

Revista Interamericana de Educación para la Democracia

**RIED**  **IJED**

Interamerican Journal of Education for Democracy



---

**Reflexiones sobre la  
convocatoria para la  
Edición Especial sobre  
Educación, Ciudadanía e  
Interculturalidad<sup>1</sup>**

**Vol 2, No. 2**  
Septiembre, 2009

Documento disponible en:  
**[www.ried-ijed.org](http://www.ried-ijed.org)**

**ISSN: 1941-1799**



# Reflexiones sobre la convocatoria para la Edición Especial sobre Educación, Ciudadanía e Interculturalidad<sup>1</sup>

M. Fernanda Astiz, PhD  
Canisius College

## Resumen:

---

Este ensayo crítico cuestiona dos supuestos que permean la convocatoria de artículos para esta edición especial de la *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. En primer lugar, cuestiona la afirmación de que las sociedades americanas están “[haciéndose] cada vez más diversas”<sup>2</sup>, por cuanto implica que en el pasado eran menos diversas. En segundo lugar, controvierte no sólo el fundamento teórico del concepto de “democracia auténtica”, sino también el supuesto de que las opiniones y las relaciones grupales conflictivas no son compatibles con dicho concepto. Por último, el ensayo propone una discusión sobre la forma en que estos supuestos, de no clarificarse, obstaculizan el objetivo establecido para esta edición especial, así como aquél de la educación democrática. Académicos y dirigentes políticos deben actuar con cautela en la formulación y el establecimiento de marcos para el debate.

---

## Introducción

El tono de cualquier debate se establece por lo que decimos y por la forma en que lo decimos. Las palabras elegidas para enmarcar un debate pueden, sin quererlo, conducir a interpretaciones erróneas y a consecuencias no deseadas. Tal es el caso de la solicitud de artículos realizada para esta edición especial de la *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*. Al menos dos supuestos que subyacen a la convocatoria merecen especial atención<sup>3</sup>. El primero de ellos afirma que las sociedades americanas están “[haciéndose] cada vez más diversas”, lo que implica que en el pasado eran menos diversas. Esta afirmación, que puede suscitar sospechas de etnocentrismo, está en la raíz de la invisibilidad de muchos grupos en América<sup>4</sup>. En segundo lugar, se presenta el supuesto de que la “democracia auténtica”, lo que sea que eso signifique, es un concepto unívoco en lugar de poseer diferencias de grado, y la asunción de que las opiniones y las relaciones grupales conflictivas no son

compatibles con una “democracia auténtica”. Estas presunciones parecen contradecir la opinión de que la “[d]emocracia creció históricamente de las luchas entre los grupos sociales y entre las autoridades del Estado y sus sujetos” (Skocpol & Fiorina, 1999, p. 12). El propósito de este ensayo es hacer frente a estos supuestos, en lo que hace referencia a la educación, la ciudadanía y la interculturalidad. El ensayo comienza con una reseña histórica de la diversidad americana y luego presenta una discusión teórica sobre la democracia. A la luz de estas dos secciones, la tercera desarrolla lo que debería involucrar una educación para la ciudadanía democrática y la interculturalidad, y que no necesariamente contradice la visión que los editores trataron de articular en esta convocatoria. El ensayo concluye destacando la responsabilidad que tienen las comunidades académicas y políticas en la labor de aumentar y mejorar el diálogo democrático sobre estas cuestiones.



## Incomprensión de la diversidad americana<sup>5</sup>

### *Diversidad Social*

Las sociedades americanas siempre han sido diversas, algunas más que otras. Un factor común en el continente americano ha sido la continua reconfiguración de sus patrones demográficos y culturales, en algunos casos por la fuerza y por circunstancias no deseadas, en otros, como producto de la planificación gubernamental y, en algunos pocos, como resultado de un proceso voluntario<sup>6</sup>. Voy a presentar aquí algunos ejemplos, entendiendo que esta sección no pretende ofrecer una historia completa de la diversidad americana ni un recuento exhaustivo del pasado del continente. Las historias de las repúblicas americanas no son paralelas entre sí, aunque existen importantes analogías estructurales, los ejemplos de esta sección esclarecen algunas de esas analogías, o de sus excepciones, y sirven para contextualizar el punto de mi crítica.

