

Encounters on Education Encuentros sobre Educación Rencontres sur l'Éducation

Volume 1, Fall / Otoño / Automne 2000

Building Common Spaces: Citizenship and Education in Canada and Spain

Construyendo espacios comunes: Ciudadanía y Educación en Canadá y España

Construisant des espaces communs: L'Éducation et la Citoyeneté au Canada et en Espagne

-A monograph series that attempts to initiate a critical dialogue among educational researchers from Canada, Spain and Latin America in light of the process of internationalization and economic globalization.

Serie monográfica que pretende establecer un diálogo crítico entre investigadores de la educación en Canadá, España y América Latina, a la vista de los procesos de internacionalización y de globalización económica.

C'est une Série monographique qui essaie d'inaugurer un dialogue critique parmi les chercheurs éducatifs du Canada, l'Espagne, et l'Amérique Latine à la lumière du processus de l'internationalisation et de la globalisation économique.

Encounters on Education/Encuentros sobre Educación/Rencontres d'Éducation is published once a year by the Faculty of Education, University of Manitoba and the Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Universidad Complutense, Madrid. Single issues are (Canadian) \$20. Changes of address and subscription information should be addressed to Julianna Enns, Co-Managing Editor, Faculty of Education, The University of Manitoba, Winnipeg, Manitoba, R3T 2N2 or Dr. David Reyer, Co-Editor Ejecutivo, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense, Calle Rector Royo Villanova s/n, 28040 – Madrid, España. All Encounters material is copyrighted. Written permission must be obtained from the editors for copying or reprinting tables, figures, or more than 500 words of text. Manuscripts and correspondence in English should be addressed to Dr. Rosa Bruno-Jofré, Dean, Faculty of Education, Queen's University, Duncan McArthur Hall, Kingston, Ontario, K7L 3N6; in Spanish should be addressed to Dr. Gonzalo Jover, Departamento de Teoría e Historia de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Complutense, Calle Rector Royo Villanova s/n, 28040 – Madrid, España. The submissions are subject to peer and Board review. Authors whose manuscripts are accepted for publication will be asked to supply a copy on diskette.

La Escuela Pública en el Canadá de Habla Inglesa: de Tratamiento de la Diferencia en el Contexto de la Globalización Económica

Rosa Bruno-Jofré, Queen's University
Dick Henley, Brandon University

RESUMEN

Nuestra concepción de la configuración de Canadá como entidad política, se fundamenta en los presupuestos de una democracia moral y pluralista que considera la conservación cultural como un concepto dinámico, una ciudadanía diferenciada, tal como la entiende Kymlicka, y una ética social del cuidado preocupada por el bien individual y colectivo. Intentamos mostrar que la implantación del multiculturalismo como orientación oficial en Canadá reconoció la diversidad como un elemento importante de la identidad canadiense, pero tuvo limitaciones que se reflejaron en la educación multicultural. Ésta adoptó un tono culturalista que no acertó a integrar la cuestión nacional canadiense, en particular las demandas nacionalistas de los pueblos aborígenes y de la provincia de Quebec, y si lo hizo fue de forma muy parcial. El enfoque de la educación multicultural antirracista se desarrolló como una refrescante visión alternativa, que tenía en cuenta las estructuras que sustentan el racismo, sexismo y otras formas de poder. Sin embargo, a nuestro juicio, la hegemonía de la globalización como ideología económica y los cambios educativos correspondientes, han puesto nuevas condiciones bajo las cuales la diferencia se trata en términos de una democracia que tiene demasiada fe en el poder del libre mercado, y carece de confianza en la potencialidad de los esfuerzos colectivos conscientes para la definición y redefinición del bien público. No hay duda de que las prioridades económicas están influyendo en la educación de la ciudadanía en nuestras escuelas, al mismo tiempo que los profesores y alumnos median en tales influencias. Para comprender la construcción de la entidad política canadiense, resulta por ello fundamental proceder a una clarificación del concepto de democracia a la vista de los imperativos del mercado que se han infiltrado en el lenguaje y en la construcción de significados.

ABSTRACT

Our understanding of Canadian polity formation is based on a pluralistic moral democracy that recognizes a fluid concept of cultural retention, differentiated citizenship as explained by Kymlicka, and a social ethic of care. We argue that multicultural education has not addressed issues concerning the national question with respect to Aboriginal nationalist and Quebec demands or has done so only in a fragmentary manner. Anti-racist education has developed a refreshing oppositional approach that deals with structures sustaining racism, sexism, and power issues. However, we contend that the dominance of globalization as an economic ideology and concomitant educational changes have generated conditions to deal with difference in terms of a democracy that has great faith in the power of the free market and lacks confidence in the possibility of conscious collective efforts to build a space to define and redefine a public good. There is no doubt that the economic agenda is influencing citizenship formation in our schools even as teachers and students mediate those influences. Relevant to the understanding of the building of a Canadian polity is the clarification of the concept of democracy in light of the market imperative which has permeated language and the construction of meanings.

RÉSUMÉ

Dans cet article, on soutient que l'éducation multiculturelle n'a pas adressé les problèmes au sujet de la question nationale en ce qui concerne les revendications nationalistes des Autochtones ou des Québécois, ou l'a fait seulement d'une façon fragmentaire. L'éducation antiraciste a développé une approche oppositionnelle qui traite des structures qui soutiennent le racisme et les questions du pouvoir. Cependant, on prétend que la prédominance de la globalisation comme idéologie économique et les changements éducatifs concomitants ont généré une nouvelle situation qui exige l'attention des éducateurs multiculturels/antiracistes critiques. Il n'y a aucun doute que le programme économique est en train d'influer sur la formation des citoyens dans nos écoles au moment même où les professeurs et les étudiants servent d'intermédiaire entre ces influences. Appropriée à la compréhension de la construction d'un régime canadien est la clarification du concept de la démocratie à la lumière de l'exigence du marché qui a pénétré dans la langue et la construction des significations. On avance comme thème pédagogique un régime canadien basé sur une démocratie morale pluraliste qui reconnaît un concept fluide de la conservation culturelle, un humanisme décentralisé, une citoyenneté différenciée comme expliquée par Kymlicka, et une éthique sociale de soin qui vise à générer une raison commune dans la construction d'une identité canadienne.

Introducción

En los últimos años, se han producido en Canadá un buen número de libros en los que diversos investigadores y analistas políticos intentan dar respuesta a la sensación de crisis de identidad que viven los canadienses.¹ El filósofo y especialista en teoría política, Will Kymlicka, considera que la causa más devastadora de esta situación de malestar radica en el hecho de que el Canadá inglés ha perdido confianza en la habilidad para definirse. Kymlicka manifiesta la preocupación de que los canadienses del Canadá inglés, confusos sobre su identidad, no puedan negociar una solución satisfactoria a las demandas constitucionales de los otros dos grupos (aborigen y quebequés) que reclaman su condición nacional dentro de la federación canadiense.² El Canadá inglés, afirma, después de haber sido la fuerza dominante en la negociación de la identidad cultural de Canadá, mantiene todavía una concepción tradicional del significado de la nacionalidad, que no hace posible que una multiplicidad de naciones residan en un mismo estado. A nuestro juicio, Kymlicka proporciona la base conceptual para el análisis de la versión contemporánea de la cuestión nacional en Canadá. La inestabilidad constitucional resultante se ha complicado aún más por lo que el filósofo Charles Taylor llama el proceso de fragmentación de la sociedad canadiense inglesa, fenómeno cuyo origen puede situarse en la amenaza de ruptura de la integridad federal, agravada de manera evidente por el impacto de la globalización económica en el proceso democrático.³ Esta situación, a su criterio, puede tener como efecto la debilitación de la participación ciudadana, y la consiguiente generación de una progresiva sensación de alienación de toda manifestación política significativa, más allá del voto. Las demostraciones de hace poco en las calles de Seattle, que interrumpieron las reuniones de la World Trade Organization, ilustran la creciente frustración de las organizaciones de base, con su incapacidad para producir cambios a través de los

