

Educational pluralism and vulnerable children

Pluralismo educativo y niños vulnerables

Charles L. GLENN, EdD, PhD. Professor Emeritus. Boston University (glennsed@bu.edu).

Abstract:

Once again Spain has adopted a comprehensive education law. It is not my place, nor am I competent, to comment on the controversial process leading to this legislation, nor to its changes in the framework for the provision of schooling. The legislation offers an appropriate occasion, however, to seek answers to several questions relevant to every free society: What are the appropriate scope and limit of any government's role, in a free society, in the formation of its citizens? How have these changed in a time of growing cultural conflict? What arrangements for schooling are best suited to accommodating deeply-rooted cultural divisions while nurturing the qualities that citizens should possess? How can these arrangements serve as a vehicle for both freedom and justice, especially for those children who are most vulnerable?

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

Resumen:

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

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

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

Revision accepted: 2021-06-24.

This is the English version of an article originally printed in Spanish in issue 281 of the *revista española de pedagogía*. For this reason, the abbreviation EV has been added to the page numbers. Please, cite this article as follows: Glenn, C. L. (2022). Pluralismo educativo y niños vulnerables | *Educational pluralism and vulnerable children*. *Revista Española de Pedagogía*, 80 (281), 85-110. <https://doi.org/10.22550/REP80-1-2022-01>
<https://revistadepedagogia.org/>

ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

Year 80, n. 281, January-April 2022, 85-110
revista española de pedagogía



85 EV

1. The role of government in a time of cultural conflict

Thirty years ago, sociologist James Davison Hunter popularized the phrase “culture wars,” arguing that the divisions causing conflicts in American society were no longer economic, as had been the case earlier in the 20th century, but involved deep and sensitive differences, that these “are not just disagreements about ‘values’ or ‘opinions.’”

...Such language in the end reduces morality to preferences and cultural whim. What is ultimately at issue are deeply rooted and fundamentally different understandings of being and purpose” (1991, p. 131). This mutual alienation and mistrust has, if anything, intensified; according to a recent report by the American Psychological Association, “the future of our nation’ is a bigger source of stress among average Americans than even their own finances or work” (Putnam, 2020, p. 16).

Many observers have pointed out that the rise of what could be called ‘conservative populism’ in Europe, as in the United States, is related to this growing conflict between the cultural norms promoted by societal elites through universities, public schools, and the mainstream media, and the norms with which most of people of these countries have grown up, like their parents before them, and which they hope to pass on to their children. Pankaj Mishara notes that

it has become impossible to deny or obscure the great chasm, first explored

by Rousseau, between an elite that seizes modernity’s choicest fruits while disdaining older truths and uprooted masses, who, on finding themselves cheated of the same fruits, recoil into cultural supremacism, populism and rancorous brutality (2017, p. 346).

David Goodhart has described the two parties in Britain and elsewhere as “Anywheres,” the cosmopolitan elites who place “a high value on autonomy, mobility and novelty and a much lower value on group identity, tradition and national social contracts,” and “Somewheres,” those locally-rooted who continue to value “faith, flag and family.” He warns that “if the value gulf becomes too deep — especially between the dominant class and the rest — we become vulnerable to shocks and back-lashes like Brexit” (2017, pp. 5-20).

This phenomenon of populist alienation from what is perceived as the elite’s reckless over-turning of traditional norms and its insulting disrespect for those continuing to hold them takes somewhat different forms and reacts against different perceived aggressions. There is also, of course, a “populism of the Left” in Europe as in the United States, where ANTIFA and other radical movements employ violence on the streets to oppose the allegedly racist and fascist character of American society, and their political allies call for “defunding” the police.

Populist hostility to the established and emerging order, whether motivated by conservative backlash against cul-

tural change or radical determination to overturn political and economic institutions, made a strong appearance in Flanders three decades ago, then in the Netherlands; more recently there have been strong populist movements in Scandinavia and Germany, France, Italy, and in Hungary and Poland. Nor has Spain been spared, as *The Economist* described recently in an article significantly titled “From rage to disillusion” (2021).

Ominously, the gap continues to widen. “Across Europe, traditional parties of the left now find their backing primarily among the wealthy, the highly educated, and government employees” (Kotkin, 2020, p. 114), abandoning their former working-class supporters and concerns about wages and local communities. For Goodhart’s “Somewheres” a special grievance is the perceived threat to traditional norms represented by immigration and the resulting introduction of unfamiliar customs into their communities. As a result, “immigration has become a metaphor for the larger disruptions of social and economic change, especially for those who have done least well out of them” (2017, p. 118).

In Western Europe an aggravating factor has been the increasingly-visible presence of Islam as the Muslim migration of the past half-century evolves into a self-conscious minority population with its own institutional expressions. Thus, Dutch populist leader (and ‘martyr’) Pim Fortuyn charged, in a 1997 book, that Dutch culture was being ‘Islamicized’ (Fortuyn, 2016). More

broadly, “[a]cross the board, surveys indicate that Europeans consider Islam to be incompatible with Western values” (Cesari, 2013, p. 15).

While for a variety of reasons the presence of Muslims does not represent a comparable aggravation in the United States, there is similar resistance to massive immigration from Latin America as somehow threatening American culture and communities.

In short, “populist rebellions against establishment parties will likely continue and could become more disruptive. Elite disdain for traditions of country, religion, and family tends to exacerbate class conflict around cultural identity. ‘Liberalism is stupid about culture,’ observed Stuart Hall, a Jamaican-born Marxist sociologist” (Kotkin, 2020, p. 123). The COVID-19 pandemic has exacerbated this alienation by allowing those with access to government to set aside regular decision-making processes and enact their own agendas for change without the need to seek popular support.

How should public policy in Europe and North America address the strains that are making it increasingly difficult to work together to further the public interest? What should governments be doing, what instruments do they possess to promote, if not agreement, then at least the ability for us to hear each other and to find common ground across our differences?

Should they follow historical precedent? The development of systems of

popular schooling in the 19th century (and earlier in Prussia, Scotland, and New England) was never only about, and often not primarily about, literacy and numeracy; there was always a nation-building and citizen-building intention (Glenn, 1988, 2011). It was only through schools that governments could reach into every local community and family, seeking to promote loyalties and civic virtue in children whose habits and dispositions were not yet fully formed. Common public schools with mandatory attendance always had a political agenda, unlike the academies and other private institutions which preceded them.

It may be tempting to consider reviving the “nation-building” strategies that employed schooling to convert “peasants into Frenchmen” (Weber, 1976) or, having “made Italy” through the Risorgimento, to set out to “make Italians” (Soldani & Turi, 1993). The assumption behind these efforts was that government should, in its own protection, develop an effective monopoly of popular schooling; elite schools continued in many cases to preserve their independent character. This had the corollary that the State should not permit the competition of networks of popular schooling representing alternative, usually religious, perspectives. In France, the United States, and other countries, this meant that Catholic schools were seen as a threat to national unity and led to repressive legislation. In other cases the government simply incorporated Catholic and (where present) Protestant schools into its system.

It would, however, be unwise to attempt to employ such a strategy to address the cultural divisions that afflict our countries today; there is every reason to believe that an intensification of government’s role in seeking to impose a single set of cultural norms on society would serve only to exacerbate the present tensions. Spanish readers will not have forgotten bitter controversy over the introduction of a required subject, in private as well as in government-operated schools, of a subject with the innocent title “Education for Citizenship and Human Rights” (*Educación para la Ciudadanía y los Derechos Humanos*). Many Catholics, in particular, saw this as an attempt to indoctrinate their children in perspectives to which they objected, imposing a vision of the nature of humanity, the family, sexuality, of life itself. The Tribunal Supremo de Justicia ruled, in January 2009, that neither the educational authorities nor teachers might impose upon pupils moral or ethical criteria about which there was disagreement in society; the content of the subject must be focused instead on education in constitutional principles and values (Galan & Glenn, 2012).

Far more troubling is the history of efforts by totalitarian regimes to use schooling as a means of suppressing even the desire for freedom of thought and action, to shape “the New Soviet Man” and similar puppets (see Glenn, 1995).