La diversidad no es un fenómeno nuevo en América. "Alguna vez dos mil lenguas indígenas se hablaron en las Américas" (Winn, 1992, p. 21), y durante la época de la conquista europea, aunque las cifras demográficas no son exactas, "más de sesenta millones de indígenas habitaban nuestras tierras" (Winn, 1992, p. 20; Bethell, 1984). Incluso con anterioridad, la región presentaba una gran diversidad; desde los cazadores y recolectores de alimentos nómades que poblaron las llanuras del norte y del sur de América y la selva tropical amazónica, hasta las sofisticadas civilizaciones de los Andes y Mesoamérica, en donde aún hoy continúan habitando muchos de sus descendientes (Elliott, 1984; Axtell, 2001). El mantenimiento de estas ricas culturas precolombinas y de la diversidad en América no presentaba ningún interés para los invasores europeos, quienes en su afán

por subyugar brutalmente la "tierra nueva" y a sus habitantes, no dudaron en convertirlos en recursos rentables para sus metrópolis. Los investigadores modernos indican que a pesar de la degradación que los numerosos grupos indígenas sufrieron bajo el yugo de la conquista, muchas de sus instituciones y culturas sobrevivieron hasta el día de hoy (Bethell, 1984; Keen, 1986; Axtell, 2001).

El primer período de conquista y colonización europea introdujo una nueva capa de diversidad en el paisaje demográfico de América. Las uniones entre europeos y nativos dieron luz a una población mestiza. Pero no fueron sólo los europeos quienes transformaron la composición étnica y racial de las Américas. También lo hicieron los esclavos africanos, traídos por los europeos inicialmente como servidores y más tarde como peones, para trabajar en plantaciones y minas, sustituyendo a una fuerza de trabajo "india" que se encontraba disminuida, a raíz de las enfermedades, la represión sistemática y las leyes españolas y portuguesas que prohibían la esclavitud de los "indios" (Sánchez-Albornoz, 1984).

La población africana llegó a sobrepasar a la europea en las Antillas, al tiempo que se iba constituyendo como una minoría significativa en México, Perú, Uruguay, Brasil y Estados Unidos, entre otros territorios. Los esclavos africanos, y los descendientes de sus uniones con "blancos" e indígenas, llamados mulatos y zambos respectivamente, son los antepasados de muchas personas de ascendencia africana en las Américas de hoy (Sánchez-Albornoz, 1984; Marcilio, 1984; Halperin Donghi, 1993). La conquista de Filipinas fue otra de las vías de ingreso de migrantes involuntarios al continente americano, durante los últimos años del siglo XVI. "Especialmente después de la unión de España y Portugal en 1580, llegaron a Acapulco,



desde el oeste, varios miles de esclavos filipinos, junto con otros de China, Japón e incluso de las Indias Orientales” (Sánchez-Albornoz, 1984, p. 21). La mayoría de ellos se establecieron en México y Perú. Esta diversidad en constante evolución, tan distintiva de América, supuso una amenaza para su sociedad y su sistema político jerárquicamente organizados.

Con la nutrida variedad étnica y racial de los pueblos pre y postcoloniales como telón de fondo, el siglo XIX también reconfiguró los patrones demográficos de América. Ya sea como parte de un proceso de industrialización en países como los Estados Unidos, o como resultado de una economía basada en las exportaciones en países como Argentina, Brasil y Canadá, se dio otro ingreso masivo de europeos, que llegaban de forma voluntaria al continente americano en busca de tierras, trabajos y oportunidades. Este grupo heterogéneo de ciudadanos europeos se instaló mayoritariamente en América del Norte y en las regiones meridionales de Suramérica. Los asiáticos también llegaron a estas tierras durante el siglo XIX; chinos, japoneses, indios e indonesios sustituirían a los esclavos africanos en las plantaciones del Caribe y el Brasil, y desempeñarían un papel crucial en la industria del guano en el Perú (Winn, 1992; Halperín Donghi, 1984). Por su parte, los árabes y los judíos llegaron en menor número, pero alcanzaron rápidamente un papel económico y cultural preponderante en los lugares en que se asentaron (Bethell, 1984).

Si bien no hay duda de que los patrones de migración continuaron alterando la demografía del continente en el siglo XX, y lo han seguido haciendo al albor del siglo XXI, la hipótesis de que “nuestras sociedades se están haciendo cada vez más diversas” es históricamente inexacta, puesto que han sido diversas desde sus mismos orígenes.

