

## IDENTIDAD CULTURAL Y DERECHO A LA EDUCACIÓN

**Juan Manuel Fernández-Soria**

*Universidad de Valencia*

**RESUMEN:** El tema central del artículo es la exposición de los argumentos en favor del derecho a la identidad cultural y la discusión sobre sus límites. Pretende mostrar la problemática que envuelve la reclamación de la identidad diferenciada en la enseñanza y explorar las consecuencias que su aplicación irrestricta puede tener para las políticas educativas integradoras de la libertad y la igualdad. Siguiendo una metodología exploratoria, explicativa y descriptiva, el texto empieza exponiendo la actualidad de la identidad cultural y su alcance; realiza a continuación una relectura de los conceptos que le afectan, particularmente los de educación, cultura e identidad cultural; aborda después el derecho a la identidad cultural y su contenido; examina luego las posiciones que impulsan el desarrollo de la identidad cultural; por último, se discuten algunos de los medios fomentadores de ese desarrollo y sus límites en relación con el derecho a la educación. Concluye fundamentando la necesidad de acoger el debate de la identidad cultural como parte del derecho a la educación, pero preservando la cohesión social.

**PALABRAS CLAVE:** identidad cultural, Derecho a la educación, educación diferenciada, política educativa.

## CULTURAL IDENTITY AND RIGHT TO EDUCATION

**ABSTRACT:** The central theme of the article is the presentation of the arguments in favor of the right to cultural identity and the discussion about its limits. It aims to show the problem involved in the claim of differentiated identity in education and explore the consequences that its unrestricted application may have for educational policies that integrate freedom and equality. Following an exploratory, explanatory and descriptive methodology, the text begins by exposing the current cultural identity and its scope; then re-read the concepts that affect him, particularly those of education, culture and cultural identity; then addresses the right to cultural identity and its content;

then examines the positions that drive the development of cultural identity; Finally, some of the means of promoting this development and its limits in relation to the right to education are discussed. It concludes by basing the need to host the debate of cultural identity as part of the right to education, but preserving social cohesion.

**KEYWORDS:** Cultural identity, Education rights, differentiated education, educational policy.

*Recibido: 05/12/2019*

*Aceptado: 10/01/2020*

**Correspondencia:** Juan Manuel Fernández-Soria. Universidad de Valencia, Facultad de Educación, Avda. de Blasco Ibáñez, 30, 46010 Valencia. Email: [juan.m.fernandez@uv.es](mailto:juan.m.fernandez@uv.es).

## INTRODUCCIÓN

La evolución de la sociedad reclama que los derechos de libertad sean tan atendidos como los de igualdad, y que en ambos tengan cabida los derechos de identidad. La irrupción del individuo, el protagonismo de minorías antes invisibilizadas, el afloramiento de la diferencia, la creciente diversidad cultural..., perfilan una sociedad de identidades múltiples que exigen reconocimiento y un trato igual. Esta demanda interpela al derecho a la identidad cultural como parte del derecho a la educación. La respaldarían no solo los requerimientos de la sociedad actual y un examen atento de los conceptos educación, cultura e identidad cultural, sino también la presencia del derecho a la identidad en numerosos textos internacionales. Pero el derecho a la identidad cultural y las libertades que le acompañan, tienen, como todos los derechos y libertades, limitaciones, en este caso injustificables para muchos, pero exigibles por otros. Con los objetivos de mostrar la problemática que envuelve la reclamación de la identidad diferenciada en la enseñanza y de explorar las consecuencias que su aplicación irrestricta puede tener para las políticas educativas integradoras de la libertad y la igualdad, en este texto se exponen argumentos favorables a la identidad cultural, su relación con el derecho a la educación, y las consecuencias derivadas de una aplicación irrestricta de aquel. El artículo empieza mostrando la actualidad de la identidad cultural y su alcance, configurando un escenario que muestra algunas consecuencias de la identidad cultural y señala dificultades para su comprensión como parte del derecho a la educación; hace a continuación una concisa relectura de los conceptos que le afectan; aborda después el derecho a la identidad cultural y su contenido; por último, se discuten algunos de los medios tendentes a desarrollar la identidad cultural y sus limitaciones en relación con el derecho a la educación. Concluye fundamentando la necesidad de abordar el debate de la identidad cultural como parte del derecho a la educación, pero evitando la quiebra de la cohesión social.

## ACTUALIDAD E IMPORTANCIA DE LA IDENTIDAD

Indagando en el origen de la preocupación del ser humano por su identidad, hay quien alude al aforismo griego “conócete a ti mismo” como signo de ella (Maalouf, 2009: 17). Sin embargo, es en nuestros días cuando esa inquietud adquiere indiscutible centralidad. Y es así porque la globalización, por un lado, amenaza a las identidades con su disolución en la homogeneidad que conlleva, y, por otro, porque exhibe, como nunca hasta ahora, la diversidad cultural. De ahí que hoy la identidad constituya “la ‘comidilla de la ciudad’, el tema candente que está en la boca y en la mente de todos” (Bauman, 2005: 42). Las causas radican en este tiempo globalizado, de derrumbe de fronteras exteriores e interiores. Por eso no se trata ya de una cuestión meramente filosófica, sino sociológica, política, económica, educativa, psicológica, religiosa, de clase, etc. La reacción a la globalización por lo que supone de amenaza a la diversidad, y el retorno del nacionalismo, provocan la reivindicación de la identidad cultural que es, “al parecer, una muralla contra la amenazante uniformización del afuera y contra los comunitarismos que podrían minarla desde dentro” (Jullien, 2017: 15). El también filósofo francés Étienne Balibar, cree que el “hecho” nacionalista ha relegado a un segundo plano los discursos político-jurídicos sobre la democracia o el Estado de derecho, invadiéndolo todo la palabra identidad, nacional o étnica que, “según parece, es el prototipo de la identidad” (Balibar, 2005: 61). Pero la identidad se manifiesta, sobre todo, por medio de una cultura y su particular manera de expresarla, por lo que se está abriendo paso el reconocimiento de la identidad cultural.