Educational policy, at national, regional, or local level, should of course seek effective ways to respond to deep

societal divisions, but take care not to do so in a way that creates new conflict. After all, schools are not only an important part of any strategy to rebuild a sense of shared citizenship, but also one of the major sources of political discord. There is a danger that efforts to employ government-controlled schooling to foster cultural convergence could in fact have the opposite effect, stimulating resentment and alienation. This has always been a potential source of conflict – consider the seventy-year *Schoolstrijd* in the Netherlands and the conflicts between Catholic loyalists and governments over schooling in France, Belgium, Austria, Mexico, Spain, and elsewhere – but the danger is even greater in a period of disorganized but fierce resistance to elite imposition of new values and mores. In the United States, for example, the Cato Institute maintains a “public schooling battle map” documenting several thousand recent conflicts at the state or local level over issues of values and identity in public schools.

It is of the essence of a free society that government does not possess absolute sovereignty; it fulfills its duties and exercises its authority within a context which it does not itself create. For those within the Abrahamic tradition (Jews, Christians, and Muslims), this context ultimately derives from divine Creation and the natural order established thereby. For them, as well as for those who do not share this belief, it finds expression in national constitutions and international covenants which governments are expected to use as the framework for

and limitation of any exercise of this authority. An essential feature of these basic norms is recognition of a variety of other sources of authority, including non-governmental associations and institutions of civil society, such as especially the family, that do not derive from and in a sense are prior to the State.

The result is *political pluralism*, an understanding of social life that comprises multiple sources of authority—individuals, parents, civil associations, faith-based institutions, and the state, among others – no one of which is dominant in all spheres, for all purposes, on all occasions. In a liberal pluralist regime, a key end is the creation of social space within “which individuals and groups can freely pursue their distinctive visions of what gives meaning and worth to human existence” (Galston, 2005, pp. 1-3).

In some spheres of national life, such as national defense and the enforcement of laws, government’s authority is absolute, within constitutional constraints. In others, such as the internal affairs of families and of religious communities, government altogether lacks authority except in exceptional cases, such as child abuse.

Education and other provisions for social welfare occupy an intermediate position, where government and civil society (including families) must cooperate, and it is in defining the forms and extent of this cooperation that debates and even conflicts often arise. After all, schooling can provide, for the

State, unparalleled access to the vulnerable minds of children and thus exercise over an entire population an influence going far beyond the appropriate role of government in a free society.

Every society expects certain behaviors from its citizens (as well as visitors and resident aliens), and from the voluntary associations which make up the civil society. With the rights that these enjoy come responsibilities. This is true also of schools, including independent schools, whether or not publicly-funded, as well as homeschooling families. To assert these responsibilities for certain outcomes is not to diminish their rights or to give government broad license to interfere inappropriately with the role of parents and teachers.

In thinking about how far the writ of government in the formation of citizens legitimately extends, it will help if we make a distinction between *instruction* and *education*, terms used more interchangeably in English than in Spanish, French, or Italian. Instruction we take to mean teaching of skills and information, especially those important for a successful life in a particular society, and education we take to mean the formation of character and convictions, the shaping of a human being. Of course these distinctions cannot always be untangled in practice (memorizing the times tables or Latin declensions arguably builds a work ethic), but the distinction is useful.

Government has a clear interest in ensuring that all of its citizens possess

the skills and information that will enable them to work productively and to function under the complex conditions of daily life. It can thus legitimately expect that whoever is providing instruction demonstrate that this produces the age-appropriate knowledge and skills.

Parenthetically, this assumption has been challenged by ultra-orthodox Jewish groups (Haredi) in the name of freedom of conscience, insisting that government does not have a right to set expectations that conflict with their alternative understanding of the nature of a good life (Bedrick, Greene & Lee, 2020). To pursue this interesting question, which has arisen in Europe (Glenn, 2020) as well as in Israel and the United States, would take us too far afield.

2. Pluralistic provision of schooling

The goals of nurturing commitment to a common citizenship and reducing conflict arising from deeply-held cultural disagreements will best be served by strengthening structural pluralism in education. Pluralism in this sense is to be distinguished from diversity. The latter refers to differences along many dimensions present in any modern society, differences whose exploitation currently gives rise to “identity politics . . . both devoid of and hostile toward institutions. It attributes to people a place based on their biology or ethnicity, and so treats their unformed selves as nearly all there is to know” (Levin, 2020, p. 25). Pluralism, by contrast, is pre-

cisely based upon institutions and the role they play in giving form and context to human relationships: the family, voluntary associations, the whole rich panoply of civil society that, in contrast with government or the market, “tends to be best at performing tasks that generate little or no profit, demand compassion and commitment to individuals, require extensive trust on the part of customers or clients, need hands-on, personal attention... and involve the enforcement of moral codes and individual responsibility for behavior” (Osborne & Gaebler, 1992, pp. 45-46).

It is characteristic of authoritarian elites of whatever political coloration to distrust these independent civil society institutions and thus to resist pluralism, much in the spirit of Rousseau’s insistence, in his *Social Contract*, that there be no partial society in the State. In the current climate of cultural mistrust, pluralism “becomes to the pure partisan mind an instrument of injustice and civil liberties a barrier to progress. Because when one is righteous, the very existence of dissenting communities is proof that justice is thwarted and evil exists” (French, 2020, p. 90). Unfortunately, such self-righteous intolerance has become all too common. This suspicion has extended above all to civil society institutions with a religious character.

It is precisely for their capacity to build morally cohesive and formative communities that our religious institutions have become increasingly con-

troversial in contemporary America. The question at the heart of some of our most divisive cultural conflicts has been whether institutions that embody the religious convictions of their members, leaders, or owners will be permitted to embody those convictions when they are not shared by our society’s cultural elites. Culture war now threatens the integrity of these essential forms of association, just when that integrity is most badly needed. (Levin, 2020, p. 155).

Structural pluralism in schooling rests upon a recognition, on the part of the State, that it possesses neither a monopoly on truth about life’s deepest questions, nor a right to use its regulatory authority or its financial muscle to favor an official orthodoxy. While it may enforce reasonable expectations for behavior – obeying the laws, paying taxes, and so forth – it may not prescribe the worldview on which such behavior is based, and it should recognize that many of its citizens hold convictions about life that *go all the way down* and may disagree profoundly with some societal norms, such as shifting standards for sexual behavior. This in turn will cause them to resist the teaching of those norms to their children as unquestionable *official* truth.

Educational pluralism is a way to provide space for such profound disagreements about ultimate questions, not suppressing them but allowing them free expression, while providing a framework to ensure that every child receives effective instruction in the skills and knowledge required for life together.

3. Schooling vulnerable children

Every child is, in a sense, vulnerable and in need of protection, but we will here be concerned with three specific forms of vulnerability and how educational policy might best seek to address each of them. First, those children whose incomplete mental or physical development requires special educational interventions. Second, those whose family circumstances do not provide the emotional support and adult examples needed to attain a confident maturity. And third, those who belong to ethnic or other groups stigmatized in the wider society, especially the growing Muslim presence in the West.

We will ask whether (as many in what has been called the Educational Establishment insist) a robustly pluralistic educational service works against the interests and the rights of such vulnerable children, or whether instead it can serve them better than would a monopoly of schooling by government. We will ask also how it can promote in them the civic virtues, the settled dispositions so critically needed in our divided societies. Of course, our answers will, in the space available, be no more than suggestive, but supported by a rich and growing research literature, as well as by my own experience, for more than twenty years, as a state government official responsible for urban education and equity.

3.1. Children with developmental disabilities

The schooling most beneficial for children with disabilities will of course vary widely based upon their specific needs

and abilities, the subject of a vast literature which we cannot begin to address. A common imperative, however, is that they be thought of and treated as *persons*, not primarily as challenging cases or objects of pity, as is too often the case.

The prevailing orthodoxy among American educators for the past several decades has been that children with a wide range of disabilities should, so far as possible, be integrated into regular classes with supplemental support. Sometimes this works well, sometimes it does not, leaving the disabled child isolated and feeling unwelcome, even if all the prescribed services are provided. To over-simplify what can be a very complex dynamic, much depends on whether the focus of the school, and thus of the classroom community, is overwhelmingly on academic achievement and competition, or whether it places equal emphasis on validating the personhood of each of its members.

