearon y Sears, 2010, p. 44).

Como hemos visto, la importancia de alimentar dicho carácter positivo es una tarea delicada que queda fuera de la capacidad y el alcance legítimo del Gobierno. Esto hace necesario que el papel del Estado en la educación se limite a la supervisión y el apoyo general sin ninguna tentativa de reclamar un monopolio de la educación. Esto no solo es preciso en aras de la libertad, sino que un abanico de formas alternativas de escolarización es la mejor garantía para el desarrollo del carácter positivo y el compromiso.

Los niños con necesidades especiales y discapacidades prosperan en colegios donde el reconocimiento y el fomento de su valor como persona por parte del personal y la dirección es al menos tan importante como los resultados académicos mensurables, y de este modo desarrollan la confianza necesaria para contribuir con sus capacidades a la familia y la sociedad.

Los niños de hogares difíciles y poco favorables pueden desarrollar la capacidad de confiar y la estabilidad de carácter requeridas para una ciudadanía digna en un colegio donde el personal comparta una concepción común del florecimiento humano y demuestre fiabilidad en las relaciones entre ellos y con sus alumnos.

Los niños de grupos sociales marginados prosperan en entornos que proveen un puente interactivo entre sus familias y tradiciones y la sociedad general. Al igual que miles de colegios parroquiales católicos, respaldados con gran esfuerzo por inmigrantes europeos en Estados Unidos, ofrecieron a los niños de estos inmigrantes espacios seguros en los que convertirse en católicos estadounidenses, los colegios islámicos bien organizados pueden cumplir un papel similar. Esto implica sacarlos de la sombra y pedirles que satisfagan expectativas comunes de resultados formativos y compromiso cívico.

Para cada uno de estos grupos vulnerables de niños, y también para otros niños, un sistema de educación pluralista ofrece un abanico de opciones positivas que proporcionan entornos favorables para su desarrollo como ciudadanos responsables. Un sistema de este tipo

es más capaz de lograr el equilibrio necesario entre enseñar para compromisos específicos y enseñar para el compromiso con los valores liberales comunes que son esenciales para la coexistencia de personas con compromisos diversos en las democracias liberales pluralistas (Thiessen, 2001, p. 196).

Un grupo de investigadores estadounidenses, utilizando bases de datos nacio-

nales sobre participación cívica y política, halló que «cuanto más homogéneo es el entorno político en un instituto, más sólida es la norma que vincula el voto con ser un buen ciudadano». De hecho,

[...] en la medida en que profesores, directores y padres tienen preferencias (valores) comunes, los agentes escolares pueden sentirse libres para actuar *in loco parentis*. Es casi seguro que el proceso se refuerza a sí mismo. Cuanto mayor es la confianza entre padres, profesores y administradores, más... dispuestos están los directores a aplicar la disciplina, porque saben que las acciones en el colegio serán respaldadas en el hogar. Y cuanto más se apliquen los roles y las normas, más satisfechos estarán los padres con el clima disciplinario en el colegio y, por tanto, se reforzará su confianza en el profesorado y los administradores del colegio (Campbell, 2006, p. 113).

Por tanto, «[...] tal como sugiere [el sociólogo James] Coleman, la transferencia intergeneracional de normas sociales es más fácil de conseguir en entornos sociales donde los valores son comunes». De hecho, «la realidad es que, en lo referente a educación cívica, la acción no parece estar en el currículo formal» (Campbell, 2006, pp. 151-153), sino en la vida general del colegio y en el capital social que desarrolla (o no logra desarrollar) en sus alumnos. Los alumnos aprenden o no aprenden las virtudes cívicas a través de lo que experimentan en el colegio. Por ejemplo, si ellos y sus profesores no tienen prácticamente voz en el proceso educativo, es posible que aprendan a agachar la cabeza y aceptar (aunque con resentimiento) todo lo que se les imponga. En cambio, si experimentan el colegio como una esfera de competición y egoísmo, es posible que aprendan a ser cí-

nicos sobre cualquier fin social compartido. Cualquier colegio educa, hay que recordarlo, pero un colegio disfuncional —independientemente de las puntuaciones que produzca en los exámenes— puede hacer a sus alumnos *menos* capaces, en lugar de más capaces, de vivir una vida próspera.