En nuestra sociedad globalizada, cuya homogeneidad es ya imposible y absurdo imaginar, su pluralidad y diversidad se visibilizan a través de la cultura como “fuerza forjadora de identidad”, y de la libertad cultural “como una libertad relacionada directamente con la dignidad humana”; sobre ambos aspectos, cree el constitucionalista alemán, Peter Häberle (2006: 90), que se está produciendo “a lo ancho y largo del mundo una nueva toma de conciencia”.

En la fascinación por la identidad tienen mucho que ver sus consecuencias. Destacaremos entre ellas la crisis del relato común de nación, el interés por la dignidad humana y la afectación a la teoría de los derechos.

Decía Balibar que el nacionalismo ha desplazado a otros importantes debates en beneficio de la identidad. Quizá este desplazamiento sea la causa –o tal vez el efecto– de la crisis del Estado-nación y del relato colectivo de una conciencia nacional compartida por un mismo pueblo consciente de sí y de su común pertenencia. En el origen del Estado moderno estuvo la homogeneidad social y cultural, la unidad política y religiosa, y la igualdad jurídica como instrumento de uniformidad. En consecuencia, la ciudadanía derivada del Estado-nación reflejaba la pertenencia a esa comunidad nacional. “Solo la pertenencia a la ‘nación’ –señala Habermas (1999: 88)– fundaba un vínculo de solidaridad entre personas que hasta entonces habían permanecido extrañas las unas de las otras”. La idea de ‘nación’ logró integrar socialmente a los habitantes de un determinado territorio estatal:

Solo la conciencia nacional que cristaliza en la percepción de una procedencia, una lengua y una historia común, solo la conciencia de pertenencia al «mismo» pueblo, convierte a los súbditos en ciudadanos de una única comunidad política: en miembros que pueden sentirse responsables *unos de otros*. (Habermas, 1999: 89).

Pero con la globalización se rompe “la homogeneidad ‘imaginada’, la solidaridad y el sentimiento de comunidad asociadas a la nación” (Guibernau, 2017: 34). Interpreta Guibernau que el auge del capitalismo cambia el valor del tiempo y del trabajo, modifica los valores, los hábitos y las relaciones sociales, e instituye la responsabilidad individual, permitiendo al individuo “disfrutar de las ventajas de la independencia y la racionalidad”, aunque a costa de perder “la seguridad y un sentimiento de pertenencia a una comunidad específica”. A partir de entonces, empieza a fomentarse el interés por la identidad diferente del individuo y del grupo al que pertenece (Guibernau, 2017: 28-29). La transformación de la función tradicional del Estado-nación, su debilitamiento, facilitan el surgimiento de otras identidades que reclaman la figura de un Estado-mediador entre ellas que sustituya al tradicional Estado-nación soberano.

Esta mutación del Estado, que retomaremos más adelante, anticipa un cambio conceptual, en la teoría y en la práctica, que se amplía con otras transformaciones interconectadas: el relato común de nación con una misma historia compartida es desplazado por “los discursos de la diversidad”, la “política social” por la “política cultural”, la igualdad por la libertad, y las “luchas por la redistribución” dejan su lugar a las “luchas por el reconocimiento”; estas últimas “reestructuraron las identidades nacionales y redefinieron los lazos de pertenencia, ahora no a una ‘comunidad política’, sino principalmente a una ‘comunidad de cultura’” (Cortés, 2012: 41).

Las pugnas por el reconocimiento de la identidad han logrado poner el foco de atención en la dignidad, “base de todos los derechos y libertades” (Salazar, 2005: 315), y un requisito para su consideración como derecho educativo. Uno de los primeros en fijarse en ella fue el filósofo canadiense Charles Taylor al establecer el primero de los dos pasos que han propiciado la importancia del reconocimiento a grupos minoritarios oprimidos para que puedan mantener su identidad: el paso del concepto del ‘honor’ al de ‘dignidad’, tránsito socialmente jerárquico que ha dado lugar a la “política del universalismo” exigente del reconocimiento igual de la identidad única del individuo o del grupo (“dignidad igualitaria”) (Taylor, 1993: 46 y 61). Aunque no es objeto de este artículo valorar el pensamiento de Taylor,<sup>1</sup> sí interesa destacar la relación que establece entre

---

1. La “dignidad igualitaria” trata a las personas de una forma ciega a las diferencias: “Todos los seres humanos son igualmente dignos de respeto”. Es “un potencial humano universal” que tienen todos los seres humanos. La política del universalismo tiene su origen en la “cultura hegemónica”, ocultando en opinión de Taylor, una “identidad dominante” a la que no sería posible dar un reconocimiento universal por no ser universalmente compartida. El segundo paso viene marcado por la importancia que va adquiriendo la individualidad, la identidad individualizada, que reclama una “política de la diferencia”. Esta también se funda en un potencial universal: definir la propia identidad como individuos y como cultura, potencialidad que debe ser respetada en todos por igual y acordar igual respeto a las culturas que han evolucionado (Taylor, 1993: 61 y 65-66).