Public education systems are under strong pressure to focus on academic outcomes, especially in fields important to national economies, a pressure intensified by the regular release of comparative achievement results by OECD and other organizations. Such outcomes are very important, as is the need to reduce disparities based on income and other factors, but pursuing *instructional* goals should not lead to neglect of essential *educational* goals. These include, for children with disabilities as for other children, validating their personhood.

It would be reassuring to believe that this point is too obvious to belabor, but unfortunately that is not the case. Even among advocates, the insistence on calling these children “differently-abled” persists in defining them by their abilities. Educational pluralism provides the alternative of offering schools that treat them, not as imperfect individuals to be evaluated and treated, but as persons with full human dignity.

Such schools are often informed by a worldview that sees each child as created and in the care of a loving God, whatever his or her apparent imperfections. As a leading American sociologist has put it, the “vision of the Catholic school contrasts sharply with the contemporary rhetoric of public schooling that is increasingly dominated by market metaphors, radical individualism, and a sense of purpose organized around competition and the pursuit of individual economic rewards” (Bryk, Lee & Holland, 1993, p. 11).

It is worth going a little deeper into the implications of educating on the basis of the perspective that the ultimate value of a person, and that person’s rights, does not rest upon individual abilities. Legal philosopher Robert George of Princeton points out that “[o]rthodox secularists typically say that we should respect the rights of others... Ultimately, however, secularism cannot provide any plausible account of where rights come from or why we should respect others’ rights” (George, 1993, p. 39). In consequence, a

society that does not nurture respect for the human person – beginning with the child in the womb and including the mentally and physically impaired and the frail elderly – will sooner or later (probably sooner) come to regard human beings as mere cogs in the larger social wheel whose dignity and well-being may legitimately be sacrificed for the sake of [the] collectivity (George, 2015, p. 1).

Philosopher Nicholas Wolterstorff, reflecting on how he reached the conclusions argued in his *Justice: Rights and Wrongs* (2010), points out how fragile an account of human rights based on abilities is, after all,

[s]ecular accounts can explain what it is about human beings who can function as persons that gives them rights, but they cannot explain what it is about those who cannot function as persons that gives them rights. Secular accounts of human rights typically ground the dignity that accounts for human rights in some capacity—for example, the capacity for rational agency. But human beings who are incapable of functioning as persons don’t have the relevant capacities. So far as I could see, only a theistic account that appeals to God’s love for every creature who bears the image of God can account for the rights of all human beings whatsoever (2019, p. 275).

After all, “[r]ights and dignity can be real only if human beings are more than biological matter.” The implication for protecting the rights of disabled children in their schooling is that they may be best served in schools whose mission is shaped by “the belief that every human being is created in the image and

likeness of God” (Gregory, 2012, p. 381). This is what a pluralistic system permits, and it would be profoundly unjust to make such an affirming educational experience available only to those children whose parents can afford tuition for their schooling.

3.2. Children from unsupportive homes

A free society – and thus a democratic political system – cannot flourish without citizens who have developed the qualities of character, the settled disposition, that we call civic virtue. This is not news, of course; Montesquieu pointed it out in *The Spirit of the Laws* (I, 3, 3) nearly three hundred years ago, and America’s second president, John Adams, wrote that its Constitution was made “only for a moral and religious people.”

It is in healthy families that the seeds of civic virtue are planted; in such families

we receive our formative experiences, where the most elemental, primitive emotions come into play and we learn to express and control them, where we come to trust and relate to others, where we acquire habits of feeling, thinking, and behaving that we call character – where we are, in short, civilized, socialized, and moralized.

Today, unfortunately, as philosopher Gertrude Himmelfarb has pointed out, “many parents are as ineffectual in promoting and enforcing social order as are other authorities. And that miniature system [of the family] is as

weak and unreliable as the larger social system of which it is part” (1999, p. 45). It has been said that the “cultural ocean in which American adolescents swim saturates them in the ethos of therapeutic individualism” (Smith and Denton, 2009, p. 172).

Nor is providing a nurturing environment that responds to the distinctive and evolving needs of each child a task that government can fulfill successfully. This is why, for example, properly-supervised foster care has replaced the earlier reliance on institutional orphanages.

The molding of character required during the early stages of a child’s development can only be provided in the intimate sphere of the family. The state is simply incapable of assuming this responsibility, even though it may be compelled in emergencies to take children into care. Family life offers an experience of communal solidarity that uniquely prepares children for participating in other communities (Chaplin, 2011, p. 244).

But what of children whose homes, while not so dysfunctional as to require foster or institutional care, fail to provide the loving stability and models of adult character needed to develop essential qualities of character, including the ability to trust and to be trustworthy? Where will they develop the “autonomous moral self required for liberal democratic citizenship”? For the fortunate among them it will be through immersion in thick, dynamic ethical and religious traditions that offer concrete visions of what it means to be a good person and to live

in a just society, acquired both among people – parents and children, teachers and students, children and their peers – and between students and the traditions into which they would be initiated (Alexander, 2012, p. 160).

Unfortunately, the common public school is often incapable of providing the sort of “thick” community within which trust and other civic virtues are nurtured. This is certainly the case in the United States, where “community value dissensus is in the ascendancy. Much attention has focused on public schools and their failure to provide value reinforcement” (Popenoe, 1995, p. 83). By definition, the common public school serves pupils assigned on the basis of residence or some other formal criterion, not by a shared agreement on the part of school staff and parents about the perspectives upon which the life and mission of the school will be based. It is no longer (if it ever was) possible to assume that these perspectives and the practices which express them will cohere in a common public school, while democratic governments no longer possess the confidence of their predecessors that they can or should impose a state orthodoxy.

Under these conditions, schools freely chosen by parents and (equally important) able to choose their staff on the basis of commitment to the school’s distinctive mission (whether religious or humanistic) have a distinct advantage in nurturing trust and the settled disposition to behave as responsible citizens.

The media have at last grasped the fact that test scores and graduation rates improve where schools are freely chosen by families. But what many people still fail to appreciate is that the case for choice in education goes much deeper than market efficiency...

Shifting educational authority from government to parents is a policy that rests upon basic beliefs about the dignity of the person, the rights of children, and the sanctity of the family; it is a shift that also promises a harvest of social trust as the experience of responsibility is extended to all income classes (Coons, 1992, p. 15).

Sociologists have found that “[m]utual selection by both students and staff has important consequences for the social environment within private schools because it assures [sic] general value consensus and mutual trust within the community” (Salganik & Karweit, 1982, p. 153). A leading educational policy analyst points out that a freely-chosen “school will be stabilized by its commitments and respond to the needs of a group of students and parents to whom it is committed rather than to the politically bargained preferences of society as a whole.” As a result, “[s]ocial trust and community feeling are higher when schools are distinctive and families have choices” (Hill, 1999, p. 151). Or, “[q]uite simply, relational trust is more likely to arise in schools when both faculty and students wish to be there” (Bryk & Schneider, 2002, p. 142).

Of particular importance for nurturing the qualities essential for citizen-

ship is “an ethos of trust [which] opens space for teachers to feel comfortable introducing contentious issues into their lessons and allowing debate and discussion of those issues among the students.” (Campbell, 2012, p. 244). This is more likely to occur in schools where staff and parents are in agreement about fundamental matters.

Schools that have this capacity to foster trust are also sources of the hope on the basis of which individuals become engaged citizens. History has shown again and again that such engagement, and the positive change which it can bring about, do not arise from despair and alienation but from the hope that can be nurtured in the most difficult circumstances by communities of mutual trust. Thus, for example, the Freedom Movement of the Fifties and Sixties in the United States grew out of the local Black church and, in turn, degenerated into frustration in the following decades when it abandoned that connection and the way of life supported by the Black church had broken down. As sociologist Christopher Lasch put it,

[h]ope implies a deep-seated trust in life that appears absurd to those who lack it... It derives from early memories... in which the experience of order and contentment was so intense that subsequent disillusionments cannot dislodge it. Such experience leaves as its residue the unshakable conviction... that trust is never completely misplaced (1991, p. 80).