### *La diversidad y sus políticas*

Esta rica diversidad que se ha venido ejemplificado estuvo en el centro de las disputas por la conformación de los Estados e identidades nacionales. “Las jerarquías de género, raza y clase moldearon a las comunidades pre y post-revolucionarias” (Holt, 2003, p. ix), al punto que, durante los procesos de construcción de las naciones, las diferencias étnicas y raciales en algunas sociedades americanas llegaron a reforzar la discriminación, a socavarla o a hacer las dos cosas en forma simultánea. Aunque las élites pro-independentistas del siglo XIX “se basaron en el liberalismo clásico para rechazar las jerarquías imperiales y afirmar la soberanía y la democracia” (Appelbaum, Macpherson & Roseblatt, 2003, p. 4), ellas mismas se encargaron de trazar los rasgos ideales de la nacionalidad en oposición a los rasgos de aquellos que no pertenecían a la comunidad imaginada, es decir, los que no tenían educación o propiedad, los esclavos, los “indios” y las mujeres. Este argumento se sustentaba en el hecho de que las personas “no nacen iguales”. En otras palabras, la diversidad era un asunto muy controvertido.

En contraste con los liberales del siglo XIX, que asumían la diferencia como una condición para la exclusión, los conservadores promovieron una forma de integración racial de las clases bajas, aunque tal inclusión no era, en ningún modo, equiparable con el igualitarismo. Un ejemplo de esto lo da Juan Manuel de Rosas en Argentina, “quien [como gobernador de Buenos Aires entre 1829 y 1852], estableció vínculos con los gauchos mestizos (vaqueros de raza mixta), incorporó a los afro-argentinos en el ejército, y entrelazó la cultura afro en los rituales patrióticos” (Appelbaum et al., 2003, p. 5; López-Álvarez, 2003). Otro ejemplo, tomado de Perú, ilustra igualmente este punto. “[E]l moderno estado oligárquico que comenzó a



consolidarse en el Perú a finales del siglo XIX se basó en la nueva fragmentación étnica del territorio peruano –blancos, mestizos y negros en las costas; indígenas en los altiplanos” (Mallon, 1992, p. 45). Con la intención de controlar a la población de los altiplanos para tener éxito en la formación del Estado, Lima integró de forma indirecta a los “habitantes de las tierras altas” en un proyecto nacional a través de los “caudillos [locales] –terratenientes o comerciantes que, a cambio del apoyo represivo del Estado, garantizaban la lealtad política de sus regiones” (Mallon, 1992, p. 45). Estos dos ejemplos ponen en evidencia la forma en que se utilizó la afirmación de la diferencia para reforzar y apoyar el etnocentrismo, así como las jerarquías sociales y económicas.

Aunque hubo algunos intentos por hacer más incluyentes los nacientes sistemas republicanos, a través de insurrecciones populares e incipientes reformas agrarias, a fines del siglo XIX y comienzos del XX las “visiones modernizadoras del mundo”, prevalentes en el continente, equiparaban “blancura” con “progreso” y “civilización”. Las teorías raciales europeas, apoyadas por la “ciencia”, propagaban la creencia de que los “indios”, los “negros”, y las personas de raza mixta eran incapaces de ser civilizados. Esta opinión fue acogida por varios modernizadores, como Tavares Bastos en Brasil y Sarmiento en Argentina, “para quienes el progreso dependía de la renovación total de la población de las Américas”, que habría de darse por medio de la inmigración europea (Murilo de Carvalho, 1992, p. 157). Durante este período de modernización, las ideas del igualitarismo y la democracia produjeron algunos cambios en el sistema político, como fue el caso de la Ley Sáenz Peña de 1912 en Argentina, que amplió la base social de la democracia al establecer el sufragio universal, secreto y obligatorio para todos los ciudadanos varones mayores de 18 años. Estos

cambios, sin embargo, continuaron teniendo un alcance limitado.

Una vez más, la afirmación de que las sociedades americanas están “[haciéndose] cada vez más diversas” desconoce el pasado complejo y diversamente rico que marcó al continente, e ignora igualmente los usos políticos de dicha diversidad. Las implicaciones de esta afirmación no sólo tienden a “[reproducir] los estereotipos, la discriminación y el racismo institucional”, como se indica en la presente convocatoria, sino que también obstaculizan el alcance del objetivo fijado para este número especial de la *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, más allá de lo buenas que puedan ser sus intenciones. Por otra parte, esta implicación impregna los currículos y las prácticas escolares en todo el continente, reforzando una visión histórica estrecha del pasado y el presente de América, la cual pone en tela de juicio la posibilidad de fortalecer democracias incluyentes en la región.