En el mejor de los casos, además de los beneficios individuales y grupales que hemos discutido anteriormente, el capital social desarrollado por un colegio con una misión coherente y compartida «nos hace más inteligentes, más saludables, más seguros, más ricos y más capaces de gobernar una democracia justa y estable» (Putnam, 2000, p. 290), beneficiando asimismo a la sociedad en su conjunto.

¿Acaso la asistencia a un colegio islámico (o judío, católico o evangélico) aleja a los alumnos de las experiencias de un colegio público común que los convertirán en ciudadanos globales con la capacidad de funcionar eficazmente en una sociedad y un mundo diversos? El juez Michael McConnell, investigador jurídico de Stanford, argumenta que, por el contrario,

[...] en la crisis cultural de nuestra época, las soluciones no se encuentran en abstracciones como el cosmopolitismo, sino en la renovación de nuestras diversas comunidades morales intactas. Mi predicción es que las personas de la próxima generación que tendrán el mayor conocimiento de y respeto hacia otras culturas, así como compromiso con la suya propia, no serán los productos de una educación explícitamente cosmopolita, sino de la escolarización en casa, de la escolarización religiosa, de la escolarización en comuni-

dades cultural y moralmente seguras de sí mismas. Serán los alumnos que aprendan a amar el bien y a reconocer y respetar las visiones del bien en otros (2002a, p. 84).

De hecho, en el contexto social de la vida estadounidense, sugiere que «los colegios en casa y los colegios religiosos (y otros colegios provistos por subcomunidades moralmente coherentes) pueden ser los mejores colegios democráticos que tenemos» (2002b, p. 133). Y, como el filósofo canadiense Elmer John Thiessen señala, «[...] la mejor garantía contra el adoctrinamiento institucional es que exista una pluralidad de instituciones» (1993, p. 274).

Referencias bibliográficas

- Alexander, H. (2012). Competing conceptions of authenticity: Consequences for religious education in an open society [Concepciones contrapuestas de la autenticidad: consecuencias para la educación religiosa en una sociedad abierta]. En H. Alexander y A. Agbaria (Eds.), *Commitment, character, and citizenship: Religious education in liberal democracy* (pp. 153-160). Routledge.
- Arthur, J., Gearon, L. y Sears, A. (2010). *Education, politics and religion: Reconciling the civil and the sacred in education* [Educación, política y religión: conciliando lo civil y lo sagrado en la educación]. Rutledge.
- Baran, Z. y Tuohy, E. (2011). *Citizen Islam: The future of Muslim integration in the West* [Ciudadano del Islam: el futuro de la integración musulmana en occidente]. Continuum.
- Bedrick, J. Greene, J. y Lee, M. (Eds.) (2020). *Religious liberty and education* [Libertad religiosa y educación]. Rowman and Littlefield.
- Bryk, A., Lee, V. y Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good* [Las escuelas católicas y el bien común]. Harvard University Press.
- Bryk, A. y Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement* [La confianza en las escuelas: un recurso básico para la mejora]. Russell Sage Foundation.
- Campbell, D. (2006). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life* [Por qué votamos: cómo las escuelas y las comunidades dan forma a nuestra vida cívica]. Princeton University Press.
- Campbell, D. (2012). Civic education in traditional public, charter, and private schools [La educación cívica en los colegios públicos tradicionales, concertados y privados]. En D. Campbell, M. Levinson y F. Hess (Eds.), *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (pp. 229-246). Harvard Education Press.
- Cesari, J. (2013). *Why the West fears Islam: An exploration of Muslims in liberal democracies* [Por qué Occidente teme al islam: una exploración de los musulmanes en las democracias liberales]. Palgrave Macmillan.
- Chaplin, J. (2011). *Herman Dooyeweerd Christian philosopher of state and civil society* [Herman Dooyeweerd filósofo cristiano del Estado y la sociedad civil]. University of Notre Dame Press.
- Coons, J. (abril de 1992). School choice as simple justice [La elección de escuela como simple justicia]. *First Things*. <https://bit.ly/3BVa6bm>
- Cristillo, L. (2009). The case for the Muslim school as a civil society actor [El caso de la escuela musulmana como actor de la sociedad civil]. En Y. Haddad, F. Senzai y J. Smith (Eds.), *Educating the Muslims of America* (pp. 67-83). Oxford University Press.
- Dronkers, J. (2016). Islamic primary schools in the Netherlands [Escuelas primarias islámicas en los Países Bajos]. *Journal of School Choice*, 10 (1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1131508>
- Engelhardt, C. (2013). *Education reform: Confronting the secular ideal* [La reforma educativa: confrontando el ideal laico]. Information Age.
- Fortuyn, P. (2016). *De Islamisering van Onze Cultuur: Nederlandse Identiteit als Fundament* [La islamización de nuestra cultura: la identidad holandesa como base]. Karakter Uitgevers.
- French, D. (2020). *Divided we fall: America's Secession threat and how to restore our nation* [Divididos caemos: la secesión de Estados Unidos y cómo restaurar nuestra nación]. St. Martin's Press.