Every child should experience such security in a loving family but, for those who do not, the opportunity to attend a school forming a coherent and loving community based on a shared understanding of the nature of a flourishing human life – often these will be schools with a religious character – is even more important than it is for other children.

3.3. Children from stigmatized groups

Concern that the presence of a large number of unassimilated (and perhaps unassimilable) foreigners will somehow alienate a society from itself is by no means new in Western nations. Maurice Barrès raised the alarm in France in the late 19th century that “the foreigner, like a parasite, is poisoning us” (Todorov, 1993, p. 247). The theme has become increasingly common in recent decades, long before the crisis created by the refugee and migrant wave in 2015-16 and the jihadist attacks in Paris, San Bernadino, and Brussels. A half-century ago, German and Swiss policy-makers responding to popular fears of *Überfremdung* (which might be translated as “over-foreigning”) sought to distinguish between those foreigners who were compatible with their society and could be integrated selectively, and those who were not.

Muslims are perceived as more troublesome in heavily secularized Europe than they are in the United States in part “because they express their individuality through religious postures that for most of Europeans are not compatible with the idealized secular civism”

(Cesari, 2013, p. 144). Europeans need to remember, as Jürgen Habermas and others have pointed out, that deeply-held religious convictions, if listened to respectfully, can be a solid basis for participation in a pluralistic democracy. Indeed, “vital and nonfundamentalist religious communities can become a transformative force at the center of a democratic civil society—all the more so when frictions between religious and secular voices provoke inspiring controversies on normative issues and thereby stimulate an awareness of their relevance” (Habermas, 2011, p. 25).

On the other hand, fundamentalist religious groups in a hostile relationship with the surrounding society represent a danger to the majority as well as to its own members, and the periodic jihadist incidents in Europe as in the United States are a reminder that the peaceful co-existence of Muslims with the non-Muslim majority cannot be taken for granted. The challenge for social policy is how to deal respectfully with the convictions and practices of the majority of Muslims who wish to fit into their host societies while taking appropriate measures to isolate and neutralize the militant minority.

When, thirty years ago, I researched how a dozen countries schooled the children of immigrants (Glenn, 1996), the prevailing concerns were language and culture, and it was confidently assumed that these would largely lose their significance in the second generation. Today the concern about immigrants

seems overwhelmingly to be about their religion, and the children of immigrants often cause more concern than their parents. As philosopher Charles Taylor has pointed out, ironically, “[e]ven French atheists are a trifle horrified when religion doesn’t take the standard Catholic form that they love to hate” (2007, p. 529).

In the context of widespread secularization in Western Europe, “the demand by Muslims not just for toleration and religious freedom but for public recognition is... taken to be philosophical-ly very different to the same demand made by black people, women, and gays. It is seen as an attack on the principle of secularism” (Modood, 2007, p. 70). One ironic consequence is that the sympathies of European political progressives shifted away from Muslim immigrants as the latter increasingly asserted their claims in religious rather than in cultural terms. So long as the religious practices of Muslim immigrants could be seen as cultural survivals, these were tolerated, but such practices “became unbearable when they take their place definitively on the stage of French society as the affirmation of a faith detached from any foreign culture.” Members of the secular Left who, “in the 1980s defended the rights of immigrants against the *Front National* [are] indignant that the children of those immigrants display a Muslim identity and sometimes [they hold]... positions that were those of the *Front National*, but with the clear conscience of those who still see themselves as antiracist” (Roy, 2007, p. 5).

Meanwhile, Muslims themselves have sought other allies: “defending values more than a culture, conservative Muslims find themselves in the camp of the conservative Christians, and they use the same formulation: defense of family values” (Roy, 2007, p. 101). In this connection, it is significant that the first Islamic school in the Netherlands was sponsored by a Protestant school association, as was an Islamic secondary school in 2014 (Dronkers, 2016, p. 11), and that the right of a Muslim girl to wear the *hijab* in an American public school was successfully defended by a Christian legal advocacy group in 2003 (Moore, 2007, p. 244).

As the Muslim population in the United Kingdom continued to grow in the 1960s, its leaders expressed increasing concern about the effects that the “open society” and especially its schools would have upon children whose families lived by entirely different assumptions. The Muslim Educational Trust was established by immigrants, with one of its goals being to protect a distinct Muslim identity among children exposed to a permissive society and schools where they would encounter “the materialistic Western culture, broken families, sexual promiscuity, alcoholism, and the relaxation of morality” (Kepel, 1994, p. 153).

The younger generation of Muslims may seek a more ‘pure’ and fervent Islam as the basis for identity and for anchoring in an often-baffling host so-

ciety, an Islam consciously chosen and affirmed. In contrast with the homelands of the immigrant generation, where individuals were Muslims by birth and without any conscious choice, under conditions of Western modernity “[o]ne has to prove one’s faith and commitment. The community is not a given but a reconstruction” (Roy, 2004, p. 37).

The Western country with the largest number of government-supported Islamic schools, between forty and fifty at any given time, is the Netherlands. The situation of these schools has been difficult as a result of the low social status and education level of most Dutch Muslims. According to the government’s education advisory board, the weak academic performance of many of these schools is attributable in large part to the inexperience of their boards (Onderwijsraad, 2012), though, as a result of strenuous efforts, “[b]y early 2013 two Islamic primary schools had been awarded the title ‘Excellent School 2012’ by the Ministry of Education” (Merry, 2013, p. 102).

In North America as in Western Europe, although most immigrants place a high value upon the schooling of their children, some of them regard the form available to their children in public schools as a threat to their cultural and religious identities (Gibson and Bhachu, 1991, p. 88). What accommodations to make for religious convictions – a fundamental human right – in common public schools is a question that has troubled education policymakers. Schools may

remove or grant excusals from practices that the devout find offensive (as some Muslims do coeducational physical education classes or field trips) and may modify the curriculum to give more recognition to the significance of religious belief, for example by teaching about world religions.

These accommodations within a “common school” are often unsatisfactory to all involved. Muslims, for example, have sometimes expressed opposition to allowing non-Muslims to explain their faith to Muslim pupils, believing they would not do so adequately (Zaki, 1982).

Jasmin Zine, in her research in Ontario, found “students who felt that being in public school was more isolating in many ways for Muslim students who are living a faith-centered lifestyle.” (2009, p. 57). She also found that in “Islamic schools, being able to fit in and be accepted was a significant theme in students’ narratives. They reported feeling less social differentiation on the basis of race, class, or culture in the Islamic school environment in comparison with public schools” (2008, p. 99).

It is often charged that Islamic schools in North America and Europe tend to undermine, in their students, the qualities that will make them good citizens of the host society. Thus some critics assert that many “are run by Islamists who teach children that their primary loyalty is to Islam rather than to their countries of citizenship” (Baran with Tuohy, 2011, p. 195).

There is now a legal requirement in the Netherlands that Islamic (and other) schools provide democratic citizenship education, and a similar requirement has been adopted in Britain (Niehaus, 2009, pp. 121f).

Of course, as with other religious groups, such as Catholics, Evangelical Protestants, and Orthodox Jews, it is quite common for Muslim educators to teach that a primary loyalty is owed to God, but that this need not compete with the requirements of good citizenship; indeed this emphasis can arguably contribute to being the sort of engaged and critical citizens that a healthy society requires. Princeton political scientist Stephen Macedo, though not an advocate of faith-based schooling, concedes that there may be costs to displacing educational institutions that reinforce and deepen children’s commitments to particular communities: the liberal social goods of self-critical reflection and choice themselves depend upon a clash of significantly different conceptions of the good life.

Conversely, the

homogenizing effects of a public school system may...promote not the preconditions of a lively, and deeply reflective public life, but a flattened social order without much at stake.

Some might say that the shallowness of discourse and the blandness of public life in America testify to the overweening success of a common educational regime (2000, p. 249).