### **Democracia, lucha e igualdad**

Como lo sugiere Tilly (2007), “para tomar en serio la democracia, debemos saber de qué estamos hablando” (p. 7). La democracia, como un tipo ideal de sistema de gobierno, ha estado sometida durante siglos a debates académicos y políticos<sup>7</sup>. Huelga decir que lo que la democracia es y no es, así como los conceptos de educación, ciudadanía e interculturalidad, no sólo han sido muy controvertidos, sino que también han estado históricamente determinados, reflejando valores ideológicos cambiantes y contrapuestos (Crick, 2002). Sin pretender realizar una revisión extensiva de la abundante bibliografía sobre la democracia y la democratización que ofrece la teoría política, esta sección se ocupa de las producciones científicas clave que contribuyen a la reflexión del supuesto que está en juego.



Los estudiosos de la democracia moderna y la democratización se refieren en general a dos tipos de definiciones. Una, regida por el enfoque procedimental de la democracia, identifica un conjunto limitado de características que permiten calificar a un régimen como democrático, y concentra su atención en la presencia de elecciones libres y competitivas que involucren a un número importante de ciudadanos. La otra se corresponde con un enfoque basado en los procesos, en el que se identifica un conjunto mínimo de procesos para que un régimen pueda considerarse democrático<sup>8</sup>. Acogiendo este último enfoque, Dahl (1998) define una “democracia poliárquica” como el régimen que resulta de los siguientes seis principios distintivos: cargos públicos electos; elecciones libres, imparciales y frecuentes; libertad de expresión; fuentes alternativas de información; autonomía de las asociaciones; y ciudadanía inclusiva. Estos criterios de la democracia presuponen un proceso de elaboración, una serie de intercambios formales entre el Estado y la sociedad. Tilly (2007) complementa esta visión sugiriendo que aunque los criterios de Dahl son útiles para identificar si un sistema es democrático o no, se quedan cortos al momento de ofrecer información comparativa acerca de las diferencias en el tiempo y el espacio. Uno puede querer saber cómo se realizan unas elecciones libres e imparciales en un contexto particular y si, por ejemplo, los Estados Unidos son menos democráticos ahora de lo que eran en el pasado. Por lo tanto, “[s]i queremos comprender las causas y efectos de la democratización, no tenemos más remedio que reconocerlos como procesos continuos en lugar de simples pasos que atraviesan un umbral en una dirección u otra” (Tilly, 2007, p. 10).

Un régimen democrático operativo generalmente tiene que mediar conflictos profundos entre, por ejemplo, la libertad de

expresión y la autonomía de las asociaciones. La presencia de poderosas asociaciones autónomas de corte elitista, racista o sexista tiende a minar la inclusión de la ciudadanía. Es en el análisis de este proceso de mediación entre el Estado y la sociedad donde uno puede juzgar el grado de democratización o, en otras palabras, la capacidad del Estado para representar las demandas de sus ciudadanos con iguales derechos políticos. No se trata de un proceso libre de conflictos. Tilly (2007) sostiene que ese juicio requiere mayores consideraciones en una sociedad pluralista, especialmente con respecto a:

[...] qué tan amplia es la gama de demandas expresadas por los ciudadanos que entra en juego, qué tan equitativamente los diferentes grupos de ciudadanos ven traducir sus demandas en los comportamientos del Estado; hasta qué punto la expresión misma de las demandas recibe la protección política del Estado, y en qué medida este proceso compromete a ambas partes, los ciudadanos y el Estado. Llámense estos elementos amplitud, igualdad, protección, y consulta mutuamente vinculante. (p. 13)

En consecuencia, la democratización representa el movimiento hacia unos estándares más elevados en todas estas dimensiones, que conlleva una lucha compleja entre el Estado y la sociedad para que haya una consulta más amplia, más equitativa, más protectora y más vinculante.

Si la democracia se entiende mejor como un proceso que se da en grados e involucra negociaciones continuas y mutuamente vinculantes, entonces el concepto de “democracia auténtica” no sólo es vago, sino también de muy poca utilidad teórica. ¿Qué significa e implica? ¿Cuándo sabremos que la hemos alcanzado? ¿Cómo nos ayuda a comprender, por ejemplo,



las luchas por la democracia que varios países de la región experimentaron durante la década de los ochentas? Cuando la democracia volvió a Chile en 1989, la élite política y el régimen militar acordaron un gobierno de procedimientos democráticos, a expensas de enjuiciar a los responsables por las violaciones de derechos humanos cometidas por los militares durante el régimen autoritario anterior. Es muy probable que las mayorías no hubiesen estado de acuerdo con un arreglo de ese estilo, pero al menos les resultaba aceptable, al tratarse de un compromiso momentáneo en vista a la profundización de la democracia en el futuro. El ejemplo de Chile simboliza la democracia, no entendida como un punto final, sino más bien como un proceso dinámico para alcanzar niveles cada vez más altos.