dignidad del ser humano y reconocimiento de su identidad, conexión hoy ya inesquivable. En opinión de Peces-Barba (2002: 65-66), la dignidad expresa “el valor intrínseco de la persona derivada de una serie de rasgos de identificación que la hacen única e irrepetible”. La dignidad humana es “un proyecto que debe realizarse y conquistarse”, que conlleva rasgos –autonomía, capacidad para decidir libremente e independencia moral– entre los que destaca la sociabilidad, que “supone el reconocimiento del otro como tal otro y de la imposibilidad de alcanzar en solitario el desarrollo de la dignidad.” La sociabilidad, el reconocimiento que implica la comprensión de la identidad del otro, requiere formas de comunicación que se manifiestan a través de la cultura, del lenguaje, de la comunicación y del diálogo (Peces-Barba, 2002: 68); de ahí que no sea posible desarrollar la dignidad en solitario. Por esto, la desigualdad y la discriminación en la realización de su personal “ética de salvación”, que necesita del reconocimiento ajeno, es incompatible con la dignidad, siendo a veces necesaria la diferenciación positiva a favor de las minorías (Peces-Barba, 2002: 69-70). En este sentido, la falta de reconocimiento de los demás puede mermar o impedir la ejecución de ese proyecto vital digno; por eso, el respeto a la dignidad humana es “un principio absolutamente necesario para la articulación de cualquier sociedad humana”, tanto que, desde una perspectiva jurídica, decir que el ser humano es digno, “equivale a afirmar que tiene derecho a tener derechos, porque la dignidad, en sí misma, nos confiere el carácter básico de seres dotados de derechos” (De Miguel, 2005: 348 y 350). De lo anterior puede colegirse el alcance de vincular identidad y dignidad para argumentar el derecho a la identidad cultural como parte del derecho a la educación.

En efecto, el reconocimiento moral y político de la identidad cultural, de sus manifestaciones y posibilidades de desarrollo, afecta a la teoría de los derechos en general y del de la educación en particular. Porque en una sociedad diversa, de identidades múltiples, no tiene cabida una interpretación homogénea del derecho; consecuentemente, el derecho a la identidad cultural solo es concordable “con un contexto heterogéneo capaz de amparar las diferencias culturales propias de una sociedad civil que es *empíricamente* multicultural”, siempre que esas diferencias no supongan discriminación ni desigualdad (Del Real, 2013: 186), ni atenten contra la dignidad humana. Y quizá más decisivo aún es que, como señala Del Real, el derecho a la identidad cultural es tanto un derecho de igualdad como de libertad. Como derecho de libertad reconoce a las personas un conjunto de libertades culturales, como corresponde a un derecho individual emanado de la libertad moral propia de la dignidad humana. Como derecho de igualdad, el derecho a la identidad cultural, derivado de la “dignidad humana como *igual dignidad* de todos”, defiende la igualdad de todos “para expresarse, vivir y manifestarse según su identidad cultural” sin que se les imponga renunciar a su propia cultura (Del Real, 2013: 215). En definitiva, sostiene Salazar (2005: 314), la diferencia es un valor integrante de la igualdad que deben incorporar los ordenamientos jurídicos, por lo que el derecho a la propia identidad adquiere un “especial protagonismo”.

## **RELEER CONCEPTOS PARA PENSAR EL DERECHO A LA IDENTIDAD CULTURAL COMO DERECHO EDUCATIVO**

La actualidad de la identidad cultural exige un nuevo acercamiento a conceptos clave que fundamentan su consideración como derecho educativo, entre ellos los de educación, cultura e identidad cultural.

De manera necesariamente simplificada, se puede afirmar que la educación consiste en la mejora del ser humano como ser individual y ser social, en el desarrollo de sus capacidades personales (moral, intelectual y afectiva) acordes con los principios sociales de convivencia. Con afán normativo lo expresan numerosos textos internacionales cuando proclaman que el objetivo de la educación es el pleno desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y las libertades fundamentales.<sup>2</sup> El pleno desarrollo de la personalidad entraña conocer las verdades generales sobre la existencia humana, pero también las propias características individuales y circunstanciales (Curren, 2009: 154-155), lo que, sin duda, hace referencia al conocimiento de lo que nos distingue de otros con quienes compartimos aquellas verdades universales; comprende, asimismo, el desarrollo del ser humano, prepararlo para vivir y participar de forma provechosa en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.<sup>3</sup> Esto convierte a la educación en un derecho humano fundamental transversal facilitador de otros derechos que no serían posibles sin su concurso, entre ellos el derecho a la cultura. Cabe, pues, preguntarse: si el principal objetivo de la educación es el desarrollo de la personalidad humana y del sentido de su dignidad, ¿no debe satisfacer lo que necesite el desarrollo de su identidad? Mustapha Mehedi advierte ante la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de la Comisión de Derechos Humanos de la ONU, que ese desarrollo personal requiere de los vínculos sociales, lo cual se expresa en el concepto de identidad cultural. Por tanto, “decir que la educación debe tener por objeto el pleno desarrollo de la persona humana equivale a reconocerle el derecho a descubrir, elegir y manifestar su propia identidad”, así como –mediando el derecho a la educación– asegurarle el respeto, la protección y el desarrollo de su identidad cultural. El derecho a la educación es, pues, un derecho humano fundamental que posibilita, entre otros derechos, el derecho a la identidad cultural (Mehedi, 1999: 11-13). Las consecuencias de esto son importantes a la hora de hacer factibles los mecanismos habilitantes del derecho a la identidad cultural: la libertad de elegir y la obligación de los poderes públicos de hacerlo posible.