As we have seen, the robust virtues upon which family life, social life, and political life depend do not float in thin air; they require roots in a nurturing soil. Philosopher Leszek Kolakowski has argued that

educating people to be tolerant and unselfish, to overcome tribal customs in favor of universal moral standards, cannot be done without the strong base of a traditional authority which up till now has derived from the great universal religions. Very often, though not always, the net result of education freed of authority, tradition, and dogma is moral nihilism (1990, p. 172).

Roman Catholic, Evangelical, Jewish – and Islamic – schools can, on this theory, do a better job than neutral public schools in providing a solid basis for the qualities required by good citizens, and it can be hypothesized that “the Muslim school is serving as a pathway for students as well as adults to cultivate social trust, leadership skills, and community values commonly associated with citizenship and civic engagement” (Cristillo, 2009, p. 79).

Concerns about the effects of Islamic schooling, however, continue to be one of the common themes of those who warn of Islamist subversion of Western societies and their democratic values, of what is sometimes called “civilization jihad.” An on-line petition in the United States in 2007 sought to gain signatures calling for a total ban on Islamic schools, “charging that such institutions are imposing religion and backward traditions

on children” (Haddad & Smith. 2009, p. 3). While such a measure would not meet American constitutional standards, it suggests the suspicion prevailing in some quarters. A recent British example is Ed Husain’s book *Among the Mosques* (2021).

On the other hand, widespread evidence suggests that few Muslim parents turn to Islamic schooling as a way to prevent their children from successful participation in the host society, albeit on the basis of distinctive religiously-rooted norms. That this is not widely recognized may be attributable, in large part, to the fact that, among societal opinion-makers, all too often a religious world view is held in contempt, as illegitimate, because of false dichotomies that privilege the ‘rationality’ of secular knowledge over the ‘irrational’ and ‘mystic’ knowledge that flows from religious or spiritual sources. Religious schools are often

associated with intolerance...and they are often viewed as anachronistic in matters relating to women or sexuality... I would...argue that religious schools – in this case Islamically oriented ones – should not be dismissed as intrinsically intolerant or inherently misogynistic sites for educating impressionable youth. Islamic schools are part of the Canadian landscape, and they need to be examined as viable, growing alternatives that many Muslim families are choosing for their children (Zine, 2008, p. 7).

It may in fact well be that, as has been argued in the Netherlands, “Is-

Islamic schools nurture and develop an Islamic identity which helps Muslim children to be assertive and confident when they engage with the wider society and contribute to the integration process” and that “Islamic schools make Muslim children better citizens by ‘providing a moral compass, and instilling a new sense of morality into society’” (Niehaus, 2009, p. 117). David Hargreaves has argued that “specialised schools enhance social cohesion within a sub-community (e.g., of a shared religion or culture) and in a pluralistic society there can be no national cohesion that fails to foster and build upon more local and specific forms of social cohesion” (1996, p. 20).

The priority of moral formation in faith-based schools can involve practices that would be considered inappropriate in a public school. “Whereas secular school educators must generally keep private their deepest inspirations, understandings, and concerns related to the child and the curriculum, the religious schoolteacher *understands these things to be a vital aspect of the curriculum.*” (Engelhardt, 2013, p. 186, emphasis in original). Such self-revelation contributes to the formation of a trusting environment, as discussed above.

A nationwide survey in the Netherlands measured components of citizenship among primary school pupils; pupils attending Islamic schools were found to score higher on acting democratically, acting in a socially respon-

sible manner, dealing with conflicts and dealing with differences than pupils in other kinds of schools. Only with respect to civic knowledge did the Islamic school pupils, no doubt reflecting their socially-marginal families, score significantly lower than the average in Dutch schools. The late sociologist Jaap Dronkers commented that these “findings directly challenge the assumption that pupils at Islamic schools are less likely to cultivate the relevant civic virtues for Dutch society at large” (Dronkers, 2016, p. 15).

In a multi-year on-site study of seven Islamic secondary schools across the United States directed by the author, the

most striking finding was that, contrary to our expectations, staff, parents, and students did not have a great deal to say about the difficulty of reconciling their religious beliefs with life as active participants in American society. The students we interviewed, indeed, seemed rather taken aback by the suggestion that this would be a major problem for them. They did, of course, identify a variety of aspects of American life, and especially in popular youth culture, about which they had strong reservations, as did their parents and their teachers. One of the most valuable aspects of their school experience, it seemed, was the conversations about such matters that occurred in Islamic Studies classes and other contexts (Glenn, 2018, p. 192).

The students interviewed fully expected to go on to university and to

careers in business or the professions. Several volunteered that one of their goals was to change American perceptions of Muslims and of Islam. Many families that chose these schools told us they were concerned to protect their children from what they see as the corrupting influence of youth culture, prevailing unchallenged in most public high schools. Ibrahim Hewitt, in an English context, has described this as “bridging the ever-widening gap between traditional values in the home and peer-group pressures found in a secularist state school system” (1996, p. 120). One mother told us, “before, we didn’t have Islamic school and Muslims used to put their kids in Catholic schools. Why? because Catholic schools teach them the same rules, manners, you know?” A student told us, of his former experience in a public high school, “It’s more like a peer-pressure type thing, it has its own atmosphere, and they have their own image, like our school has their own image of, ‘hey, everything has to be good,’ and then like in public schools it’s like, ‘hey, you want some drugs?’”

The students we interviewed, alone or in focus groups, evinced none of the alienation so evident in accounts of young men or women who turn to terrorist acts, and indeed school staff spoke often of warning their students against gaining a distorted view of Islam through jihadist sites on the Internet. For the team from Boston University visiting these schools repeatedly, it was especially notable that

the students we talked with saw themselves as engaged through their classes – especially Islamic Studies – in thinking critically about American society, but also about the Islamic tradition and the cultural assumptions of their families, and how these would have to be re-thought for application to their lives in the United States. Contrary to the canard that faith-based schools are less capable than schools informed by secularistic materialism of developing critical thinking, our interviews suggest that these young men and women are keenly aware of how much in their lives cannot be taken for granted (Glenn, 2018, p. 197).

We should not assume, of course, that the Islamic secondary schools across the United States that were open to academic researchers are representative of all such schools, nor that the largely middle-class Muslim immigrants to the United States are comparable to the larger and less prosperous Muslim minority in Western Europe. At least, however, our research provided abundant evidence that, under the right conditions, Muslim youth can be educated into a “culture of engagement” with the host society which does not require repudiation of their religious tradition or community. It also suggests that this can be done particularly effectively in a school that makes this its primary mission, rather than an afterthought in the name of a banal “multiculturalism”.

The successful Islamic schools that we visited were able to flourish because of state policies that permitted

such alternatives—thus structural pluralism—and in the case of two of them provided public funding to offset tuition costs. Rather than encouraging a dangerous separatism, these schools are in fact serving to enable transition to life in the American host society, as did the much-criticized Catholic schools for millions of immigrants over the past two centuries.

There was some evidence that students attending the Islamic schools and their families were actually more open to societal diversity than were Muslim youth attending public schools, where they might suffer alienating experiences. This is by no means implausible. Youth whose identity evokes mistrust may be more alienated from the host society if attending a public school where they are constantly reminded of their minority status, and exposed to insults and social exclusion, than if attending a school in which their identity is highly esteemed and they do not encounter hostility. Muslim girls who wear the *hijab* may be especially sensitive to marginalization in the context of a large public high school (Sarroub, 2005).

What seems to occur at the schools in our study is that the school itself mediates to some extent the contact between its students and non-Muslims, providing a context that reduces anxiety and promotes openness. Students in the Islamic school who might otherwise be isolated and awkward in relation to non-Muslim peers can thus develop the ‘bridging’ social capital that fosters social cohesion

and trust” (Smith and Denton, 2009, p. 230). An aspect of their school experience that they spoke of with particular enthusiasm was the regular community service projects in which they partnered with and befriended peers from Catholic, Jewish, or Evangelical schools in serving the homeless or cleaning up a public park.

These reactions suggest that we should not be concerned that well-organized and confident schooling based on religious convictions, including Islam as it is evolving in the West, will produce narrow-minded citizens unable to think for themselves or unable to collaborate with those who differ from them. Patrick Wolf, reviewing a very extensive body of research in American schools found, contrary to some expectations, that the

private school advantage over public schools in nurturing the democratic values of young Americans is far greater than any advantage private schools have in boosting students’ test scores. The myth that public schools are necessary for a stable democracy is not only unfounded, but the data suggest it is perverse. Access to private schooling is more conducive to civic flourishing (2020, p. 47).