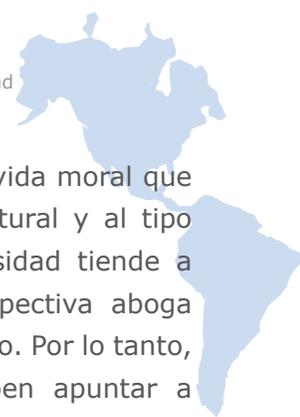
Antes de analizar la intersección entre los puntos que he mencionado hasta ahora y la educación para la ciudadanía y la interculturalidad, permítaseme abordar el problema que la desigualdad social plantea para la democratización y la democracia, el cual se ubica en el centro de la discusión de esta edición especial. Tilly (1998) identifica dos condiciones a través de las cuales la desigualdad social afecta negativamente la democratización y debilita la democracia. Una es la institucionalización de las diferencias por categorías como raza, género, clase, etnia, religión y otras de similar amplitud. La otra es la reproducción de esas diferencias en la arena política, que instaura de forma inevitable una disparidad en los recursos de las políticas públicas. Las diferencias duraderas dificultan tanto la formación de coaliciones como las negociaciones entre los grupos. Al mismo tiempo, “les dan a los miembros de los grupos favorecidos incentivos y medios para evadir los resultados de las deliberaciones democráticas cuando dichos resultados contradicen sus intereses” (Tilly, 2007, p.110). Este fue el

caso descrito en la primera sección de este ensayo crítico. Las élites americanas del siglo XIX utilizaron reiteradamente sus influencias y las diferencias entre categorías para organizar la vida social y política y para reproducir las jerarquías sociales y las desigualdades.

Refiriéndose particularmente a la democracia de los Estados Unidos, Skocpol (2004) sugiere, de manera convincente, que:

[...] En la medida en que, manejados de forma profesional y centralizada, [...] los grupos de interés tengan un acceso especial al gobierno y a los medios de comunicación y tengan más cosas que ofrecer a los candidatos políticos que otro tipo de actores, la democracia estadounidense no será más incluyente. (p. 281)

Aunque utilizan una terminología diferente, tanto Tilly como Skocpol hablan de aislar las políticas públicas de las desigualdades fundadas en categorías. Barry (2001) va incluso más lejos al sugerir que ese tipo de desigualdades nos impiden identificar las principales fuentes de injusticia, que para él son de carácter socioeconómico, y que en consecuencia desvían la trayectoria de las luchas políticas que defienden los ideales del liberalismo igualitario. Así, el desafío para las democracias funcionales se cifra en qué tanto las luchas políticas se centran en preservar o en modificar dichas desigualdades. En otras palabras, la clave está en profundizar la democracia apelando a principios comunes que sean compartidos, y no necesariamente rechazados, por quienes tienen opiniones diferentes. Este objetivo, a su vez, debe ser incorporado en la práctica de determinadas comunidades, como las escuelas. Y es aquí donde entra en juego la educación para la democracia, la ciudadanía y la interculturalidad.



## Educación para la Democracia, la Ciudadanía y la Interculturalidad

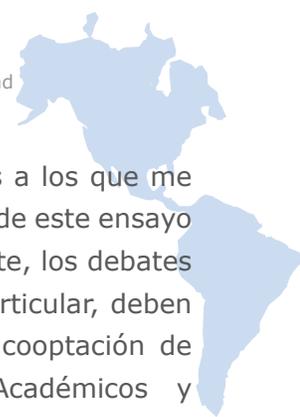
El sistema escolar debe ir más allá de preparar a los estudiantes para cuestionar las tergiversaciones históricas, como está implícito en la primera sección de este ensayo, y contribuir a los propósitos de las políticas identitarias, enseñar las instituciones democráticas y el Estado de derecho, promover la unidad nacional y reflexionar sobre la diversidad cultural, o ayudarle a los estudiantes a comprender y a desenvolverse con solvencia en otras culturas diferentes a las suyas, tanto a nivel nacional como global (Banks, 2004). Según Acosta (2004), el objetivo central de la escuela “es promover la amplia aceptación de las normas, principios y procedimientos que proporcionan una cierta coherencia y viabilidad a la vida en comunidad y le permiten a los diferentes miembros y grupos de la sociedad convivir de una forma democrática” (p. 6). Sin embargo, dada la diversidad de puntos de vista en un contexto democrático, también es necesario inculcar el desacuerdo moral frente a los asuntos públicos (Gutmann & Thompson, 1996) como una forma de fomentar la comprensión, la tolerancia y la apertura mental frente a la diversidad de opiniones racionales.