En la definición de cultura, ahora interesa solo el aspecto cultural de la identidad como asunto humano que toca de lleno al ser mismo de las personas, que hace de ellas seres junto con otros que comparten atributos identitarios que los cohesionan como grupo o comunidad. Lo que integra el concepto de cultura es lo que distingue

---

2. Véase, por ejemplo, La Declaración Universal de los Derechos Humanos y el Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales.

3. Así se expresa el artº 29 del “Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes” (N. 169) de la Organización Internacional del Trabajo (1989).

espiritual, material, intelectual y afectivamente a una sociedad o a un grupo social,<sup>4</sup> es aquello en lo que se reconocen los individuos y crea en ellos sentimientos de pertenencia. Son esos rasgos compartidos que afectan al espíritu, las creencias, la tradición, los comportamientos rutinarios aprendidos, los valores, las formas de comunicarse, y los hace dignos de ser preservados de generación en generación. Por tanto, cultura no es solo el conjunto de bienes a disfrutar (patrimonio cultural), sino, sobre todo, el derecho personal y grupal a ser, a existir con otros que son necesarios para el desarrollo de la personalidad; es también el derecho a expresarse de una determinada manera a través de “los valores, las creencias, las convicciones, los idiomas, los saberes y las artes, las tradiciones, instituciones y modos de vida” (“Declaración de Friburgo”, 2007).

A través de la cultura las personas y los grupos expresan su humanidad y el sentido que dan a su existencia. Si, como sentencia Miranda (2010: 48), “cada hombre y mujer es conformado por la cultura en que nace y se desarrolla”, los derechos culturales, como derechos a ser, aluden a la singularidad del ser humano, a lo que le constituye y hace posible su identidad. En este sentido, hablamos de cultura propia particular, y no de cultura universal, porque aquella tiene una forma determinada de entender la vida y de vivirla acorde con ese sentimiento particular; y la cultura universal, aparte de su sentido de generalidad, tiene otro “sentido fuerte, el de la universalidad estricta o rigurosa” de que “tal cosa debe ser así” y no puede ser de otra forma, en cuyo caso es una “abusiva imposición” de quien domina (Jullien, 2017: 21).<sup>5</sup> En consecuencia, la cultura así entendida, es requisito para el desarrollo personal y del grupo, para la cohesión de este y para el sentido de pertenencia de aquel. Se comprenderá entonces que el papel de la educación en el cumplimiento de este objetivo es fundamental. Y lo es tanto más cuanto que la concepción diferencialista de la cultura no sólo conlleva la existencia de varias culturas que conocer y comprender, sino también el dinamismo de toda cultura que, lógicamente, evoluciona con la sociedad, y cuyo conocimiento no puede adquirirse de manera definitiva. Conviene subrayar con Baumann (2001: 39-41) que la cultura no es “un molde que configura las distintas formas de vida [...] como una fotocopiadora gigante que continuamente produce copias idénticas” (concepción esencialista que “entiende la cultura como la herencia colectiva de un grupo”), sino un proceso, de modo que la cultura “solo existe mientras dure la actuación y nunca puede quedarse fija o repetirse sin que cambie su significado”. En este sentido una política educativa dispuesta a desarrollar la identidad adquiere un reto considerable a la hora de enfrentarse al dinamismo multicultural.

Lo mismo que la cultura, la identidad individual no es estática, dada de una vez para siempre, sino que evoluciona con el grupo social a lo largo de toda la vida. Se va construyendo y transformando a través de la interacción con los demás y de la forma en que nos perciben y reconocen. Incluso pueden coexistir simultáneamente

4. Así definió la cultura la UNESCO en la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales (México, 1982): “conjunto de los rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social”.

5. Se pregunta Jullien (2017: 21): “¿cómo se traduce ‘lo universal’ cuando salimos de Europa?” Y Taylor cree que la ‘política del universalismo’, además de tener su origen en la “cultura hegemónica”, oculta una “identidad dominante” (véase cita 1).

distintas identidades, cuya relevancia “se mueve y cambia en función de las necesidades individuales y las demandas y expectativas externas” (Guibernau, 2017: 13). Las pertenencias son, pues, plurales; reducir la identidad a una sola pertenencia –que “suscita automáticamente la distinción entre los *miembros* y los *forasteros* o *extranjeros*” (Guibernau, 2017: 46)– sería entenderla desde una concepción tribal, y eso la convertiría en «asesina» instalando a sus portadores en el sectarismo, la intolerancia y la dominación, “a veces suicida” (Maalouf, 2009: 41). Afirma Balibar (2005: 70) que “no hay identidad dada; solo hay identificación”, y esta “se hace a través de la cultura”.<sup>6</sup> En consecuencia, la identidad cultural puede definirse como la vinculación individual o grupal a una comunidad de cultura con la que se comparten valores, creencias, modos de comunicarse, tradiciones, manifestaciones culturales, comportamientos colectivos, símbolos, lazos afectivos, etc., que asumen como propios, en los que coinciden, que generan un sentimiento de pertenencia y de mutuo reconocimiento, y posibilitan la construcción de un imaginario colectivo. Indudablemente, en este asunto las políticas educativas promotoras de la integración, la participación y la cohesión social, tienen un doble e imponente compromiso: por un lado, favorecer el desarrollo armonioso de las múltiples pertenencias que integran la identidad; y, por otro lado, incorporar, traduciéndolos en acciones educativas, los conceptos propios de la identidad cultural para, individualizándola, convertirla en identidad personal: apropiación, conocimiento, reconocimiento, pertenencia, cohesión... Pero antes de encomendarles esas responsabilidades, habría que reflexionar sobre el derecho a la identidad cultural por las implicaciones que contiene.