When, however, schools and other institutions that serve a bridging function between the immigrant community and the host society are not encouraged, or even actively suppressed, the children of immigrants often turn to radicalized sources of information about Islam. Boston’s ‘Marathon bombers,’ the man

who assassinated Theo van Gogh in Amsterdam, the London bombers, and the great majority of young men and women seeking to join ISIS in Syria have received a public school education. A study of hundreds of individuals arrested for terrorism-related offenses in the name of Islam noted that

people assume that the jihadis are well educated in religion. That is not the case...The majority of terrorists come to their religious beliefs through self-instruction. Their religious understanding is limited; they know about as much as any secular person, which is to say, very little. Often, they have not started reading the Qur'an seriously until they are in prison, because then it is provided to them and they have lots of time to read it. (Sageman, 2008, p. 51)

As Olivier Roy has pointed out, when religion, and thus Islam, is expelled from the public domain, this delivers it and its powerful capacity for motivation into the hands of the radicals and those who invent their own interpretation of religion's requirements.

Thus French-style *laïcité* does not solve anything; chasing religion from public spaces, it confides it into the hands of the marginal and the radical (2016, pp. 116-165).

An appropriately-regulated structural pluralism can provide educational settings within which new identities and loyalties are reconciled with those of the family and its traditions, providing

a solid basis for integration and civic participation. The fact that in most cases the countries from which Muslim immigrants come are intolerant of religious diversity is no argument for limiting support for pluralism; indeed, to the contrary, these countries offer a warning about the effect on healthy civil society and democratic institutions of suppressing alternative voices and convictions or undermining them by neglect and lack of respect.

4. Summing up

Government can and should, as an aspect of instruction for citizenship, ensure that youth come to understand their own rights and those of others, and the importance of protecting these rights. But it may not, in a free society, usurp the authority of families to shape the character and the deep convictions of their children. As Michael Ignatieff insists,

[c]odes of rights cannot be expected to define what the good life is, what love and faithfulness and honour are. Codes of rights are about defining the minimum conditions for any life at all. So in the case of the family, they are about defining the negatives: abuse and violence. Rights can't define the positives: love, forbearance, humour, charity and endurance (Arthur, Gearon & Sears, 2010, p. 44).

As we have seen, the importance of nurturing such positive character is a sensitive task beyond both the capability and the legitimate reach of gov-

ernment. This makes it necessary that the role of the State in education be limited to oversight and general support without any attempt to claim a monopoly of schooling. Not only is this required in the interest of freedom, but a panoply of alternative forms of schooling are the best guarantee for the development of positive character and commitment.

Children with special needs and disabilities flourish in schools for whose staff and governance recognizing and nurturing their personhood is at least as important as measurable academic outcomes, and so develop confidence to contribute within their abilities to family and society.

Children from difficult and unsupportive homes can develop the ability to trust and the stability of character required for worthy citizenship in school where the staff share a common understanding of human flourishing and exhibit trustworthiness in their relationships with one another as well as with their pupils.

Children from marginalized social groups flourish in settings which provide an inter-active bridge between their families and traditions and the wider society. Just as thousands of Catholic parochial schools, supported at great sacrifice by European immigrants to the United States, gave the children of those immigrants safe spaces within which to become American Catholics, so well-organized Islamic schools can serve a similar role.

This means that they should be brought out of the shadows and expected to meet common expectations for instructional outcomes and civic engagement.

For each of these vulnerable groups of children, and for other children as well, a pluralistic system of education offers a range of positive options which provide supportive environments for their development into responsible citizens. Such a system

is best able to achieve the needed balance between teaching for specific commitments and also teaching for commitment to the common liberal values that are essential for the coexistence of peoples with various commitments in pluralistic liberal democracies. (Thiessen, 2001, p. 196)

American researchers, using national data-bases on civic and political participation, found that “the more politically homogeneous the environment within a high school, the stronger the norm linking voting with being a good citizen.” In fact,

[t]o the extent that teachers, principals, and parents all have common preferences (values), school officials can feel free to act in loco parentis. The process is almost certainly self-reinforcing. The greater the trust among parents, teachers, and administrators, the more...teachers and principals are willing to enforce discipline, because they know that actions at school will be supported at home. And the more roles and norms are enforced, the more parents are satisfied with the disciplinary

climate in the school, and thus deepen their trust in the school's faculty and administrators. (Campbell, 2006, p. 113)

Thus, “[a]s suggested by [sociologist James] Coleman, the intergenerational transfer of social norms is easier to accomplish in social environments where values are held in common.” In fact, “the reality is that when it comes to civic education the action does not appear to be in the formal curriculum” (Campbell, 2006, pp. 151-3), but in the overall life of the school and in the social capital that it develops (or fails to develop) in its students. Students learn or do not learn the civic virtues through what they experience in school. If, for example, both they and their teachers are essentially voiceless in the educational process, they may learn to keep their heads down and accept (albeit resentfully) whatever is imposed upon them. If, on the other hand, they experience school as a sphere of competition and self-seeking, they may learn to be cynical about any shared social purposes. Every school educates, it is well to remember, but a dysfunctional school – whatever the test scores it produces – may make its students *less* rather than more capable of a flourishing life.

At its best, in addition to the individual and group benefits that we have discussed above, the social capital developed by a school with a coherent and shared mission “makes us smarter, healthier, safer, richer, and better able to govern a just and stable democracy” (Putnam,

2000, p. 290), thus benefitting society as a whole as well.

Does attendance at an Islamic (or Jewish, Catholic, or Evangelical) school cut students off from the common public school experiences that will make them global citizens with the ability to function effectively in a diverse society and world? Stanford legal scholar Judge Michael McConnell argues that, to the contrary,

[i]n the cultural crisis of our time, solutions are not to be found in abstractions like cosmopolitanism, but in renewal of our various intact moral communities. I predict that those in the next generation who have the greatest knowledge of and respect for other cultures, as well as commitment to their own, will not be the products of an explicitly cosmopolitan education, but of home schooling, of religious schooling, of schooling in culturally and morally self-confident communities. They will be the students who learn to love the good and to recognize and respect visions of the good in others. (2002a, p. 84)

Indeed, in the social context of American life, he suggests, “home schools and religious schools (and other schools provided by morally coherent sub-communities) may be the best democratic schools we have” (2002b, p. 133). And, as Canadian philosopher Elmer John Thiessen points out, “[t]he best guarantee against institutional indoctrination is that there be a plurality of institutions” (1993, p. 274).