Según Dewey (1975), las escuelas no constituyen una preparación para la futura vida social y cívica, sino la vida misma. En consecuencia, el sistema educativo tiene la responsabilidad de educar a los estudiantes para la deliberación democrática; una educación basada en el reconocimiento de que los argumentos morales aplican a todos, que deben ser recíprocos y han de pertenecer al dominio público, es decir, que tales argumentos son polémicos y están abiertos a debates y desacuerdos (Gutmann & Thompson, 1996). Como sugiere Callan (2004), al hacer eso, las escuelas mejoran la educación para la ciudadanía, enfrentando a los estudiantes

a las diferentes concepciones de vida moral que existen en una sociedad intercultural y al tipo de controversias que esta diversidad tiende a generar. En resumen, esta perspectiva aboga por un individuo crítico y autónomo. Por lo tanto, los objetivos de la escuela deben apuntar a desarrollar en los estudiantes las habilidades para comprender diferentes perspectivas, comunicar sus opiniones y valores a otras personas, escuchar las reivindicaciones morales de los otros (sin que eso implique aceptarlas todas como igualmente válidas), e involucrarse en una argumentación moral recíproca (Gutmann, 2004).

Cuando el desacuerdo moral se rige por la reciprocidad, éste le permite a los estudiantes respetarse mutuamente como sujetos morales que comparten la meta de la deliberación, y que ven en ella un terreno propicio para llegar a acuerdos, aun cuando puedan existir profundos desacuerdos entre unos y otros. Cuando los estudiantes y los ciudadanos razonan bajo estas condiciones “ellos buscan términos justos de cooperación social, como un bien en sí mismo” (Gutmann & Thompson, 1996, p. 2). La reciprocidad liga la argumentación moral y política a través de la puesta en común de un método de debate público razonable aceptado por todos, que hace responsable a cada individuo ante todos los demás sobre la base de la igualdad civil (Gutmann, 2004).

El desacuerdo moral es fundamental para entender la democracia como un proceso en constante evolución, y no como un fin en sí misma, de la forma en que lo sugiere el concepto de “democracia auténtica”. Y es igualmente indispensable para alcanzar los propósitos de la interculturalidad. Las sociedades americanas en evolución permanente exigen una reevaluación continua de las luchas políticas pasadas y presentes, de las relaciones de poder y de las fuentes de desigualdad. Las escuelas han de



garantizar que la educación para la ciudadanía contribuya a esa tarea. Integrada en un currículo intercultural de carácter incluyente, la educación para la democracia y la ciudadanía tiene que abordar el origen socio-económico de esas desigualdades y fomentar los debates políticos controversiales sobre el tema. Tanto el currículum como las prácticas escolares deben permitirle a los estudiantes repensar y reformular continuamente sus valores y sus posiciones sociales. En resumen, una educación para la democracia, la ciudadanía y la interculturalidad debe centrarse en el logro de los niveles más altos de la democracia. La educación escolar tiene un papel crucial en la preparación de los estudiantes como sujetos políticos; como mujeres y hombres realmente preocupados por la polis en la que viven.

### **Consideraciones finales**

Los ambientes académicos y políticos tienen una responsabilidad fundamental en proveer el contexto adecuado para la deliberación sobre la educación para la democracia, la ciudadanía y la interculturalidad, y es por esto que resulta importante reflexionar sobre el marco analítico de la presente convocatoria. La reflexión sobre la manera en que la discusión se establece y se lleva a cabo, constituye en sí misma una parte esencial del proceso democrático, un ejemplo del compromiso de reflexión razonable que da cuenta de las múltiples visiones del bien público. Pero nuestra responsabilidad tiene también una dimensión más profunda: encontrar un terreno común donde se pueda ejercer la reciprocidad, y esto en nada difiere con la responsabilidad que tienen las escuelas al respecto. Debemos garantizar que todas las voces estén representadas en el debate público, aunque estemos o no de acuerdo con todas o con algunas de ellas.

Como los teóricos políticos a los que me he referido en la segunda sección de este ensayo lo han expresado en forma brillante, los debates públicos en general, y éste en particular, deben estar protegidos de una posible cooptación de algunos grupos particulares. Académicos y dirigentes políticos por igual deben garantizar la igualdad de oportunidad para expresar cualquier opinión sobre el bien público que sea coherente con la idea de justicia social. Mi punto inicial acerca de la incomprensión de la diversidad americana está orientado a lograr este objetivo. Si nosotros que escribimos, enseñamos e investigamos en el mundo académico, no somos cautelosos frente a lo que decidimos decir y la forma en que lo decimos, sobre todo si pretendemos influir en la formulación de políticas públicas, corremos el riesgo de dejar al margen del debate a numerosos y diversos grupos. Al asegurar un terreno común (o unas normas generales) para los debates públicos de carácter académico y político, y al asegurar que éstos den cuenta de la igualdad social, desempeñamos un importante papel en el fortalecimiento de la democracia. Es también por esta misma razón que la convocatoria de este número especial merece ser bienvenida.