-
- 1 En un ensayo reciente, que analiza más de tres docenas de libros sobre la cuestión de la unidad canadiense publicados en los años noventa, el historiador social Ian McKay, de Queen's University, se identifica como un "canadiense errado" ("lapsed Canadian") para subrayar su propio sentido de impotencia a la hora de encontrar una solución satisfactoria a las circunstancias presentes. Véase su artículo "After Canada: On Amnesia and Apocalypse in the Contemporary Crisis," *Acadiensis*, 28, no.1 (Autumn 1998):76-97. La "cuestión canadiense" no es un asunto nuevo. El primer trabajo significativo sobre este tema fue publicado por el eminente filósofo británico liberal, Goldwin Smith, en un libro de 1891 en el que defendía la unión de Canadá con los Estados Unidos. Véase Goldwin Smith, *Canada and the Canadian Question* (1891; reprint, Toronto: University of Toronto Press, 1971).
 - 2 En uno de sus últimos trabajos, W. Kymlicka mantiene que la política oficial de multiculturalismo ha favorecido mucho la integración de los inmigrantes en la sociedad canadiense, pero, si bien Canadá se ha reconocido como una sociedad poliétnica, los intentos de reformar la Constitución para reflejar su carácter multinacional han fracasado. Véase *Finding Our Way: Rethinking Ethnocultural Relations in Canada* (Toronto: Oxford University Press, 1998).
 - 3 Véase Charles Taylor, *The Ethics of Authenticity* (Cambridge: Harvard University Press, 1992).

cauces políticos habituales. Estamos de acuerdo con los argumentos expuestos por Kymlicka y Taylor y, dentro de ese marco general, nos proponemos explorar el papel que las escuelas deberían jugar en el Canadá inglés con respecto a la educación de la ciudadanía.

La educación pública se desarrolló en el Canadá anglófono desde mediados del siglo XIX, perfilándose como una institución social clave en la configuración de la entidad política canadiense. Aunque no faltaron los desafíos, reflejaba la hegemonía de la herencia británica. Durante los últimos treinta años, las escuelas públicas han sido el principal escenario para la implantación del multiculturalismo, dentro de una nueva concepción de la formación de la identidad canadiense. En este artículo, situamos el multiculturalismo y la educación multicultural en su contexto histórico y analizamos las limitaciones de su desarrollo desde sus inicios en el año 1971. Se trata, al mismo tiempo, de abrir una discusión sobre el impacto de la globalización en la práctica de la educación multicultural antirracista y en la actual reforma educativa. La marcada orientación profesional de la reforma está oscureciendo, y en el fondo trivializando, cuestiones importantes relacionadas con el desarrollo de la democracia, la ciudadanía y el tratamiento de la diferencia. La educación para la ciudadanía no ha desaparecido de nuestras escuelas, pero se tiende a redefinirla en términos de una democracia privatizada, con escaso o ningún énfasis en el interés público. Entendemos que esta tendencia debe ser cuestionada, si es que las escuelas han de jugar un papel en el desarrollo de la identidad nacional o, adoptando un tono más sombrío de cara al futuro, si es que ha de haber un Canadá, después de todo.

Nuestra concepción de la formación y desarrollo de Canadá como entidad política en relación con la educación ciudadana, se fundamenta en los presupuestos de una democracia moral y pluralista que reconoce la conservación cultural como un proceso dinámico, una ciudadanía diferenciada, y una ética social del cuidado, que no margina el aspecto afectivo y tiene en cuenta el bien individual y colectivo. La comprensión de la conservación cultural como un proceso dinámico, responde a la apreciación de que la identidad personal nunca es definitiva, sino histórica, contextual, relacional, siempre por hacerse. A nuestro juicio, tal comprensión facilitaría el proceso de integración que Kymlicka califica de justo, en el sentido de que el estado no impone la asimilación.⁴ Canadá es, como afirma Kymlicka, un estado poliétnico y multinacional, que contiene tres grupos nacionales, inglés, francés y aborígen, a su vez, mezclados étnica y racialmente.⁵ La categoría de ciudadanía diferenciada, desarrollada por Iris M. Young y usada por Kymlicka para interpretar la realidad canadiense, permite el reconocimiento y la acomodación de las diferencias étnicas y nacionales. Kymlicka identifica tres formas de ciudadanía

4 Will Kymlicka, "The Theory and Practice of Canadian Multiculturalism" (speech at Breakfast on the Hill, Ottawa, 23 November 1998).

5 Kymlicka, "Three Forms of Group-Differentiated Citizenship in Canada," en *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, ed. Seyla Benhabib (Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 1996).

grupales diferenciadas en Canadá, que tratan de asumir estas diferencias: derechos basados en el autogobierno, derechos poliétnicos y derechos de representación especial.⁶

Consideramos, asimismo, que una ética social del cuidado, atenta a la diferencia y a las necesidades de los demás, promovería la preocupación colectiva por cada individuo y la responsabilidad individual por lo colectivo (el bien común), siendo plenamente adecuada a la tradición de los derechos sociales. La democracia, desde nuestra perspectiva, representa “un modo de ser” o “un modo de vivir” en el cual el pluralismo va más allá de la simple pluralidad de valores y puntos de vista, se reconoce que la adjudicación de valores que compiten puede ser necesaria.⁷ Este enfoque generaría un marco de referencia para el profesor multicultural antirracista en relación, por ejemplo, con cuestiones de equidad en diferentes tradiciones culturales. El ideal democrático de educación ciudadana no apunta a la armonía perfecta ni a la eliminación del poder, sino a “cómo constituir formas de poder que sean compatibles con los valores democráticos.”⁸

La práctica educativa debería conducir también a un entendimiento crítico de la realidad tanto canadiense como mundial, esto es, en lo que atañe al doble proceso de aprender a ser canadiense y a ser democrático en el mundo global contemporáneo. La educación multicultural antirracista no puede desarrollarse al margen del contexto institucional canadiense, político, económico y social. Tenemos en mente la observación que hizo Heather-Jane Robertson de que en materia de educación, los canadienses se han vuelto muy complacientes con una visión del mundo utilitaria que está asociada al poder corporativo global.⁹ En este artículo proponemos principios pedagógicos que tienen como objetivo crear un “modo de ser”, entendido como una orientación democrática de vida que actúe en medio de las diferencias y que fomente una cultura pública caracterizada por un compromiso crítico con la realidad cotidiana.

6 Ibid.

7 See Seyla Benhabib, “Introduction,” en *Democracy and Difference: Contesting the Boundaries of the Political*, ed. Seyla Benhabib (Princeton: New Jersey: Princeton University Press, 1996), 8 y capítulos 12 y 20. Rosa Bruno-Jofre trabaja actualmente en un artículo que relaciona el concepto de “modo de ser” y las teorías de Chantal Mouffe acerca de cómo enseñar y aprender en un escenario escolar multicultural.

8 Chantal Mouffe, “Democracy, Power, and the ‘Political’,” en *Democracy and Difference*, ed. Seyla Benhabib, 248.

9 Heather-Jane Robertson, *No More Teachers, No More Books: The Commercialization of Canada's Schools* (Toronto: McClelland y Stewart, 1998). Véase también, Marita Moll, ed., *Tech High: Globalization and the Future of Canadian Education* (Halifax: Canadian Centre for Policy Alternatives / Fernwood Publishing, 1997). Los críticos del libre comercio argumentan que la nueva relación comercial entre los Estados Unidos y Canadá amenaza la soberanía canadiense y deja las instituciones públicas a merced de los intereses corporativos americanos. Véase John Calvert y Larry Kuehn, *Pandora's Box: Corporate Power, Free Trade and Canadian Education* (Toronto: Our Schools/Our Selves, 1993); Maude Barlow y Heather-Jane Robertson, *Class Warfare: The Assault on Canada's Schools* (Toronto: Key Porter, 1994).