- Galán, A. y Glenn, C. (2012). Spain [España]. En C. Glenn y J. De Groof (Ed.), *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education*, volume 2 (pp. 479-502). Wolf Legal Publishing.
- Galston, W. (2005). *The practice of liberal pluralism [La práctica del pluralismo liberal]*. Cambridge University Press.
- George, R. (1993). *Making men moral: Civil liberties and public morality [Hacer que los hombres sean morales: las libertades civiles y la moral pública]*. Clarendon Press.
- George, R. (2015). Five pillars of a decent and dynamic society [Cinco pilares de una sociedad decente y dinámica]. En J. Stoner y H. James (Ed.), *The Thriving Society: On the social conditions of human flourishing* (pp. 1-8). Witherspoon Institute.
- Gibson, M. y Bhachu, P. (1991). The dynamics of educational decision making: A comparative study of sikhs in Britain and the United States [La dinámica de la toma de decisiones educativas: un estudio comparativo de los sikhs en Gran Bretaña y Estados Unidos]. En M. Gibson y J. Ogbu (Eds.), *Minority Status and Schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* (pp. 63-95). Garland.
- Glenn, C. (1988). *The myth of the common school [El mito de la escuela común]*. University of Massachusetts Press.
- Glenn, C. (1995). *Educational freedom in Eastern Europe [Libertad de enseñanza en Europa del Este]*. Cato Institute.
- Glenn, C. (2011). *Contrasting models of state and school: A comparative historical study of parental choice and state control [Modelos contrapuestos de Estado y escuela: un estudio histórico comparativo sobre la elección de los padres y el control del Estado]*. Continuum.
- Glenn, C. (2018). *Muslim educators in American communities [Educadores musulmanes en las comunidades estadounidenses]*. Information Age.
- Glenn, C. (2020). Challenges to educational freedom in Europe [Desafíos a la libertad de enseñanza en Europa]. En J. Bedrick, J. Greene y M. Lee (Eds.), *Religious liberty and education* (pp. 75-88). Rowman and Littlefield.
- Glenn, C. y De Jong, E. (1996). *Educating immigrant children: Schools and language minorities in 12 nations [La educación de los niños inmigrantes: escuelas y minorías lingüísticas en 12 países]*. Garland.
- Goodhart, D. (2017). *The road to somewhere: The populist revolt and the future of politics [El camino hacia alguna parte: la revuelta populista y el futuro de la política]*. Hurst & Company.
- Gregory, B. (2012). *The unintended reformation: How a religious revolution secularized society [La reforma involuntaria: cómo una revolución religiosa secularizó la Sociedad]*. Harvard University Press.
- Habermas, J. (2011). 'The political': The rational meaning of a questionable inheritance of political theology. En E. Mendieta y J. Vanantwerpen (Eds.), *The power of religion in the public sphere* (pp. 15-33). Columbia University Press.
- Haddad, Y. y Smith, J. (2009). Introduction: The challenge of Islamic education in North America [Introducción: el reto de la educación islámica en Norteamérica]. En Y. Haddad, F. Senzai y J. Smith (Eds.), *Educating the Muslims of America* (pp. 3-19). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1996). Diversity, choice and excellence: Beyond the comprehensive school [Diversidad, elección y excelencia: más allá de la escuela comprensiva]. En F. Carnie, M. Tasker y M. Large (Eds.), *Freeing Education* (pp. 10-23). Hawthorn Press.
- Hewitt, I. (1996). Muslim schools in England and Wales [Escuelas musulmanas en Inglaterra y Gales]. En F. Carnie, M. Tasker y M. Large (Eds.), *Freeing Education* (pp. 120-126). Hawthorn Press.
- Hill, P. (1999). The Supply-side of school choice [El enfoque de la oferta en la elección de escuela]. En S. Sugarman y F. Kemerer (Eds.), *School Choice and Social Controversy* (pp. 140-173). Brookings Institution.
- Himmelfard, G. (1999). *One nation, two cultures [Una nación, dos culturas]*. Random House.
- Hunter, J. D. (1991). *Culture wars [Guerras culturales]*. Basic Books.
- Kepel, G. (1994). *A l'ouest d'Allah [Al oeste de Alá]*. Seuil.
- Kolakowski, L. (1990). *Modernity on endless trial [La modernidad a prueba de todo]*. University of Chicago Press.