## Notas:

---

- 1 Quiero agradecer a los editores de la revista, al editor invitado para esta edición especial y a los revisores anónimos por sus valiosos comentarios. También quiero dar las gracias a Sylvia Bigler por su ayuda durante la etapa de preparación de este manuscrito, y a César R. Torres por ayudarme a clarificar algunas de mis ideas.
- 2 N. del T., La autora se refiere al texto de la convocatoria en su versión en inglés, que dice: “*As our societies become progressively more diverse*”. En la versión en español, a la cual la autora no tuvo acceso, esta frase reza: “Ante la palpable diversificación de prácticamente todas nuestras sociedades”.
- 3 A continuación se transcribe el texto completo de la convocatoria especial (en su versión en español):

### Edición Especial sobre Educación, Ciudadanía e Interculturalidad

Ante la palpable diversificación de prácticamente todas nuestras sociedades, el carácter de las relaciones entre los miembros de diferentes culturas adquiere mayor relevancia. Lamentablemente, con la estrecha convivencia en los espacios sociales de nuestras ciudades, emergen estereotipos, prejuicios y actitudes racistas y discriminatorias, producto de imaginarios colectivos construidos por generaciones. Estos estereotipos impiden que las desigualdades estructurales que perjudican a las minorías étnicas de nuestros países se resuelvan, y que las asimetrías fundamentadas en la diversidad cultural permanezcan.

La verdadera democracia –aspiración de todos nuestros países– no puede coexistir con el racismo, pues supone el respeto al otro diferente y la construcción de una convivencia intercultural. La visibilidad de las diferentes culturas y la posibilidad de escuchar sus voces, propuestas y aspiraciones son indispensables para la vitalidad de una democracia fundamentada en el pluralismo. El papel de la educación en este proceso es innegable.

- 4 Utilizo el término América para designar a todo el continente americano.
- 5 Esta sección del ensayo es contextual. Utilizo fuentes secundarias para esclarecer el punto de mi crítica. Debo reconocer que esta sección incurre a veces en generalizaciones frente a la historia del continente, pero es casi imposible hacer justicia a una historia tan rica y compleja en un ensayo de esta naturaleza.

El hecho de que los ejemplos tengan un ligero énfasis en América Latina, no significa que yo haya excluido en mi análisis a los demás países de la región. Utilizo ejemplos de América Latina porque son los que mejor conozco, dada mi orientación profesional. De cualquier manera, no pretendo conocer las especificidades de cada país de América Latina.

- 6 Aludo principalmente a la diversidad americana en términos de raza y etnia, ya que estos son los principales conceptos mencionados en la convocatoria de esta edición especial. Sin embargo, la diversidad americana es mucho más compleja que eso, e incluye diferencias de clase social, género, religión, necesidades especiales, edad y orientación sexual.

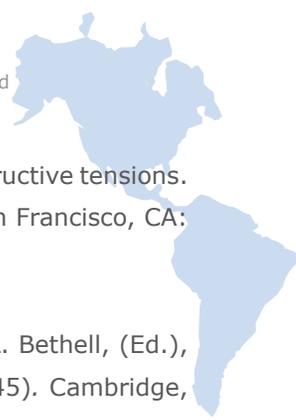


- 7 En su libro *Democracy. A Very Short Introduction*, Bernard Crick traza el origen y desarrollo del término y la forma en que ha sido utilizado desde las antiguas Grecia y Roma hasta nuestros días.
- 8 Otros tipos incluyen la constitucional y la sustantiva (véase Tilly, 2007). Los indicadores de la *Freedom House*, por ejemplo, indagan por características principalmente procedimentales, a pesar de que “incorporan algunos juicios de fondo sobre la forma en que los ciudadanos de un determinado país gozan de derechos políticos y libertades civiles” (Tilly, 2007, p. 8).