El Multiculturalismo como Principio de Articulación: una Mirada Histórica

La escuela pública se desarrolló en Canadá a la par del estado moderno.¹⁰ De acuerdo con los historiadores de la educación, desde el comienzo su principal objetivo fue generar cohesión social, en los términos establecidos por la elite de la sociedad británico-norteamericana del siglo XIX. A pesar de que la escolaridad ha sido responsabilidad de las provincias desde 1867 (existen actualmente trece sistemas de escuela pública, provinciales y territoriales), es posible identificar una tendencia general en el Canadá de habla inglesa a promover una visión del mundo anglo-conformista, basada en una moralidad cristiana protestante dentro de una tradición parlamentaria británica. Las demandas de la iglesia católica de una estructura institucional separada fueron normalmente atendidas. En la provincia de Quebec, la iglesia católica controlaba las escuelas de habla francesa, que reflejaban los ideales católicos ultramontanos, mientras que el sistema protestante se desarrollaba de manera separada. La competencia casi exclusiva de las provincias en materia de política educativa, dio lugar a variaciones en el significado que se concedía a la identidad canadiense, pero cada variación mantuvo como núcleo común una orientación “pan-canadiense” basada en el anglo-conformismo, al menos fuera de Quebec.

Ya en la primera década del siglo XX, el papel configurador de la nación propio de la escuela había sido firmemente vinculado al liberalismo que acompañó el crecimiento del estado industrial corporativo. Los administradores escolares, en particular los ubicados en las áreas urbanas de mayor crecimiento, ponían mucho entusiasmo en la función de la educación pública de cara a la promoción de la

10 La literatura sobre el desarrollo histórico de la escuela en Canadá es voluminosa. Una buena síntesis la proporciona el libro de Paul Axelrod, *The Promise of Schooling: Education in Canada, 1800-1914* (Toronto: University of Toronto Press, 1997). La mayoría de los trabajos históricos se han escrito desde una perspectiva provincial. Entre los recientes se encuentran: Jean Barman, Neil Southerland, y J. Donald Wilson, eds., *Children, Teachers and Schools in the History of British Columbia* (Calgary: Detselig Enterprises, 1995); Nancy Sheehan, J. Donald Wilson y David C. Jones, eds., *Schools in the West: Essays in Canadian Educational History* (Calgary: Detselig Enterprises, 1986); Susan E. Houston y Alison Prentice, *Schooling and Scholars in Nineteenth-Century Ontario* (Toronto: University of Toronto Press, 1988); Bruce Curtis, *Building the Educational State: Canada West, 1836-1871* (London, ON: Althouse Press, 1988); Dick Henley, “The Origins of State Schooling and the Design of Administrative Structure in Nova Scotia, 1850-1878,” en *Papers on Contemporary Issues in Educational Policy and Administration in Canada: A Foundations Perspective*, ed. Rosa Bruno-Jofre y Lois Grieger, Monograph Series in Education XXIII (Winnipeg, MB: Faculty of Education, University of Manitoba, 1996), 3-31. Manitoba no concedió régimen especial a la minoría católica. Véase a este respecto Rosa del C. Bruno, ed., *Issues in the History of Education in Manitoba* (Lewiston: Edwin Mellen Press, 1993), y “Education in Manitoba History,” la edición especial de *Manitoba History* no 36 (autumn/winter 1998-1999). La revista, *Historical Studies in Education/Revue d’Histoire de l’ Education*, que se ha publicado desde 1988, constituye una fuente valiosa.

armonía social y el progreso económico en Canadá. El acento se ponía en los deberes y responsabilidades, mientras que las obligaciones del poder público para atender los derechos sociales fueron mínimas hasta la Segunda Guerra Mundial. Aunque la conexión con lo británico se debilitó algo después de la Primera Gran Guerra, no fue en absoluto abandonada en las escuelas del Canadá inglés.

Sin embargo, incluso bajo las políticas educativas más asimilacionistas, la peculiar entidad política canadiense fue creada y recreada en las escuelas y, ya desde muy temprano, muchos niños y jóvenes de diferentes partes del mundo, "se convirtieron en canadienses en sus propios términos, desplegando varias identidades de acuerdo con sus vinculaciones e identificaciones".¹¹ Ha habido también una persistente tradición de ver Canadá como un mosaico y de compararla con el "melting pot" estadounidense. A pesar de la existencia de fuertes políticas asimilacionistas, hubo siempre algún espacio para cultivar lo diferente. De este modo, podemos decir que a través de la experiencia vivida se desarrolló una peculiar identidad inglesa canadiense (el calificativo de "inglés" se refiere aquí sobre todo a la lengua). Un estudio sobre la escolaridad y la ciudadanía en Manitoba entre 1919 y 1945 permite a Rosa Bruno-Jofre concluir que "en el proceso de lograr un sentido canadiense, la escuela se convirtió en un sitio público donde la conciencia de la identidad colectiva, los valores e identidad familiares, los puntos de vista políticos, los modos de hablar, se cruzaban con el discurso oficial que trataba de dictar cómo gobernar el alma y hacer buenos ciudadanos."¹² Pero las narrativas orales dejan también claro que en aquellos distritos escolares en los que no existía una acción colectiva por parte de las minorías, la desviación de lo que era considerado normal se convertía en una experiencia que atemorizaba a los niños. La idea de Kymlicka de que el multiculturalismo generó una integración en términos más justos, se hace tangible cuando se exploran las historias orales de las experiencias de integración escolar bajo políticas asimilacionistas.

Después de la Segunda Guerra Mundial, la realidad histórica emergente afectó a la visión que los canadienses tenían de sí mismos. La guerra llevó a que se cuestionasen las ideas racistas y etnocéntricas, y las teorías del relativismo cultural comenzaron a cobrar fuerza. El proceso de descolonización y los movimientos de liberación que tuvieron lugar en los años sesenta acentuaron el proceso de cuestionamiento. El movimiento por de los derechos civiles en los Estados Unidos y las iniciativas a favor de la liberación y los derechos de la mujer, en los Estados Unidos y en Canadá, tuvieron gran impacto en las relaciones sociales, en la organización social y en la educación. En los años sesenta, como resultado de la Revolución Tranquila, la tensión entre la provincia de Quebec y el resto de Canadá empezó a mostrar los gérmenes de una crisis de ciudadanía, e incluso de una crisis comunitaria. El uso del francés en el sistema educativo se convirtió en una cuestión política grave, y la ruptura de Canadá empezó a verse como algo posible.

11 Rosa Bruno-Jofré, "Citizenship and Schooling in Manitoba, 1918-1945," *Manitoba History* 36 (autumn/winter, 1998-99): 35.

12 *Ibid.*

Un movimiento de adecuación y cambio político y cultural comenzó a tomar forma.¹³ Todo esto sucedía en un contexto de expansión, y al tiempo que se construía en Canadá el moderno estado del bienestar.

El multiculturalismo se desarrolló como un principio práctico que intentaba canalizar y articular las cuestiones de identidad, las lealtades nacionales y el puesto de Canadá en el mundo. La Revolución Tranquila en Quebec en los años sesenta y el trabajo de la Comisión Real sobre Bilingüismo y Biculturalismo (Royal Commission on Bilingualism and Biculturalism) (1963-70) proporcionaron el escenario necesario. Hubo también un intento por reconciliar los valores en conflicto del Quebec francés, de los anglo-canadienses y de quienes no tenían ascendencia inglesa o francesa. El principio de multiculturalismo fue establecido por el Primer Ministro Pierre Trudeau mediante el Acta Parlamentaria de 1971, que definió Canadá como un país multicultural dentro de un contexto bilingüe y afirmó que el gobierno federal tomaría las medidas necesarias para reconocer formalmente la diversidad étnica.¹⁴

A nuestro juicio, el multiculturalismo y la educación multicultural reconocieron la diversidad como un elemento clave de la identidad canadiense y llevaron a una redefinición del bien común, como desarrollo de un ambiente social que favoreciera la integración, pero que reconociera la diferenciación étnica y cultural, y que facilitara el replanteamiento de las cuestiones francesas y aborígenas dentro del estado canadiense. Filosóficamente, el multiculturalismo de Trudeau tenía sus raíces en un ideal liberal igualitario, y fomentaba la conservación cultural y la integración dentro de los parámetros de la autonomía personal (la libertad para elegir) y los beneficios de la existencia de un estado del bienestar. Se esperaba que las escuelas jugaran un papel fundamental en la construcción de un Canadá multicultural, en el que se favoreciese el derecho a la conservación cultural, aunque no se llegó a determinar claramente a qué capacitaba este derecho y cuáles eran sus límites, dejando esto en manos de las instituciones legales del país y, dentro del aula, del buen criterio de los profesores.