## DERECHO A LA IDENTIDAD CULTURAL

Aunque no hay un consenso claro sobre qué debe considerarse derechos culturales, sin embargo, el derecho de los pueblos a la identidad cultural suele incluirse en ellos entendidos como derechos a ser, es decir, como derechos que garantizan el acceso a la propia identidad. Así, el derecho a la identidad cultural “comprende el derecho a escoger la propia cultura, el derecho al legado cultural, los derechos patrimoniales, el derecho de acceso a medios de comunicación y de expresión, el derecho a la protección y al desarrollo de la propia identidad cultural” (Champeil-Desplats, 2010: 99), sin olvidar otros contenidos no explícitos de identidad: objetivos educativos, días festivos nacionales, himnos nacionales, banderas, escudos, monedas... (Häberle, 2006: 93). Son, pues, derechos relativos a la identificación cultural el derecho al libre desarrollo de la personalidad, a usar la lengua materna en la enseñanza, el derecho a la protección a las creaciones del ser humano, y el derecho a una educación de calidad. Porque, en efecto, si los derechos culturales son, sobre todo, derechos “a ser”, no basta con que el derecho a la educación se limite al derecho de acceso o de prestación como derecho social, sino que requiere una educación de calidad, como reclama la “Declaración universal sobre la diversidad cultural” de la UNESCO (2001): “Toda persona tiene derecho a una educación y una formación de

---

6. Balibar (2005: 70-72) entiende que la cultura combina “rasgos de hábito” o “de rito” que se corresponden con la “eticidad ficticia” (comportamientos “típicos” ...), y “rasgos de creencia o de fe” a los que correspondería el patriotismo con su idea de “salvación”.

calidad que respete plenamente su identidad cultural”. Dado que cada ser humano es diferente a otro, el derecho a una educación que haga posible la propia identidad cultural requiere atención a sus necesidades particulares. Esta exigencia nos situaría, en el ámbito de la historicidad del derecho a la educación, en la tercera de las fases que establece Katarina Tomasevski (2002: 15): la de la “adaptación de la enseñanza a la diversidad de aspectos del derecho a la educación, sustituyendo el requisito previo de que los recién llegados se adapten a la escolarización disponible [...]”.<sup>7</sup> Esto argumenta aún más a favor de la educación como *empowerment right*, dado que habilita al ser humano para construir su propia identidad cultural y participar plenamente en su cultura, y a hacerlo con el grupo, con la comunidad, porque, como decimos, la identidad se construye mediando la interacción con los demás.

La trascendencia de la educación como derecho habilitador, la destaca en su propio beneficio Alfred Fernández, entonces Director general de OIDEL<sup>8</sup>, cuando afirma que el derecho a la educación es un derecho pluridimensional –social, económico, civil, político y cultural– pero que es “la dimensión cultural la que justifica las otras”, concluyendo que si de la educación depende la identidad –“el existir propiamente humano”– “tiene que preverse una prestación estatal, una dotación, y esta prestación tiene que respetar las libertades de los actores para permitir la identificación libre” (Fernández, 2004: 268). Sin perjuicio de retomarla más adelante, conviene enunciar ya la lógica que fundamenta la concepción del derecho a la identidad cultural como un derecho educativo: si se reconoce el derecho que tienen los individuos –y, por extensión, los grupos y comunidades en los que se insertan– al desenvolvimiento de su personalidad, y si la identidad forma parte de ella, es necesario no solo respetar y proteger sino también favorecer un tipo de educación que proteja la formación cultural que el desarrollo de la identidad –personal y colectiva– requiere. Naturalmente, esto tiene importantes implicaciones para la organización de los sistemas educativos y, en última instancia, de la sociedad misma, a las que aludiremos al final del artículo. A pesar del reto que ello implica, las políticas educativas deben de considerar que numerosos textos internacionales de ámbito europeo y suprarregional, aunque con distinto grado de obligatoriedad, reconocen el derecho a la identidad cultural, comprendiendo, entre otros, los derechos a elegir la propia cultura y a la protección y desarrollo de la propia identidad cultural.

## DESARROLLAR LA IDENTIDAD CULTURAL

Dos posiciones destacan en el impulso a la identidad cultural: una que defiende la adaptación de las políticas educativas a la diversidad, y otra que apela al multiculturalismo. La pluralidad y diversidad de nuestra sociedad exige la primera, defendiendo el tránsito desde la integración a la adaptación a las diversas necesidades. Como apoyo rescata la idea y la expresión adoptada por Claparède de “la escuela

7. La primera fase es la concesión de los derechos a quienes históricamente se les había negado, y la segunda la integración de los alumnos en la escolaridad disponible, con independencia de su lengua materna, su religión, o su capacidad o discapacidad.