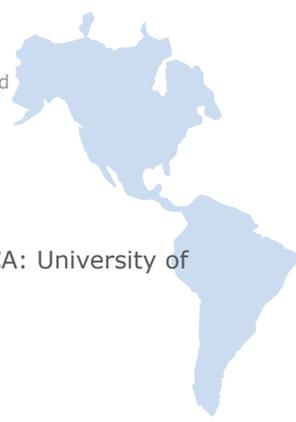
## Referencias

---

- Acosta, M. Victoria (2004). Rawlsian civic education: Political not minimal. *Journal of Applied Philosophy*, 21 (1): 2-14. Tomado el 29 de marzo de [EBSCOHost database](#).
- Appelbaum, Nancy P., Macpherson, Anne S. & Rosemblat, Karin A. (Eds.). (2003). *Race and nation in modern Latin America*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Axtell, James (2001). *Natives and newcomers. The cultural origins of North America*. New York, NY: Oxford University Press.
- Banks, James A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Barry, Brian (2001). *Culture and equality: An egalitarian critique to multiculturalism*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bethell, Leslie (1984). A note on the Native American population on the eve of the European invasion. En L. Bethell, (Ed.), *The Cambridge history of Latin America. Vol. 1: Colonial America* (pp. 145-146). Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Callan, E. (2004). *Creating citizens. Political education and liberal democracy*. Oxford: Oxford University Press.
- Crick, Bernard R. (2002). *Democracy: A very short introduction*. New York, NY: Oxford University Press.
- Dahl, Robert A. (1998). *On democracy*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Dewey, John (1975). *Moral principles in education*. Boston, MA: Houghton Mifflin Company.
- Elliott, J. H. (1984). Spain and America in the sixteenth and seventeenth centuries. En L. Bethell, (Ed.), *The Cambridge history of Latin America. Vol. 1: Colonial America* (pp. 287-339). Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Gutmann, Amy & Thompson, Dennis F. (1996). *Democracy and disagreement*. Cambridge, MA: The Belknap Press of Harvard University Press.



- Gutmann, Amy (2004). Unity and diversity in democratic multicultural education: Creative and destructive tensions. En Banks, J. A. (Ed.) *Diversity and citizenship education: Global perspectives* (pp.71-98). San Francisco, CA: Jossey-Bass, a Wiley Imprint.
- Halperín Donghi, Tulio (1984). Economy and society in post-independence Spanish America. En L. Bethell, (Ed.), *The Cambridge history of Latin America. Vol. III: From independence to c. 1870* (pp. 299-345). Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Halperín Donghi, Tulio (1993). *The contemporary history of Latin America*. [Ed. y trad. Por John Charles Chasteen] Durham, NC: Duke University Press.
- Holt, Thomas C. (2003). The first new nations: Introduction. En Appelbaum, N. P., Macpherson, A. S. & Rosemblatt, K. A. (Eds.) *Race and nation in modern Latin America*. Chapel Hill, NC: The University of North Carolina Press.
- Keen, Benjamin (1986). *Latin American civilization. History and society, 1492 to the present* (4<sup>ta</sup> ed.). Boulder, CO: Westview Press.
- López-Alvarez, Fernando (2003). *La formación del estado y la democracia en América Latina*. Bogota, Colombia: Grupo Editorial Norma.
- Mallon, Florencia (1992). Indian communities, political cultures, and the state in Latin America, 1780-1990. *Journal of Latin American Studies. The Colonial and Post-Colonial Experience. Five Centuries of Spanish and Portuguese America*, [Quincentenary Supplement 1992, T. Halperin Donghi, Ed.]. 24: 35-53.
- Marcílio, María L. (1984). The population of colonial Brazil. En L. Bethell, (Ed.), *The Cambridge history of Latin America. Vol. 2: Colonial America* (pp.38-63). Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Murilo de Carvalho, Jose (1992). Brazil 1870-1914—The force of tradition. *Journal of Latin American Studies. The Colonial and Post-Colonial Experience. Five Centuries of Spanish and Portuguese America*, [Quincentenary Supplement 1992, T. Halperin Donghi, (Ed.)] 24: 145-162.
- Sánchez-Albornoz, Nicolás (1984). The population of colonial Spanish America. En L. Bethell, (Ed.), *The Cambridge history of Latin America. Vol. 2: Colonial America* (pp. 3-35). Cambridge, Great Britain: Cambridge University Press.
- Skocpol, Theda (2004). *Diminished democracy: From membership to management in American civic life*. Norman, OK: University of Oklahoma Press.
- Skocpol, Theda & Fiorina, Morris P. (1999). (Eds.). *Civic engagement in American democracy*. Washington, DC: Brookings Institution Press.
- Tilly, Charles (1998). *Durable inequality*. Berkeley, CA: University of California Press



Tilly, Charles (2007). *Democracy*. New York, NY: Cambridge University Press.

Winn, Peter (1992). *Americas: The changing face of Latin America and the Caribbean*. Berkeley, CA: University of California Press.