Educación Multicultural Antirracista: la Integración Social y la Cuestión Nacional

En Canadá, el multiculturalismo se convirtió en el centro del nuevo discurso acerca de la educación de la ciudadanía. Ya que la educación es responsabilidad provincial, la implantación de las políticas de educación multicultural durante los años setenta y ochenta se realizaron con ritmos y énfasis diferentes. En consecuencia, estas políticas reflejaron la historia de los movimientos de inmigración en cada una de las provincias canadienses, y adquirieron un fuerte tono regionalista. Por ejemplo, en British Columbia, sobre todo en las áreas urbanas, los esfuerzos se concentraron durante los años setenta en la enseñanza del inglés como segunda lengua,

13 Este párrafo procede de Rosa Bruno-Jofré, "Manitoba Schooling in the Canadian Context and the Building of a Polity: 1919-1971," *Canadian and International Education*, 28, no.2 (December 1999): 111.

14 *Ibid.*

así como en la enseñanza de lenguas no oficiales, designadas como lenguas patrimoniales. En otras provincias, tales como Saskatchewan, Manitoba, Ontario y Alberta, se desarrollaron programas extensivos de educación multicultural. Por su parte, en aquellas provincias, como New Brunswick y Nova Scotia, que no recibieron comunidades de inmigrantes, se tardó más en introducir en las escuelas la nueva orientación multicultural y, naturalmente, sus versiones provinciales se nutrieron de su propia historia y herencia política.¹⁴ El gobierno de Quebec desarrolló su propia política en relación con los grupos etnoculturales y decidió llamarla "interculturalismo." La política intercultural de Quebec declara el reconocimiento de la lengua francesa como lengua de la vida pública y el respeto de los valores democráticos liberales y del pluralismo.

Durante la década de los setenta y primeros años de los ochenta, la literatura académica sobre la educación multicultural solía ser profundamente descriptiva y se mantenía encerrada un discurso cultural que se concentraba en las experiencias de Canadá, con alguna referencia comparativa dentro del mundo desarrollado de habla inglesa.¹⁵ Los procesos históricos de colonialismo y post-colonialismo no entraban dentro de la educación multicultural. Ni tampoco las cuestiones relativas a la comunidad global y la injusticia social en el llamado mundo "en desarrollo", que eran tratadas más bien el contexto de la Educación para el Desarrollo o la Educación Internacional o Global, en relación con el trabajo de organizaciones no gubernamentales como OXFAM, Desarrollo y Paz y centros de trabajo internacional. La educación para el desarrollo se asemejaba a una versión externa del multiculturalismo, que trataba de que los canadienses se sintieran cómodos en un mundo culturalmente diverso y que desarrollaran al mismo tiempo una visión crítica de la educación global y la justicia social.

Durante los primeros años de formulación intelectual de la educación multicultural, la mayoría de los investigadores trataban el carácter multiétnico de Canadá como una categoría social en sí misma, independiente, que podía analizarse sin tener en cuenta la clase o el género. El decisivo trabajo del sociólogo John Porter, *The Vertical Mosaic*, era citado a menudo, pero los educadores y teóricos del multiculturalismo

15 Donald Wilson, "Multicultural Programmes in Canadian Education," en *Multiculturalism in Canada. Social and Educational Perspectives*, ed. Ronald J. Samuda, John W. Berry, Michel Laferriere (Toronto: Allyn and Bacon Inc., 1984), 62-77. Marie McAndrew, "Ethnicity, Multiculturalism, and Multicultural Education in Canada," en *Social Change and Education in Canada*, ed., Ratna Gosh y Douglas Day, 3^{ra} ed. (Toronto: Harcourt Brace, 1995), 165-177.

16 Con relativa frecuencia, se han publicado recopilaciones de trabajos acerca de la educación y el multiculturalismo. Véanse, por ejemplo, las series de artículos producidos con ocasión del décimo aniversario de la proclamación del multiculturalismo como política oficial en Education and *Canadian Multiculturalism: Some Problems and Some Solutions*, Canadian Society for the Study of Education, Eighth Yearbook, (1981), y *History and Social Science Teacher*, 17, no.1 (fall 1981). Probablemente las recopilaciones mas influyentes hayan sido las de John R. Mallea y Jonathan Young, *Cultural Diversity and Canadian Education: Issues and Innovations* (Ottawa: Carleton University Press, 1984) y Ronald Samuda, John Berry y Michel Laferriere, eds., *Multiculturalism in Canada: Social and Educational Perspectives* (Toronto: Allyn and Bacon Inc., 1984).

cultural no prestaron mayor atención a su tratamiento de la mala distribución del poder en la sociedad canadiense. En un artículo teórico muy influyente que apareció en 1979, Jonathan Young, por ejemplo, desconectó la cuestión de clase de la concepción de una sociedad plural, cuando separó sus modelos de relaciones étnicas de lo que él denominó la estructura social.¹⁷ Young no fue el único en hacer esta separación crucial, que tuvo el efecto de dotar implícitamente al diseño multicultural de Canadá de un tono individualista liberal. De acuerdo con esta visión, la sociedad multiculturalista proporcionaría los medios para conservar la diversidad en las escuelas, teniendo las minorías libertad de conservar o no su cultura étnica. La falta de consideración de las desigualdades socio-económicas fue denunciada por quienes estaban comprometidos con la pedagogía crítica y por quienes entendían que el multiculturalismo incluye más que lo cultural.¹⁸

Bajo el multiculturalismo, la integración en la sociedad canadiense fue concebida dentro del esquema de la conservación cultural, brindando de este modo justicia al proceso.¹⁹ Las escuelas tenían un papel que jugar. Sin embargo, los educadores del multiculturalismo no desarrollaron un marco de referencia para establecer posibles límites a la conservación cultural, en relación con la equidad basada en el género o en la articulación de raza y clase. Tampoco desarrollaron recursos para que los estudiantes fueran capaces de tomar sus propias decisiones y dar respuesta a las tensiones entre las libertades individuales y las demandas de las comunidades específicas. En la práctica, la tolerancia liberal era la cualidad esencial a ser desarrollada en el paradigma de ciudadanía predominante en los años setenta y ochenta. En general, la práctica de la educación multicultural y los trabajos académicos de la época se caracterizaron por la carencia de claridad conceptual, la abundancia de tensiones y la ausencia de tratamiento de problemas sociales y políticos apremiantes.²⁰

Desde un principio, el multiculturalismo como ideología y la educación multicultural como práctica de formación ciudadana no desarrollaron una respuesta adecuada a las demandas nacionalistas del momento de los canadienses aborígenes

17 Jonathan C. Young. "Education in a Multicultural Society: What Sort of Education? What Sort of Society?" *Journal of Canadian Education*, 4, no. 3 (1979): 6-7.

18 Véase Ken Osborne, "Class or Culture?" en *Intercultural Education and Community Development*, ed. Keith Mcleod (Toronto: University of Toronto Guidance Centre Publications, 1980), 94-98. También Christopher Bagley, "Multiculturalism, Class and Ideology: A European-Canadian Comparison," en *Multicultural Education: The Interminable Debate*, ed. Sohan Modgil, G. Verma, K. Mallick and C. Modgil (London, Philadelphia: Falmer Press, 1986).