- Kotkin, J. (2020). *The coming of neo-feudalism: A warning to the global middle class [La llegada del neofeudalismo: una advertencia a la clase media mundial]*. Encounter Books.
- Lasch, C. (1991). *The true and only heaven: Progress and its critics [El verdadero y único cielo: el progreso y sus críticos]*. W. W. Norton.
- Levin, Y. (2020). *A time to build [Un tiempo para construir]*. Basic Books.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy [Diversidad y desconfianza: la educación cívica en una democracia multicultural]*. Harvard University Press.
- McConnell, M. (2002a). Don't neglect the little platoons [No descuides los pequeños pelotones]. En J. Cohen (Ed.), *For Love of Country?* (pp. 78-84). Beacon Press.
- McConnell, M. (2002b). Education disestablishment: Why democratic values are ill-served by democratic control of schooling. En S. Macedo y Tamir, Y. (Eds.), *Moral and political education* (87-146). New York University Press.
- Merry, M. (2013). *Equality, citizenship, and segregation: A defense of separation [Igualdad, ciudadanía y segregación: una defensa de la separación]*. Palgrave Macmillan.
- Mishara, P. (2017). *Age of anger: A history of the present [La edad de la ira: una historia del presente]*. Farrar, Straus and Giroux.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea [El multiculturalismo: una idea cívica]*. Polity.
- Moore, K. (2007). Visible through the veil: The regulation of Islam in American law [Visible a través del velo: la regulación del islam en el derecho estadounidense]. *Sociology of Religion*, 68 (3), 237-51.
- Niehaus, I. (2009). Emancipation or disengagement? Islamic Schools in Britain and the Netherlands [¿Emancipación o desconexión? Escuelas islámicas en Gran Bretaña y los Países Bajos]. En A. Veinguer, G. Dietz, D. Jozsa y Knauth (Eds.), *Islam in education in European countries: Pedagogical concepts and empirical findings* (pp. 113-129). Waxmann.
- Onderwijsraad (2012). *Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief: Nieuwe richtingen aan de vrijheid van onderwijs [El artículo 23 de la Constitución desde la perspectiva social: nuevas orientaciones para la libertad de enseñanza]*. Den Haag.
- Osborne, D. y Gaebler, T. (1992). *Reinventing government [Reinventar el gobierno]*. Addison-Wesley.
- Popenoe, D. (1995). The roots of declining social virtue: Family, community, and the need for a 'Natural Communities Policy' [Las raíces del declive de la virtud social: la familia, la comunidad y la necesidad de una «Política de Comunidades Naturales»]. En M. A. Glendon y D. Blankenhorn (Eds.), *Seedbeds of virtue: Sources of competence, character, and citizenship in American society* (pp. 71-104). Madison Books.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community [Jugando a los bolos en solitario: el colapso y el renacimiento de la comunidad americana]*. Simon & Schuster.
- Putnam, R. (2020). *The upswing: How America came together a century ago and how we can do it again [El auge: cómo Estados Unidos se unió hace un siglo y cómo podemos hacerlo de nuevo]*. Simon & Schuster.
- Roy, O. (2004). *Globalized Islam: The search for a new ummah [El islam globalizado: la búsqueda de una nueva ummah]*. Columbia University Press.
- Roy, O. (2007). *Secularism confronts Islam [El laicismo se enfrenta al islam]*. Columbia University Press.
- Roy, O. (2016). *Le djihad et la mort [La yihad y la muerte]*. Seuil.
- Sageman, M. (2008). *Leaderless jihad: Terror networks in the twenty-first century [Yihad sin líder: las redes de terror en el siglo XXI]*. University of Pennsylvania Press.
- Salganik, L. y Karweit, N. (1982). Voluntarism and governance in education [Voluntad y gobernanza en la educación]. *Sociology of Education*, 55 (2), 152-161.
- Sarroub, L. (2005). *All American Yemeni girls: Being Muslim in a public school [Chicas americanas de Yemen: ser musulmán en una escuela pública]*. University of Pennsylvania Press.
- Smith, C. y Denton, M. (2009). *Soul searching: The religious and spiritual lives of American teenagers [Búsqueda del alma: la vida religiosa y espiritual de los adolescentes estadounidenses]*. Oxford University Press.