References

- Alexander, H. (2012). Competing conceptions of authenticity: Consequences for religious education in an open society. In H. Alexander & A. Agbaria (Eds.), *Commitment, character, and citizenship: Religious education in liberal democracy* (pp. 153-160). Routledge.
- Arthur, J., Gearon, L., & Sears, A. (2010). *Education, politics and religion: Reconciling the civil and the sacred in education*. Routledge.
- Baran, Z., & Tuohy, E. (2011). *Citizen Islam: The future of Muslim integration in the West*. Continuum.
- Bedrick, J. Greene, J., & Lee, M. (Eds.) (2020). *Religious liberty and education*. Rowman and Littlefield.
- Bryk, A., Lee, V., & Holland, P. (1993). *Catholic schools and the common good*. Harvard University Press.
- Bryk, A., & Schneider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. Russell Sage Foundation.
- Campbell, D. (2006). *Why we vote: How schools and communities shape our civic life*. Princeton University Press.
- Campbell, D. (2012). Civic education in traditional public, charter, and private schools. In D. Campbell, M. Levinson, & F. Hess (Eds.), *Making civics count: Citizenship education for a new generation* (pp. 229-246). Harvard Education Press.
- Cesari, J. (2013). *Why the West fears Islam: An exploration of Muslims in liberal democracies*. Palgrave Macmillan.
- Chaplin, J. (2011). *Herman Dooyeweerd Christian philosopher of state and civil society*. University of Notre Dame Press.
- Coons, J. (1992, April). School choice as simple justice. *First Things*. <https://bit.ly/3B-Va6bm>
- Cristillo, L. (2009). *The case for the Muslim school as a civil society actor*. In Y. Haddad, F. Senzai, & J. Smith (Eds.), *Educating the Muslims of America* (pp. 67- 83). Oxford University Press.
- Dronkers, J. (2016). Islamic primary schools in the Netherlands. *Journal of School Choice*, 10 (1), 6-21. <https://doi.org/10.1080/15582159.2015.1131508>
- Engelhardt, C. (2013). *Education reform: Confronting the secular ideal*. Information Age.
- Fortuyn, P. (2016). *De Islamisering van Onze Cultuur: Nederlandse Identiteit als Fundament [The Islamisation of our culture: Dutch Identity as a foundation]*. Karakter Uitgevers.
- French, D. (2020). *Divided we fall: America's Secession threat and how to restore our nation*. St. Martin's Press.
- Galan, A., & Glenn, C. (2012). Spain. In C. Glenn & J. De Groof (Ed.), *Balancing freedom, autonomy, and accountability in education*, volume 2 (pp. 479-502). Wolf Legal Publishing.
- Galston, W. (2005). *The practice of liberal pluralism*. Cambridge University Press.
- George, R. (1993). *Making men moral: Civil liberties and public morality*. Clarendon Press.
- George, R. (2015). Five pillars of a decent and dynamic society. In J. Stoner & H. James (Ed.), *The thriving society: On the social conditions of human flourishing* (pp. 1-8). Witherspoon Institute.
- Gibson, M., & Bhachu, P. (1991). The dynamics of educational decision making: A comparative study of sikhs in Britain and the United States. In M. Gibson & J. Ogbu (Eds.), *Minority status and schooling* (pp. 63-95). Garland.
- Glenn, C. (1988). *The myth of the common school*. University of Massachusetts Press.
- Glenn, C. (1995). *Educational freedom in Eastern Europe*. Cato Institute.
- Glenn, C. (2011). *Contrasting models of state and school: A comparative historical study of parental choice and state control*. Continuum.
- Glenn, C. (2018). *Muslim educators in American communities*. Information Age.

- Glenn, C. (2020). Challenges to educational freedom in Europe. In J. Bedrick, J. Greene, & M. Lee (Eds.), *Religious liberty and education* (pp. 75-88). Rowman and Littlefield.
- Glenn, C., & de Jong, E. (1996). *Educating immigrant children: Schools and language minorities in 12 nations*. Garland.
- Goodhart, D. (2017). *The road to somewhere: The populist revolt and the future of politics*. Hurst & Company.
- Gregory, B. (2012). *The unintended reformation: How a religious revolution secularized society*. Harvard University Press.
- Habermas, J. (2011). 'The political': The rational meaning of a questionable inheritance of political theology. In E. Mendieta & J. Vanantwerpen, (Eds.), *The power of religion in the public sphere* (pp. 15-33). Columbia University Press.
- Haddad, Y., & Smith, J. (2009). Introduction: The challenge of Islamic education in North America. In Y. Haddad, F. Sensai, & J. Smith (Eds.), *Educating the Muslims of America* (pp. 3-19). Oxford University Press.
- Hargreaves, D. (1996). Diversity, choice and excellence: Beyond the comprehensive School. In F. Carnie, M. Tasker, & M. Large (Eds.), *Freeing Education* (pp. 10-23). Hawthorn Press.
- Hewitt, I. (1996). Muslim schools in England and Wales. In F. Carnie, M. Tasker, & M. Large (Eds.), *Freeing Education* (pp. 120-6). Hawthorn Press.
- Hill, P. (1999). The Supply-side of school choice. In S. Sugarman, & F. Kemerer (Eds.), *School Choice and Social Controversy* (pp. 140-73). Brookings Institution.
- Himmelfard, G. (1999). *One nation, two cultures*. Random House.
- Hunter, J. D. (1991). *Culture wars*. Basic Books.
- Kepel, G. (1994). *A l'ouest d'Allah [West of Allah]*. Seuil.
- Kolakowski, L. (1990). *Modernity on endless trial*. University of Chicago Press.
- Kotkin, J. (2020). *The coming of neo-feudalism: A warning to the global middle class*. Encounter Books.
- Lasch, C. (1991). *The true and only heaven: Progress and its critics*. W. W. Norton.
- Levin, Y. (2020). *A time to build*. Basic Books.
- Macedo, S. (2000). *Diversity and distrust: Civic education in a multicultural democracy*. Harvard University Press.
- McConnell, M. (2002a). Don't neglect the little platoons. In J. Cohen (Ed.), *For Love of Country?* (pp. 78-84). Beacon Press.
- McConnell, M. (2002b). Education disestablishment: Why democratic values are ill-served by democratic control of schooling. In S. Macedo, & Tamir, Y. (Eds.), *Moral and political education* (87-146). New York University Press.
- Merry, M. (2013). *Equality, citizenship, and segregation: A defense of separation*. Palgrave Macmillan.
- Mishara, P. (2017). *Age of anger: A history of the present*. Farrar, Straus and Giroux.
- Modood, T. (2007). *Multiculturalism: A civic idea*. Polity.
- Moore, K. (2007). Visible through the veil: The regulation of Islam in American law. *Sociology of Religion*, 68 (3), 237-51.
- Niehaus, I. (2009). Emancipation or Disengagement? Islamic Schools in Britain and the Netherlands. In A. Veinguer, G. Dietz, D. Jozsa, & Knauth (Eds.), *Islam in education in European countries: Pedagogical concepts and empirical findings* (pp. 113-129). Waxmann.
- Onderwijsraad (2012). Artikel 23 Grondwet in maatschappelijk perspectief: Nieuwe richtingen aan de vrijheid van onderwijs [Article 23 Constitution in social perspective: New directions for freedom of education]. Den Haag.
- Osborne, D., & Gaebler, T. (1992). *Reinventing government*. Addison-Wesley.

- Popenoe, D. (1995). The roots of declining social virtue: Family, community, and the need for a 'Natural Communities Policy'. In M. Glendon & D. Blankenhorn (Eds.), *Seedbeds of virtue: Sources of competence, character, and citizenship in American society* (pp. 71-104). Madison Books.
- Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of American community*. Simon and Schuster.
- Putnam, R. (2020). *The upswing: How America came together a century ago and how we can do it again*. Simon & Schuster.
- Roy, O. (2004). *Globalized Islam: The search for a new ummah*. Columbia University Press.
- Roy, O. (2007). *Secularism Confronts Islam*. Columbia University Press.
- Roy, O. (2016). *Le djihad et la mort [Jihad and death]*. Seuil.
- Sageman, M. (2008). *Leaderless jihad: Terror networks in the twenty-first century*. University of Pennsylvania Press.
- Salganik, L., & Karweit, N. (1982). Voluntarism and governance in education. *Sociology of Education*, 55 (2), 152-161.
- Sarroub, L. (2005). *All American Yemeni girls: Being Muslim in a public school*. University of Pennsylvania Press.
- Smith, C., & Lundquist Denton, M. (2009). *Soul searching: The religious and spiritual lives of American teenagers*. Oxford University Press.
- Soldani, S., & Turi, G. (1993). *Fare gli italiani: Scuola e culture nell'Italia contemporanea. I. La nascita dello Stato nazionale [Making Italians: School and cultures in contemporary Italy. I. The birth of the national state]*. Il Mulino.
- Taylor, C. (2007). *A secular age*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- The Economist (2021). *From rage to disillusion. Ten years after Spain's indignados protests*. <https://econ.st/3Bxhgml>
- Thiessen, E. (1993). *Teaching for commitment: Liberal education, indoctrination, and Christian nurture*. McGill-Queen's University Press
- Thiessen, E. (2001). *In defense of religious schools and colleges*. McGill-Queen's University Press.
- Todorov, T. (1993). *On human diversity*. Harvard University Press.
- Weber, E. (1976). *Peasants into Frenchmen: The modernization of rural France, 1870-1914*. Stanford University.
- Wolf, P. (2020). Myth: Public schools are necessary for a stable democracy. In C. DeAngelis & N. McCluskey (Eds.), *School choice myths: Setting the record straight on education freedom* (pp. 46-68). Cato Institute.
- Wolterstorff, N. (2019). *In this world of wonders: Memoir of a life in learning*. Eerdmans.
- Zaki, Y. (1982). The teaching of Islam in schools: A Muslim viewpoint. *British Journal of Religious Education*, 5 (1), 33-38.
- Zine, J. (2008). *Canadian Islamic schools: Unravelling the politics of faith, gender, knowledge, and identity*. University of Toronto Press.
- Zine, J. (2009). Safe havens or religious 'ghettos'? Narratives of Islamic schooling in Canada. In Y. Haddad, F. Senzai, & J. Smith (Eds.), *Educating the Muslims of America* (pp. 39-65). Oxford University Press.