19 Kymlicka, "Theory and Practice of Canadian Multiculturalism."

20 Véase al respecto, K.A. Moodley, "Multicultural Education in Canada: Historical Development and Current Status," en *Handbook of Research on Multicultural Education*, ed. J.A. Banks y C.A. Banks (New York: MacMillan, 1995), 801-820. Para un examen del significado del término multiculturalismo en la literatura académicos de Canadá y los Estados Unidos, puede verse Helen Raptis y Thomas Fleming, "Unraveling Multicultural Education's Meanings: An Analysis of Core Assumptions Found in Academic Writings in Canada and the United States, 1981-1997," *Journal of Educational Thought* 32, no. 2 (August 1998): 169-194.

y los francófonos, que se veían a sí mismos como algo más que grupos étnicos en la construcción política y cultural del país. De hecho, como es sabido, en noviembre de 1976, el Partido Quebequés (Parti Québécois) ganó las elecciones y el 20 de mayo de 1980 tuvo lugar el primer referéndum para decidir la separación de Quebec. No menos importante fue el reconocimiento en el Acta Constitucional de 1982 de los Pueblos Aborígenes como una entidad específica dentro del estado canadiense. A pesar de ello, daba la sensación de que la literatura académica en torno a la educación multicultural que se producía en de los años setenta y ochenta, era indiferente a la crisis constitucional que atravesaba el país. Los temas relativos a la educación de los nativos (aborígenes) y a la formación de las identidades no eran enfocados en relación con la cuestión nacional.

La puesta en cuestión más significativa del enfoque culturalista liberal dominante, que acentuaba la sensibilización y celebración de las diferencias, se plasmó en la publicación de dos libros en 1987. El primero, *Breaking the Mosaic*, editado por Jonathan Young, es una colección de trabajos presentados en el simposio "Raza, Etnicidad y Educación: Perspectivas Críticas," que tuvo lugar en Toronto en 1984.²¹ La colección ofrece una profunda revisión crítica de las limitaciones de la teoría y práctica de la educación multicultural en Canadá, desde la perspectiva de la pedagogía crítica. Los autores se esforzaron en captar y analizar las relaciones de explotación y opresión en la escuela y más allá de sus paredes.²² El segundo libro, titulado *The Political Economy of Canadian Education*, es también una colección de artículos, en su mayor parte, de autores procedentes del oeste de Canadá, compilados por Terry Wotherspoon, de la Universidad de Saskatchewan.²³ A su vez, a comienzos de los años noventa, el análisis de la discriminación racial sistémica, de las historias y prácticas del prejuicio, del racismo institucional presente en el aula y de la distribución desigual del poder, se convierten en temas centrales de la educación antirracista.²⁴ Este enfoque alternativo presta atención a la realización de la igualdad, la justicia y la emancipación en la escuela y en la sociedad. Supone una refrescante postura de análisis crítico, la cual desarrolla una epistemología

21 Jon Young, ed., *Breaking the Mosaic: Ethnic Identities in Canadian Schooling* (Toronto: Garamond Press, 1987).

22 Ya hemos señalado que, desde el principio, la educación multicultural se caracterizó en Canadá por las variaciones regionales. *Breaking the Mosaic*, debe indicarse, fue el producto de académicos vinculados al Ontario Institute for Studies in Education (OISE), de Toronto, donde los profesores Roger Simon y Philip Corrigan y un activo ramillete de estudiantes graduados y egresados, que incluían a Kari Dehli, Nancy Jackson, Enid Lee, Magda Lewis, Ann Manicom y Roxana Ng, formaban parte de un naciente grupo de pedagogía crítica. Todos ellos se convirtieron más tarde en líderes del movimiento antirracista en Canadá.

23 Terry Wotherspoon, ed., *The Political Economy of Canadian Schooling* (Toronto: Methuen Publications, 1987).

24 Goli Rezaï-Rashti, "Multicultural Education, Anti-Racist Education, and Critical Pedagogy: Reflections on Everyday Practice," en *Anti-Racism, Feminism, and Critical Approaches*, ed. Roxana Ng, Pat Staton, y Joyce Scane (Westport, Connecticut: Bergin and Garvey, 1995), 7.

que tiene en cuenta la voz y la representación, y se centra en los entornos de aprendizaje y la experiencia vivida por los estudiantes, así como en las políticas de identidad. Además, tal como lo expresa Sefa Dei, la educación antirracista-busca investigar y cambiar la manera en que las escuelas tratan el privilegio Blanco y el poder.²⁵

Acerca de la Globalización: Democracia Sí, Pero ¿Qué Democracia?

Los investigadores de la educación que escriben acerca de la educación multicultural antirracista no han enfocado sus argumentos hacia la globalización, aunque ésta ha asomado en el trasfondo de sus discusiones en torno a lo que comúnmente se conoce como reforma escolar.²⁶ La literatura sobre la reforma incluye asuntos relacionados con la diversidad, pero tiende a dejar de lado el análisis del impacto de la globalización económica (que en Canadá adopta la forma de americanización) en los cambios de población escolar y en las prácticas multiculturales y antirracistas en las escuelas.²⁷ Ciertamente, la idea central de la globalización económica, la cual persigue la penetración del mercado en cada aspecto de la vida, reside en la búsqueda de una cultura homogénea, en la que el énfasis en el desarrollo de la ciudadanía se pone en el consumismo y el rendimiento. Como sucedió con la educación multicultural en los años setenta, los partidarios de la educación

25 George J. Sefa Dei, *Anti-Racism Education: Theory and Practice* (Halifax, NS: Fernwood Publishing, 1996), 9. Véase y también Patrick Solomon, *Black Resistance in High School: Forging a Separatist Culture* (New York: State University of New York Press, 1992); Carl E. James, *Perspectives on Racism and the Human Services Sector: A Case for Change* (Toronto: University of Toronto Press, 1996); Elizabeth Mclsaac, George J. Sefa Dei, John Ogbu, Josephine Mazzuca y Jasmin Zine, *Reconstructing Dropout: Ethnography of the Dynamics of Black Students' Disengagement from School* (Toronto: University of Toronto Press, 1997); Carl E. James, "Contradictory Tensions in the Experiences of African Canadians in a Faculty of Education with an Access Program," *Canadian Journal of Education*, 22, no. 2 (spring 1997): 158-174.

26 En el contexto de la reforma escolar, la globalización se refiere a la penetración de la economía de mercado en todas las facetas de la vida, así como al desarrollo de espacios de comunicación global. En la mayoría de las discusiones sobre la reforma escolar, apenas se consideran las migraciones internacionales y la consecuente diversificación de la población como resultado del proceso de globalización económica. Acerca del concepto y efectos de la globalización, véase Charles Taylor, "Globalization and the Future of Canada," *Queen's Quarterly* 105, no. 3 (fall 1998), 331-332.

27 Por ejemplo, Ben Levin, un analista importante de la reforma escolar, menciona al neoliberalismo y reconoce que la economía corporativa global influye en la política educativa de Canadá, pero no extrae las posibles implicaciones para la acción, adoptando una perspectiva meramente funcionalista. Jon Young y Ben Levin, "Education in Transition-Canada," en *The World Yearbook 2000: Education in Transition*, ed. David Coulby, Robert Cowen y Crispin Jones (London: Kogan Page, forthcoming).

multicultural antirracista y los analistas de la reforma escolar, en general, no examinan asuntos globales.²⁸ Muchos de los investigadores de la educación contribuyen con su tímido análisis político a la implantación subrepticia de una reforma que responde al esquema económico corporativista.