- Soldani, S. y Turi, G. (1993). *Fare gli italiani: Scuola e culture nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale [Hacer italianos: escuela y culturas en la Italia contemporánea. I. El nacimiento del Estado nacional]*. Il Mulino.
- Taylor, C. (2007). *A secular age [Una era secular]*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- The Economist (2021). *From rage to disillusion. Ten years after Spain's indignados protests [De la rabia a la desilusión. Diez años después de las protestas de los indignados en España]*. <https://econ.st/3Bxhgml>
- Thiessen, E. (1993). *Teaching for commitment: Liberal education, indoctrination, and Christian nurture. [Enseñanza para el compromiso: educación liberal, adoctrinamiento y educación cristiana]*. McGill-Queen's University Press
- Thiessen, E. (2001). *In defense of religious schools and colleges [En defensa de las escuelas y colegios religiosos]*. McGill-Queen's University Press.
- Todorov, T. (1993). *On human diversity [Sobre la diversidad humana]*. Harvard University Press.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The modernization of rural France, 1870-1914 [Campesinos convertidos en franceses: la modernización de la Francia rural, 1870-1914]*. Stanford University.
- Wolf, P. (2020). Myth: Public schools are necessary for a stable democracy [Mito: la escuela pública es necesaria para una democracia estable]. En C. DeAngelis y N. McCluskey (Eds.), *School choice myths: Setting the record straight on education freedom* (pp. 46-68). Cato Institute.
- Wolterstorff, N. (2019). *In this world of wonders: Memoir of a life in learning*. Eerdmans.
- Zaki, Y. (1982). *Canadian Islamic schools: Unravelling the politics of faith, gender, knowledge, and identity [Escuelas islámicas canadienses: desentrañando las políticas de fe, género, conocimiento e identidad]*. University of Toronto Press.
- Zine, J. (2008). *Canadian Islamic schools: Unravelling the politics of faith, gender, knowledge, and identity [Escuelas islámicas canadienses: desentrañando las políticas de fe, género, conocimiento e identidad]*. University of Toronto Press.
- Zine, J. (2009). Safe havens or religious 'ghettos'? Narratives of Islamic schooling in Canada [¿Refugios seguros o "guetos" religiosos? Narrativas de la escolarización islámica en Canadá]. En Y. Haddad, F. Senzai y J. Smith (Eds.), *Educating the Muslims of America* (pp. 39-65). Oxford University Press.

Biografía del autor

Charles L. Glenn es Catedrático Emérito de Liderazgo Educativo y Estudios Políticos en la Boston University. Entre 1970 y 1991 fue Director de educación urbana y equidad para el Departamento de Educación de Massachusetts. Glenn ha publicado más de una docena de libros sobre dimensiones históricas y comparativas de la libertad educativa y sobre la educación de inmigrantes y minorías raciales, el más reciente *Muslim educators in American Communities [Educadores musulmanes en las comunidades estadounidenses]* (2018), y es coeditor de una obra en cuatro volúmenes con capítulos sobre 65 sistemas de educación nacionales.



<https://orcid.org/0000-0002-1416-0879>