Author's biography

Charles L. Glenn is Professor Emeritus of Educational Leadership and Policy Studies at Boston University. From 1970 to 1991 he was Director of urban education and equity for the Massachusetts Department of Education. Glenn has published more than a dozen books on historical and comparative dimensions

of educational freedom and on the education of immigrant and racial minorities, most recently *Muslim educators in American communities* (2018), and co-edited

a four-volume work with chapters on 65 national systems of education.



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

Table of contents

Sumario

The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century

La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI

Guest editor: Francisco López Rupérez

Editor invitado: Francisco López Rupérez

Francisco López Rupérez

Presentation: The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century

Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI

3

Studies and essays *Estudios y ensayos*

Francisco Esteban Bara, & Fernando Gil Cantero

The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: Controversial questions in educational action

Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa

13

José Luis Gaviria, & David Reyero

The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE

31

Francisco López Rupérez

The competency-based curriculum approach. An analysis of the LOMLOE

El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE

55

José Luis Martínez López-Muñiz

The regulatory quality of legal frameworks: A critical approach

La calidad regulatoria de los marcos normativos: una aproximación crítica

69

Charles L. Glenn

Educational pluralism and vulnerable children

Pluralismo educativo y niños vulnerables

85

José Adolfo de Azcárraga

The new Spanish educational legislation: Why public education will not improve

La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España

111

Testing and proposals *Investigaciones y propuestas*

María Teresa Ballestar, Jorge Sainz, & Ismael Sanz
An economic evaluation of educational interventions in the LOMLOE: Proposals for improvement with Artificial Intelligence
Evaluación económica de intervenciones educativas en la LOMLOE: propuestas de mejora con inteligencia artificial 133

Francisco López Rupérez
The quality of governance of the education system.
The case of the LOMLOE
La calidad de la gobernanza del sistema educativo. El caso de la LOMLOE 155

Inmaculada Egido Gálvez
Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective
La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional 175

Samuel Gento Palacios, Raúl González-Fernández, & Ernesto López-Gómez
Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership
Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico 193

Book reviews *Reseñas bibliográficas*

Escámez-Sánchez, J., & Peris-Cancio J.-A. (2021).
La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social [The 21st century university and social sustainability] (Ramón Mínguez-Vallejos). **Grupo SI(e)TE Educación (2021).**
La calidad en la educación [Quality in education] (José Antonio Jordán). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M., & Mella, I. (2020).**
El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes [Service-learning and university education. Making competent people] (Alexandre Sotelino Losada). 211

This is the English version of the research articles and book reviews published originally in the Spanish printed version of issue 281 of the **revista española de pedagogía**. The full Spanish version of this issue can also be found on the journal's website <http://revistadepedagogia.org>.



ISSN: 0034-9461 (Print), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid

Pluralismo educativo y niños vulnerables

Educational pluralism and vulnerable children

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

Resumen:

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

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

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

Abstract:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

sus aliados políticos piden «desfinanciar» a la policía.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Un aspecto esencial de una sociedad libre es que el Gobierno no posee soberanía

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2. Provisión pluralista de escolarización

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

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

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

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

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

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

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

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

3. Escolarización de niños vulnerables

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

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

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

3.1. Niños con discapacidades de desarrollo

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.2. Niños de hogares poco favorables

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3.3. Niños de grupos estigmatizados

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Por el contrario, los

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

4. Conclusiones

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referencias bibliográficas

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

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

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

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

Biografía del autor

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



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

Sumario *

Table of Contents **

La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI *The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century*

Editor invitado: Francisco López Rupérez
Guest editor: Francisco López Rupérez

Francisco López Rupérez

Presentación: La LOMLOE ante los desafíos de la educación española en el siglo XXI
Introduction: The LOMLOE amidst the challenges of the Spanish education system in the 21st century

3

Estudios y ensayos *Studies and essays*

Francisco Esteban Bara y Fernando Gil Cantero

Las finalidades de la educación y la LOMLOE: cuestiones controvertidas en la acción educativa
The purposes of education and Spain's LOMLOE educational legislation: Controversial questions in educational action

13

José Luis Gaviria y David Reyero

La transmisión de los contenidos culturales y su evaluación entre los fines del sistema educativo, según la LOMLOE
The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

31

Francisco López Rupérez

El enfoque del currículo por competencias. Un análisis de la LOMLOE
The transmission of cultural content and its evaluation among the ends of the education system: An analysis of the LOMLOE

55

José Luis Martínez López-Muñiz

La calidad regulatoria de los marcos normativos: una aproximación crítica
The regulatory quality of legal frameworks: A critical approach

69

Charles L. Glenn

Pluralismo educativo y niños vulnerables
Educational pluralism and vulnerable children

85

José Adolfo de Azcárraga

La nueva legislación educativa: por qué no mejorará la educación pública en España
The new Spanish educational legislation: Why public education will not improve

111

* Todos los artículos están también publicados en inglés en la página web de la revista: <https://revistadepedagogia.org/en>.

** All the articles are also published in English on the web page of the journal: <https://revistadepedagogia.org/en>.

Investigaciones y propuestas *Testing and proposals*

María Teresa Ballestar, Jorge Sainz e Ismael Sanz
Evaluación económica de intervenciones educativas en la LOMLOE: propuestas de mejora con inteligencia artificial
An economic evaluation of educational interventions in the LOMLOE: Proposals for improvement with Artificial Intelligence 133

Francisco López Rupérez
La calidad de la gobernanza del sistema educativo. El caso de la LOMLOE
The quality of governance of the education system. The case of the LOMLOE 155

Inmaculada Egido Gálvez
La reforma del currículo para responder a los retos del futuro. España en perspectiva internacional
Curriculum reform to respond to the challenges of the future. Spain in international perspective 175

Samuel Gento Palacios, Raúl González-Fernández y Ernesto López-Gómez
Dirección de centros educativos y ampliación de autonomía con rendición de cuentas. El rol mediador del liderazgo pedagógico
Heads of educational institutions and expansion of autonomy with accountability. The mediating role of pedagogical leadership 193

Reseñas bibliográficas

Escámez-Sánchez, J. y Peris-Cancio J.-A. (2021).
La universidad del siglo XXI y la sostenibilidad social (Ramón Mínguez-Vallejos). **Grupo SI(e)TE Educación (2021).** La calidad en la educación (José Antonio Jordán). **Santos-Rego, M. A., Lorenzo, M. y Mella, I. (2020).** *El aprendizaje-servicio y la educación universitaria. Hacer personas competentes* (Alexandre Sotelino Losada). 211

Informaciones

Congreso anual de Filosofía de la Educación de la Sociedad de Filosofía de la Educación de Gran Bretaña; IX Congreso Internacional «La Palabra en la Educación. El papel del arte, la literatura y la belleza en el fomento de la resiliencia y el crecimiento postraumático»; XX Congreso Internacional de Investigación Educativa «Educación inclusiva y equitativa de calidad en tiempos de crisis»; ECER Conference Education in a Changing World: The impact of global realities on the prospects and experiences of educational research. 223



ISSN: 0034-9461 (Impreso), 2174-0909 (Online)

<https://revistadepedagogia.org/>

Depósito legal: M. 6.020 - 1958

INDUSTRIA GRÁFICA ANZOS, S.L. Fuenlabrada - Madrid