En los años noventa, *Our Schools/Ourselfs*, revista dirigida a los activistas en los medios educativos canadienses, proporcionó un foro para debatir el esquema corporativa y las políticas educativas, entre otros temas, si bien, en general, los artículos no trataron el impacto de la globalización sobre las políticas multiculturales a escala nacional y provincial. Hay un creciente cuerpo de literatura que examina de manera crítica la reforma educativa que tiene lugar en las provincias de Alberta y Ontario.²⁹ Investigadores de la educación conocidos por su enfoque crítico, como Michael Apple, Peter McLaren y David Livingston, han prestado atención a los rasgos socio-económicos de la reestructuración educativa que se está llevando a cabo dentro del marco del capitalismo global en los Estados Unidos y Canadá.³⁰

28 Sefa Dei alude a la globalización en el contexto de la educación antirracista en su libro de 1996. Sin embargo, Sefa Dei no desarrolló la relación entre los dos. Vea Dei, *Anti-Racism Education*, 68-69. Desde su publicación, Canadá ha tomado parte en cambios educacionales a nivel hemisférico. Por ejemplo, jugó un papel en el desarrollo del Plan de Acción para la Educación adoptado por 34 jefes de estado en la Cumbre de las Américas de Santiago de Chile, en la que Canadá tuvo un papel importante, junto con los mayores bancos internacionales. En esta reunión, Canadá y otros 33 países acordaron negociar el Área de Libre Comercio de las Américas en el año 2005. La reforma educativa fue identificada como un componente fundamental de las estructuras necesarias para el libre comercio hemisférico. La cumbre fue seguida de una conferencia, celebrada en Toronto en noviembre de 1998 bajo los auspicios de la Fundación Canadiense para las Américas (FOCAL), que estuvo dedicada a la reforma educativa y contó con representantes de los ministerios provinciales de educación de Canadá, ministerios de educación de Chile y Argentina, Banco Mundial, Banco Inter-Americano de Desarrollo, Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI-CIDA), departamentos federales, organizaciones de profesores, profesores y estudiantes del Ontario Institute for Studies in Education, y un grupo numeroso de directores de escuelas de Chile y expertos en educación de todas partes del continente. "Educational Reform in the Americas," *FOCAL Update* (January 1999).

29 Por ejemplo, Trevor W. Harrison y Jerrold L. Kachur, *Contested Classroom: Education, Globalization, and Democracy in Alberta* (Alberta: University of Alberta Press and Parkland Institute, 1999); P. Brown, "The 'Third Wave': Education and the Ideology of Parentocracy," in *Education: Culture, Economy, Society*, ed. A. H. Halsey, H. Lauder, P. Brown y A.S. Wells (Oxford: Oxford University Press, 1997); Carol Anne Wien y Curt Dudley-Marling, "Limited Vision: The Ontario Curriculum and Outcomes-Based Learning," *Canadian Journal of Education* 23, 4 (1998): 405-420. Para un análisis basado en economía política, véase Maude Barlow y Heather-Jane Robertson, *Class Warfare*.

30 Peter McLaren, "Revolutionary Pedagogy in Post-Revolutionary Times: Rethinking the Political Economy of Critical Education," *Educational Theory* 48, no. 4 (fall 1998): 463-486; McLaren "Contesting Capital: Critical Pedagogy and Globalism: A Response to Michael Apple," *Current Issues in Comparative Education* 1, no. 2 (April 1999); McLaren y Rodolfo

Estos autores analizan cómo los objetivos educativos revelan un nuevo compromiso ideológico.³¹ Pero sigue siendo necesario examinar críticamente el movimiento de reforma escolar y el proceso de internacionalización en relación con la educación multicultural antirracista. En Canadá, los administradores escolares están comercializando sus escuelas entre las clases altas de diferentes países de Asia y América Latina. La población escolar está cambiando, con la introducción de estudiantes extranjeros, muchos de ellos minorías claramente identificables que pueden pagar su presencia en las escuelas canadienses.³²

Reconocemos que los documentos canadienses sobre educación se preocupan por integrar la diferencia, el antirracismo, las perspectivas aborígenes y la igualdad de los géneros.³³ La realidad política del país (incluyendo la Carta de Derechos) obliga a hacerlas. Sin embargo, pensamos que existe un problema crucial creado por aspectos como la capacidad constrictiva de las prescripciones curriculares o los exámenes estandarizados, entre otros componentes de la reforma. En una investigación sobre las experiencias en la práctica de los estudiantes para profesores de la Facultad de Educación de la Universidad de Manitoba, Young y Graham notaron que una serie de circunstancias, incluyendo el énfasis en el aprendizaje básico y un currículo que no hace hincapié en los estudios sociales,

Torres, "Racism and Multicultural Education: Rethinking 'Race' and 'Whiteness' in Late Capitalism," en *Critical Multiculturalism: Rethinking Multicultural and Antiracist Education*, ed. Stephen May (London: Falmer Press, 1999): 42-76; Michael Apple, "The Absent Presence of Race in Educational Reform," *Race, Ethnicity, and Education* 2, no. 1 (March 1999): 9-16; y David W. Livingston, *The Education-Jobs Gap* (Toronto: Garamond Press, 1999).

31 Apple, "Rhetorical Reforms: Markets, Standards and Inequality," *Current Issues in Comparative Education* 1, no. 2 April 1999 [online]; available from <http://www.tc.columbia.edu/cice/vol01no2/mwaart.htm> Internet; and McClaren, "Contesting Capital," both accessed 14 January 2000.

32 Divisiones escolares y administradores de los ministerios de educación provinciales participan en exhibiciones educativas en diferentes partes del mundo, tratando de comercializar sus escuelas, lo que se ha convertido en una importante fuente de ingresos. Habían casi 100,000 estudiantes extranjeros en todos los niveles de educación en Canadá, en 1997. Su presencia generó \$2.7 billions Canadienses, cifra que se ubica solamente detrás de la exportación de trigo, en términos del valor comercial, de acuerdo a un informe del gobierno federal. Vea Department of Foreign Affairs and International Trade, "Overview of the Canadian Education Industry," 1-2 [online] available from <http://www.gfait-maeci.gc.ca/culture/educationmarketing/menu-e.htm>; Internet; accessed 26 February 2000.

33 Vea Alan Sears and A.S. Hughes, "Citizenship Education and Current Educational Reform," *Canadian Journal of Education* 21, no. 2 (spring 1996): 123-142.

desviaba la atención de los profesores de la educación antirracista.³⁴ A nuestro juicio, el estudio incide en un aspecto práctico muy importante, pero pensamos también que todavía queda lugar para la mediación activa de los profesores, sustentada en una práctica reflexiva de naturaleza política que relacione el aula con la comunidad. La globalización, como ideología económica dominante y producto de la era informática, añade una dimensión nueva al tratamiento de la diversidad en el aula, dimensión que no era evidente en los años setenta y ochenta y que los educadores del multiculturalismo antirracista necesitan tener en cuenta.

La retórica de la economía basada en el conocimiento y el discurso del aprendizaje a lo largo de toda la vida, entendido como la unión de educación/entrenamiento y estrategia económica, han establecido los parámetros de importantes componentes de la vida escolar. Según el discurso dominante, el individuo es responsable de desarrollar sus conocimientos y habilidades más allá de la escolaridad, mientras que se supone que las escuelas proporcionan las bases para que la actualización tenga lugar. Al situar la responsabilidad de mejorar y actualizar sus habilidades en el propio individuo se privatiza el proceso educativo. De este modo, se suprime esa responsabilidad de los órganos e instituciones gubernamentales, abandonándose una importante área del bien público.

La globalización genera condiciones que favorecen el tratamiento de la diferencia en términos de una democracia que tiene demasiada fe en el poder del libre mercado, y que carece de confianza en la potencialidad de los esfuerzos colectivos conscientes para construir y servir al bien público. Desde una perspectiva histórica, el énfasis actual en el interés privado representa un desplazamiento hacia una de las dos tradiciones democráticas que han pugnado en el mundo moderno, una que entiende el proceso democrático en relación con el bien público, y otra que lo vincula a la promoción de intereses privados contrapuestos.³⁵ Ahora bien, la hegemonía de la tradición democrática que promueve los intereses privados, adquiere nuevas características en el contexto del mercado global, del papel del poder corporativo en la sociedad civil, incluyendo las escuelas, y del impacto de las tecnologías de la comunicación. Las nuevas tendencias apenas tienen en consideración o dejan lugar a las perspectivas disidentes. Por ejemplo, el Instituto Fraser, de orientación hacia el libre mercado, ataca a menudo las protestas públicas organizadas y el papel de la escuela acerca de problemas tales como los del ambiente y la equidad. En una de sus publicaciones se critican los libros de texto que abordan la educación ambiental, afirmando:

34 Jon Young y Roy Graham, "School and Curriculum Reform: Manitoba Frameworks and Multicultural," manuscrito, en prensa en *Canadian Ethnic Studies*.