8. Organización Internacional para el Derecho a la Educación y la Libertad de Enseñanza, ONG con estatuto consultivo ante la ONU, la UNESCO y el Consejo de Europa.

a la medida” de cada escolar, y recupera dos de las “4-A” de Tomasevski (1999: 25-27): la “Aceptabilidad” y la “Adaptabilidad”,<sup>9</sup> que “se refieren más directamente a la culturalidad” (Fernández, 2004: 270). La ‘aceptabilidad’ requiere que las normas que rigen la escuela se ajusten a los derechos humanos, y que el proceso de enseñanza-aprendizaje (programas, textos, métodos) cumpla con los estándares de calidad y elimine los obstáculos derivados de la pobreza, de la lengua en que se imparte la enseñanza, o de la capacidad/discapacidad. Para Alfred Fernández (2004a: 80) ‘aceptabilidad’ significa que el sistema educativo debe concebirse “teniendo en cuenta los deseos de los actores del sistema”, lo que supone diversidad de proyectos educativos y participación de los implicados, necesarios para una educación personalizada; a la vez, esto requiere resolver la cuestión de la neutralidad de la escuela pública respecto de las identidades culturales. Por su parte, la ‘adaptabilidad’, que hace de la diversidad el principio rector de la enseñanza, reclama que las escuelas se adecuen a la singularidad de los escolares atendiendo siempre al interés superior del niño (Tomasevski, 2004: 350-351). Apoyándose en otros textos internacionales, Fernández (2004a: 81) cree que la ‘adaptabilidad’ conlleva descentralización y autonomía de centros, y atención a las necesidades de los alumnos en contextos sociales y culturales diversos. Claro que este interés superior solo puede ser definido por los alumnos o por sus padres, lo que remite a la cuestión de la libertad de elegir la educación que sea más acorde a sus convicciones, también las culturales. Unida a esta cuestión, se repara en la incongruencia de que esa libertad no lleve aparejados “los recursos [estatales] necesarios para ejercerla”.

El carácter diverso de la sociedad y las individualidades (minorías, pueblos, etnias, culturas) hasta hace poco ignoradas, reclaman mayor presencia y más atención a su identidad. Individualización, participación en la vida de la comunidad y responsabilidad compartida con los poderes públicos, son atributos de la “sociedad abierta” popperiana que argumentan quienes defienden la libertad de los actores sociales para el desarrollo de su identidad (Grau, 2016), es decir, quienes sostienen la libertad de elegir la educación que estimen necesaria para la configuración de la identidad personal y colectiva. Esa libertad y responsabilidad compartida de la sociedad civil con el sector privado y el Estado, reclama una gobernanza participativa que excluya a este como responsable exclusivo de la educación, aunque no como garante último de aquella libertad. Los actores de la “buena gobernanza”, están llamados a alcanzar un nuevo protagonismo en lo que les afecta sustancialmente, dialogando, negociando, interactuando con responsabilidad, y contrapesándose mutuamente en la gestión de los asuntos públicos. Como señala Ignasi Grau (2015), esto se apoya en nuevas formas de entender la educación que, de ser vista como un “bien público” –en el que el Estado ejerce un rol protagonista– pasa a serlo como un “bien común”, en el que ese papel corresponde a la sociedad civil. Este cambio de paradigma deriva de las nacientes exigencias sociales, entre ellas el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural, la redefinición de la ciudadanía cada vez menos sujeta al Estado-nación, el desvanecimiento de las fronteras entre la educación pública y privada, la proliferación de organizaciones de la sociedad civil, las formas emergentes de gobernanza

9. El plan de las “4-A” establece las obligaciones estatales hacia una educación asequible, accesible, aceptable y adaptable.

mundial que reclaman la responsabilidad compartida, etc. La UNESCO parece apoyar este nuevo modelo en su informe *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?*, en el que apuesta por superar “la dicotomía de lo público y lo privado” y “las modalidades tradicionales de gestión pública” en materia educativa (UNESCO, 2015: 85-86).

Esta nueva gobernanza comporta cambios sustanciales en el rol del Estado al que ahora se quiere dedicado a la protección y regulación de la educación, limitando sus funciones a la ordenación y financiación del sistema educativo con fondos públicos, asumiendo una “subsidiariedad activa” que se desarrollaría trabajando en favor del empoderamiento de los actores del sistema educativo, en particular de padres y profesores, “para que estos lleven el peso del sistema”. Claro que, ante la función subsidiaria del Estado, “la primera pregunta que debe plantearse en cada caso es si la actuación pública es realmente necesaria” (Fernández, 2004a: 68-69). La abstención del Estado en educación queda, pues, solicitada.

La segunda fuerza impulsora de la identidad cultural procede del multiculturalismo. Dejando de lado las polémicas que lo han envuelto –al contrario de la unánime aceptación del interculturalismo– interesa aquí la que quizá sea la idea más importante que ha generado ese debate: la exigencia del reconocimiento de las culturas minoritarias diferentes a la hegemónica. La ciudadanía diferenciada (Kymlicka, 1996) –en oposición a la homogeneización igualitaria– aceptando la igualdad de todos ante la ley (derechos civiles) defendida por el liberalismo tradicional, reclama también el reconocimiento y protección de las diferencias individuales y colectivas (derechos comunitarios) en las que se basa la identidad del grupo. En este caso, no es suficiente con el amparo contra la discriminación, siendo necesarias medidas de protección específica destinadas a esa ciudadanía diferenciada (discriminación positiva). Para realizarlas, se reclama el papel intervencionista del Estado, muy distinto al descrito más arriba. Ahora es función del Estado –contrariamente a lo defendido por el liberalismo igualitario– promover la diversidad cultural, aunque eso implique entrar en contradicción con los derechos civiles y contravenir el “contenido ético de una integración política unificadora de todos los ciudadanos” que no debería romper la neutralidad del Estado “ante las diferencias existentes en el interior del Estado entre las diferentes comunidades ético-culturales que se integran de acuerdo con sus propias concepciones del bien” (Habermas, 1999: 217). Esa intervención del Estado requiere políticas educativas que tengan en cuenta el “carácter procesual” de la cultura, no cayendo en el error –como advierte Baumann (2001: 108 y 110)– de ignorar “que todos practicamos más de una cultura”: “El multiculturalismo no consiste en diferencias culturales absolutas porque las identidades cruzadas son omnipresentes [...] Por el contrario, se trata de tener un conocimiento proactivo de esas divisiones culturales interrelacionadas y un concepto cultural que las solucione”.