35 Para algunos puntos de vista de intelectuales canadienses, tales como Michael Ignatieff o John Ralston Saul, acerca de la amenaza que la ideología del globalismo económico representa para las concepciones canadienses del bien público, puede verse la edición especial "Toward the Common Good," *Queen's Quarterly* 106, no. 1 (spring 1999).

Predicar a los niños en edad escolar la información errónea desarrollada por el despliegue publicitario de lo que se conoce como ecologismo, no implica un mejor uso de nuestros recursos que predicar el creacionismo, el feminismo, el nacionalismo, el luteranismo o las teorías libertarias.³⁶

Las propuestas de quienes apoyan fuertemente la globalización, al estilo del Instituto Fraser, hablan de democracia. Pero su versión de la democracia significa intereses privados, individualismo, el mercado como mediador y generador de un substrato común. No hay concepción del bien público, y si la hay éste es visto como la suma de los intereses privados. En el discurso público desplegado por los medios de comunicación y en algunas publicaciones de economía, los conceptos de libertad y democracia son cada vez más asociados con nuevos conceptos relacionados con el mundo corporativo, y no es inusual leer frases como “libertad de expresión comercial”, “libertad de elegir en educación”, y “libertad en el mercado de trabajo”.³⁶ Este nuevo lenguaje ligado al mercado necesita ser deconstruido, para desvelar los intereses que protege esta reformulación de las nociones de libertad y democracia. La clarificación de las nociones de democracia y de ciudadano democrático dotaría de significado educativo a conceptos de uso habitual, como los de participación, ciudadano activo, capacidad de elegir, ciudadano responsable, justicia social, ciudadano global, esfuerzos antirracistas, equidad de los géneros, etc. y ayudaría a precisar los significados de muchos de los componentes de la reforma educativa en marcha.

El lenguaje de los documentos actuales sobre educación y las propuestas de las reuniones continentales sobre políticas educativas, revelan la tensión existente entre las nociones de una democracia privada, sujeta al mercado, y una democracia moral ecléctica. Por ejemplo, en la Conferencia que, auspiciada por la Fundación Canadiense para las Américas (FOCAL), tuvo lugar en Toronto del 19 al 21 de noviembre de 1998, educadores de todo el hemisferio trataron de crear un marco común para la reforma educativa. Los representantes de Chile y Argentina se refirieron a las reformas que se llevan a cabo en sus países, mediante procesos que ponen el acento en la descentralización, privatización, ampliación de la jornada escolar y uso de procedimientos de evaluación. Pero, al mismo tiempo, se presentaron propuestas sobre la educación de los aborígenes, el papel de la sociedad civil, el cometido de los bancos internacionales en la promoción e implantación de las reformas educativas, etc., y se discutió un programa de reforma

36 Laura Jones y Liv Fredricksen, “The Greening of Education: What are Grade School Textbooks Teaching Children about the Environment?” *Fraser Forum* September 1997: 35 [journal online]; available from <http://www.fraserinstitute.ca>; Internet; accessed 29 November 1999. Para una crítica del Instituto Fraser y de sus políticas educativas véase Erika Shaker, “The North American Industry and Education Restructuring in Canada,” *Education Limited* 1, no.1 (1998): 41-47 [journal online]; available from <http://www.policyalternatives.ca>; Internet; accessed 29 December 1999.

37 Shaker, “North American Industry,” 39.

educativa multilateral liderado por Diálogo Interamericano en Washington.³⁸ A pesar de que la reforma educativa en las Américas está diseñada dentro del marco de la democracia de mercado, hay problemas sociales en la sociedad civil que quienes trazan las políticas educativas tienen que atender con cierto grado de eclecticismo, para evitar el malestar y el conflicto social.

Iris Young conceptúa la noción de democracia privatizada como democracia basada en el interés, y la describe “como un proceso mediante el que cada cual expresa sus preferencias y exigencias y las registra con el voto”³⁹ Mantiene que en este tipo de proceso los individuos y los grupos de interés votan por las políticas que consideran pueden convenir a sus propios intereses, la suma de los cuales constituiría el interés público. Este tipo de democracia minimiza la participación del estado, y en ella los individuos no necesitan renunciar a sus perspectivas particulares, o prestar atención a problemas colectivos que sean diferentes de sus necesidades y metas. Es importante, sin embargo, entender que, como indica Young, el pluralismo puede tener todavía lugar en una democracia privatizada, toda vez que el autointerés pueda perseguirse en grupos dentro de un marco de referencia individualista.⁴⁰ Esta concepción del sistema democrático se corresponde con el modelo de mercado descrito por W. Carr, y tiende a ser predominante en las democracias liberales occidentales.⁴¹ Pero cabe también entender la democracia como un ideal moral, nunca totalmente realizado.⁴² A nuestro juicio, una ética del cuidado, atenta a las responsabilidades individuales y sociales, inspira, precisamente, las formas de poder de una sociedad basada en esta democracia moral, pues coincidimos con W. Carr cuando dice que los derechos sociales no se justifican sólo por razones humanitarias, sino que son esenciales para dar respuesta a las desigualdades sociales y económicas, incompatibles con los presupuestos de una democracia moral participativa.⁴³ Este modelo, por otra parte, debe ser aplicado a un entorno de diferencia. En este sentido, Young propone que las diferencias de posición social e identidad “funcionen como un recurso para la razón pública”, extendiendo así el reconocimiento de las formas comunicativas más allá de la deliberación, y permitiendo la expresión en medio de la diferencia, en situaciones donde no se comparte un mismo modo de ver las cosas.⁴⁴

38 Véase “Educational Reforms in the Americas,” *FOCAL Update* (January 1999): 1. La Fundación Canadiense para las Américas (FOCAL) está financiada por el Departamento de Asuntos Exteriores y Comercio Internacional, la Agencia Canadiense de Desarrollo Internacional (ACDI-CIDA) y otras organizaciones del sector público y privado, así como instituciones interamericanas.

39 Iris Marion Young, “Communication and the Other: Beyond Deliberative Democracy,” en *Democracy and Difference*, ed. Seyla Benhabib, 122.

40 *Ibid.*, 121.

41 Wilfred Carr, “Becoming a Citizen: Civic Education in a Democratic Society,” (ponencia presentada en el Symposium Internacional sobre Desarrollo Humano y Educación, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, octubre 1991).

42 *Ibid.*

43 *Ibid.*

44 Young, “Communication and the Other,” 127.

Los nuevos enfoques de la educación multicultural antirracista cuestionan las estructuras de opresión social y política, tratando de abrir espacios democráticos y de desvelar el racismo institucionalizado que se manifiesta en el aula. Ahora bien, a nuestro juicio, los profesores necesitan además reflexionar acerca de los significados que puede adquirir la noción de ciudadanía democrática en el contexto canadiense, las implicaciones políticas y económicas que derivan del énfasis en la adquisición de determinadas habilidades y en la medición de los resultados, y la importancia de construir un sentido de comunidad, “al mismo tiempo que se fomenta el respeto por lo distintivo y se mueva hacia la creación de relaciones.”⁴⁵ Uno de los principales aspectos que no han sido abordados adecuadamente por los partidarios del multiculturalismo antirracista es que existe el riesgo de tratar la diferencia de tal manera que el terreno común es definido de manera ecléctica por el mercado (poder corporativo). Usamos el término “ecléctico” para indicar el carácter fluído de la vida política. En el corazón mismo del proyecto educativo multicultural antirracista, debe situarse el modo de entender la ciudadanía y su articulación con el discurso y con la práctica educativa.⁴⁶