¿Cómo obtener ese conocimiento? Para intentar una respuesta habrá que hacer antes otras preguntas: si uno de los retos de toda sociedad democrática es la integración de sus miembros, ¿cómo transformar en “ciudadanos leales” a quienes proceden de culturas minoritarias?, ¿cómo despertar “su deseo de identificarse con la nación que los acoge y convertirse en miembros plenos de la comunidad política al

tiempo que mantienen sus propias raíces culturales”? Ponemos como interrogantes las afirmaciones que hace Guibernau (2017: 155) cuando plantea el “gran desafío” de USA ante la inmigración. La respuesta difícilmente elude el tópico, que no por serlo es menos acuciante. Si la escuela del Estado-nación se propuso formar un determinado ciudadano, la escuela “posnacional” debe encaminarse a formar otro nuevo, poseedor de identidades múltiples conformadas mediante una cultura diversa, diferenciada y procesual, nutrida por una herencia “vertical”, la de la tradición y los antepasados –“lo que creemos que somos”–, y otra “horizontal”, “producto de nuestra época” –“lo que somos”– y más determinante, porque es la que realmente nos constituye (Maalouf, 2009: 137-138). Esa educación posnacional deberá, pues, enseñar a respetar los derechos inherentes a la dignidad, entre ellos el derecho a la propia identidad; enseñar los valores que distinguen al ser humano y que le son propios; combatir la uniformización derivada de la hegemonía; como portadores de pertenencias múltiples –locales, regionales, nacionales, cosmopolitas, étnicas, de género, religiosas...–enseñar a armonizarlas; preparar para vivir en una democracia de soberanías múltiples.

## **DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES. LÍMITES DE LA IDENTIDAD CULTURAL QUE SON DESAFÍOS PARA EL DERECHO A LA EDUCACIÓN**

En 1859 John Stuart Mill mostró su creencia en la diversidad como un asunto de libertad, de riqueza, de utilidad y bienestar individual y social, pero reconoció que el desarrollo de la singularidad individual no podía ser ilimitado, sino estar sometido a “los límites impuestos por los derechos e intereses de los demás” (Mill, 1997: 136); y aquí está el problema.

Un conflicto que se manifestó ya por entonces con la utilización que hicieron los Estados-nación de los sistemas educativos como instrumentos de unidad, de control sobre cualquier diferencia, y de afirmación de la igualdad formal de los individuos haciéndolos a todos pretendidamente iguales ante la ley. Y ello en aras de un interés común: la cohesión nacional. En nuestros días, al anterior se añaden otros argumentos que, por sus consecuencias, se convierten en motivos renuentes al reconocimiento absoluto de la identidad cultural como parte del derecho a la educación: los derivados de las Constituciones de los Estados como expresión de la cultura política de un país.

La Constitución de un Estado expresa la cultura de la comunidad, que contiene los fundamentos, la organización, las normas de convivencia, las creencias, las actitudes de un pueblo, refleja su carácter y protege los valores comunes (cultura cívica) que lo identifican. La protección a la identidad nacional y a la propia cultura cívica –que, suele argüirse, se promueve mejor en las escuelas públicas– ha llevado al Tribunal Europeo de Derechos Humanos a apoyar a las autoridades nacionales en casos de conflicto cultural compartiendo sus argumentos ligados a la herencia histórica, cultural e identitaria, y a algunos países a rechazar en su seno toda referencia al concepto de nacionalidades, de minorías o de comunidades; es el caso de Francia, cuya razón al respecto es que “no existe más que un pueblo, el pueblo francés” (Champeil-Desplats, 2010: 107).

Este conflicto sigue vigente en un contexto geopolítico migratorio que hace que muchos se pregunten con Habermas (1999: 217-218) “si el deseo de inmigrar encuentra su límite en el deseo de una comunidad política a mantener intacta su forma de vida político-natural”. De los dos niveles de asimilación que contempla –a) socialización política o “adaptación externa”, es decir, la “aceptación de los principios constitucionales”, y b) “disposición a la aculturación”, o sea, “interiorización de los modos de vida, las prácticas y las costumbres propios del país de acogida” – cree el filósofo alemán que un Estado de derecho solo puede exigir a los inmigrantes el primer nivel. Habermas entiende que el reconocimiento legal de los derechos de las minorías debe hacerse, pero en el contexto de una democracia constitucional donde la diversidad de los individuos quede cohesionada por la Constitución. Indudablemente, el vínculo y la unidad social que estaba en el origen del Estado moderno sigue siendo una cuestión principal en el complejo debate cultural de nuestro tiempo. Peces-Barba (2002: 72) estima que el reconocimiento de los inmigrantes y el de sus diferencias “debe tener una reciprocidad en el reconocimiento por parte de los emigrantes de la cultura o de las culturas de los países de acogida y de los valores, de los principios y de los derechos de su ética pública”. Apreciación con la que coincide la especialista en nacionalismos, Montserrat Guibernau (2017: 155), para quien la lealtad cívica del emigrante depende tanto de las actitudes de la sociedad de acogida hacia ellos, “como de la predisposición de los inmigrantes a respetar y aprender la lengua y la cultura de la nación que los acoge y a valorar y a mostrar consideración por sus instituciones y sus leyes”. Hay quien cree que esto ya se está consiguiendo, como lo demostraría la elección en 2016 como alcalde de Londres de Sadiq Khan, hijo de inmigrantes musulmanes suníes (Fawcett, 2019: 187).