Ken Osborne ha escrito en relación con la ciudadanía y la enseñanza que “los profesores deben tener una visión de la educación, la ciudadanía y la conexión entre ambas que sea éticamente defendible.”⁴⁷ Éste es uno de los ocho principios que, afirma Osborne, deben ser tenidos en cuenta por los profesores a la hora de seleccionar estrategias y organizar sus clases. A pesar de que en este artículo sólo podemos iniciar la conversación pedagógica, añadiríamos a los principios señalados por Osborne la consideración de que, a la vista de la tendencia a mercantilizar los diversos aspectos de la vida, y el consiguiente predominio de los valores del autointerés e individualismo, los profesores deberían entender de manera crítica las fuerzas que operan en una sociedad global regida por el mercado. El objetivo es fomentar una visión equilibrada y sana de la “eficiencia” del mercado en relación con los otros componentes de una sociedad libre. Unas palabras del filósofo Charles Taylor ayudan a entender este objetivo:

No podemos abolir el mercado, pero tampoco podemos organizarnos exclusivamente a través de los mercados. Restringir los mercados sería costoso; pero no restringirlos en absoluto sería fatal. Gobernar una

45 Maxine Greene, “The Passions of Pluralism: Multiculturalism and the Expanding Community,” *Educational Researcher* 22, 1 (January-February 1993): 13.

46 Para un marco conceptual de la ciudadanía que presta atención a la identidad nacional, social, cultural, supranacional, al sistema de derechos, y a la participación cívica y política, vea France Gagnon y Michel Pagé, *Conceptual Framework and Analysis*, vol. 1 de *Conceptual Framework for an Analysis of Citizenship in the Liberal Democracies* (Ottawa: Department of Canadian Heritage, Strategic Research and Analysis Directorate, May 1999). También Yvonne Hébert, “Citizenship Education: Towards a Pedagogy of Social Participation and Identity Formation,” *Canadian Ethnic Studies* 24, no.2 (1997): 82-96.

47 Ken Osborne, “Citizenship Education and Social Studies,” en *Trends and Issues in Canadian Social Studies*, ed. Ian Wright y Alan Sears (Vancouver: Pacific Educational Press, 1997), 57.

sociedad contemporánea significa recrear continuamente un equilibrio entre requisitos que tienden a contrarrestarse mutuamente, encontrar de manera constante nuevas soluciones creativas conforme los viejos equilibrios se van desgastando.⁴⁸

Frente a la propensión a entender la democracia como algo neutral, los profesores deberían disponer de los recursos para distinguir diferentes conceptos de democracia y sus valores concomitantes, y para explorar la noción del bien público en relación con la experiencia vivida por los alumnos. Esta idea viene respaldada por quienes desde el mundo académico están llamando la atención sobre la creciente indiferencia hacia el bien común en favor del autointerés.⁴⁹ Habida cuenta de la necesidad existente en el contexto canadiense de desarrollar una disposición inclusiva, Canadá debería ser entendido por los profesores como un estado multinacional y poliétnico, tal como lo define Kymlicka, en un contexto global. La articulación de la noción de ciudadano de Canadá y del mundo como alguien que duda, en los términos propuestos por John Ralston Saul,⁵⁰ sentaría las bases para un humanismo descentrado, promotor de ideales de solidaridad social. Dentro de este marco de referencia se animaría a quienes se preparan para ser profesores a: 1) prestar atención a las posibilidades de un desarrollo económico que sea ecológicamente sensible; 2) subrayar el respeto por los derechos humanos, incluyendo la consideración del racismo, sexismo y clasismo como categorías importantes en el análisis de formas sistémicas y particulares de discriminación, especialmente en el contexto de la investigación de los profesores en el aula; 3) estimular la comprensión de los derechos y obligaciones cívicas; 4) impulsar las prácticas dialógicas en la resolución de los conflictos (cuestionar la violencia) y 5) fomentar la participación en los asuntos públicos como un imperativo moral. Lamentablemente, los analistas políticos, se sitúen a la derecha o a la izquierda, apenas se han preocupado por el lugar de la diferencia y de la construcción de significados en sus análisis acerca de la escuela y la globalización. Los profesores investigadores del aula, en cooperación con los educadores universitarios y los demás actores implicados en el proceso educativo, tienen la tarea de hacer que la diferencia se convierta en un rasgo fundamental de nuestra cultura pública.

Conclusión

Aunque el multiculturalismo reconoció la diversidad como un elemento clave de la identidad canadiense y dejó a un lado el ethos angloconformista predominante en la educación, sobre todo en el Canadá inglés, tuvo limitaciones importantes en su implementación. La educación multicultural no asumió, o lo hizo de forma

48 Taylor, *Ethics of Authenticity*, 110-111.

49 Véase, por ejemplo, Charles Taylor, "Globalization and the Future of Canada."

50 John Ralston Saul, *The Unconscious Civilization* (Concorde: ON:House of Anansi, 1995) y *The Doubter's Companion: A Dictionary of Aggressive Common Sense* (Toronto: Penguin, 1995).

muy parcial, los principales problemas que se refieren a la cuestión nacional, en particular los relativos a las demandas nacionalistas de los pueblos aborígenes y de la provincia de Quebec. Además, la educación multicultural tendió a adquirir un tono culturalista, y en gran medida consideró la etnicidad como una categoría social independiente, no articulada con las de clase o género. La educación antirracista se desarrolló en los Estados Unidos, Canadá y Gran Bretaña como reacción a las limitaciones de la educación multicultural y a la persistencia en las escuelas de formas de racismo sistémico y desigualdad social. Con un carácter alternativo y oposicional, se preocupó por desvelar las estructuras que sostienen el racismo y la distribución desigual del poder. Sin embargo, a nuestro juicio, el predominio de la globalización como ideología económica y los cambios que se están haciendo en su nombre en la educación formal, han generado nuevos escenarios que demandan una consideración cuidadosa de parte de los educadores/investigadores comprometidos con un enfoque multicultural antirracista. Esta situación requiere más atención de la que se le ha prestado.

Desde nuestro punto de vista, los educadores multiculturales antirracistas necesitan tener en cuenta en sus estrategias pedagógicas, el nuevo nivel de significado originado por la globalización, en el aula y más allá de ella. Por ejemplo, la presencia en las aulas canadienses de estudiantes de clase alta procedentes del tercer mundo introduce una nueva dimensión en el tratamiento de la diversidad. Además, el desarrollo de una educación multicultural antirracista se ve afectada por la reforma y las propuestas educativas que se plantean actualmente con alcance mundial. En este artículo hemos manifestado nuestra preocupación por el hecho de que la discusión de la reforma educativa en Canadá no haya incluido un análisis significativo de su relación con el proceso de globalización, entendido como ideología económica. Ésta es una ideología que se centra en el mercado y se preocupa poco de los esfuerzos colectivos conscientes para generar un espacio de definición y redefinición del bien común. No hay duda de que las prioridades económicas están influyendo en las propuestas de formación ciudadana en nuestras escuelas, al mismo tiempo que los profesores y alumnos median en tales influencias.

La educación de la ciudadanía está en el corazón mismo de todo proceso educativo. Resulta por ello fundamental que los profesores adquieran un conocimiento de los diferentes enfoques posibles en torno a la configuración de Canadá como entidad política. De cara a este objetivo, es importante proceder a una clarificación del concepto de democracia a la vista de los imperativos impuestos por el mercado, que se han infiltrado en el lenguaje y la construcción de significados. Planteamos como tema pedagógico una imagen de la entidad política canadiense basada en una democracia moral pluralista, que reconozca un concepto dinámico de conservación cultural, un humanismo descentrado que apueste por la solidaridad, una ciudadanía diferenciada tal como la explicara Kymlicka (esto es fundamentada en una comprensión de Canadá como estado poliétnico y multinacional), y una ética social del cuidado que desarrolle la responsabilidad individual y colectiva y sustente la generación de un substrato común en la construcción de la identidad canadiense.