Lógicamente, la educación es convocada para hacerlo posible, tanto más cuanto que existe el recelo a dar entrada en los sistemas educativos al cultivo de nuevas identidades ante el temor de que la libertad de elegir la educación que requiera el desarrollo de la identidad cultural favorezca que las escuelas fundamentalistas eduquen en el odio, o no impida el desarrollo de una identidad que atente contra la dignidad humana. Ciertamente, el potencial radicalismo del desarrollo de las identidades culturales preocupa a no pocos estudiosos. Entre otros, y sin negar el derecho a la identidad cultural, Balibar (2005: 72) alerta de las exageraciones de la “etnicidad ficticia” que pueden derivar en racismo diferencialista, y Nussbaum (2013: 26) argumenta que ser de una nación o de una tribu “es un accidente”, al contrario que los valores de igualdad y justicia, por lo que no se debiera permitir “que diferencias de nacionalidad, de clase, de pertenencia étnica o incluso de género erijan fronteras entre nosotros y ante nuestros semejantes”.

También se desconfía de que el multiculturalismo “malo” pueda impedir la disidencia interna, encerrando al individuo “en el universo de su grupo”, sometiéndolo a una falta de libertad y a un nuevo “imperialismo cultural inverso” (Baumann, 2001: 113). Es decir, muchos temen que los derechos individuales queden anulados por los derechos colectivos que reivindican los grupos étnicos o nacionales, que, imponen “restricciones internas” en nombre de determinadas tradiciones u ortodoxias; lo que “plantea el peligro de la opresión individual” (Kymlicka, 1996: 58-59). En un caso así, se impide la construcción de la identidad individual al obstaculizar

otros aprendizajes y relaciones que constituyen el carácter procesual de la identidad cultural.

Sabiendo que no existen derechos ni libertades absolutas, sin embargo, hay fundamentos que, como hemos visto, no permitirían ignorar el debate de la identidad cultural como parte del derecho a la educación; pero también los hay en contra de una aplicación absoluta de ese derecho porque, posiblemente, incrementaría las desigualdades, la segregación y la reproducción social afectando a la cohesión de la sociedad. Eso sucedería con la sustitución, en pro del desarrollo de la identidad cultural, del paradigma de la educación como “servicio público” por el de la educación como “bien común”, una propuesta nada inocente que puede ser considerada como un paso previo para someter la educación a la libre competencia y a la flexibilidad de regulación.<sup>10</sup> A este fin contribuiría la limitación del rol del Estado a la “subsidiariedad activa” no proveyendo directamente servicios sino limitándose a definir los problemas, a suministrar los recursos y a facilitar que la sociedad civil los resuelva. Naturalmente, esta consideración del Estado plantearía financiar con fondos públicos iniciativas privadas que promuevan el desarrollo de la identidad cultural.

Otro reto de calado para el derecho a la educación procede del principio de la diferenciación. Sus valedores argumentan que “hay diferencias legítimas y hay diferencias discriminatorias” (Fernández, 2009: 8); se arguye, en base a la proposición principal de la educación inclusiva, que todos somos iguales en dignidad y derechos, pero diferentes en necesidades y potencialidades. El derecho a la diferencia se hace efectivo adaptando la educación a las necesidades legítimas del sujeto, ya sea el educando o la comunidad a la que pertenece; y “así queda abierta la posibilidad de separar los alumnos por razones de diverso tipo tendentes a una mejor adaptación a las necesidades”, siempre que no se vulnere la igualdad de trato (Fernández, 2009: 13). Admitiendo el principio de la integración, conviene señalar algunas de sus consecuencias, de las que no es fácil desvincular un componente ideológico, entre ellas la separación de los alumnos por razones de religión, lengua, sexo, etc. Por tanto, si el respeto y promoción de la identidad es objeto de derecho, si la cultura es lo que constituye al ser humano como tal, y si esta se manifiesta a través de la diferencia, la educación debe fundarse en la igualdad dentro de la diferencia; es decir, los individuos y colectivos, sujetos del derecho a la diferencia, deben poder acceder a los recursos –como los sistemas escolares y centros que separen a sus alumnos por las razones señaladas– que les permitan la formación y el desarrollo de su propia identidad. Otros no lo ven tan claro, y dudan de que “si mantener el respeto a las identidades originarias”, “bajo el pretexto de respetar su identidad cultural”, no es correr el peligro de consagrar las diferencias (Hidalgo, 2008: 82). Como se puede apreciar, las implicaciones educativas, sociales y políticas son de una enorme trascendencia.

---

10. Véase la “Directiva sobre Servicios en el Mercado Interior”, generalmente conocida como “Directiva Bolkestein”, aprobada en primera lectura por el Parlamento Europeo el 16 de febrero de 2006, que contempla la educación y la cultura, entre otros, como “Servicios Económicos de Interés General”, definidos como “servicios correspondientes a una actividad económica que está abierta a la competencia”, y abiertos a proveedores públicos y privados.

En el fondo, las razones en favor de la identidad diferenciada recogidas más arriba pueden constituir un argumentario en apoyo de la libertad de elegir educación sustentado, en este caso, en el derecho a elegir la cultura –y, consecuentemente, la educación– más conveniente a la identidad de cada cual. Esto abre aún más las puertas a la libertad de elegir educación con arreglo a las convicciones religiosas, filosóficas y pedagógicas, lo que puede tener importantes consecuencias. Estas se han evidenciado sobre todo con relación a la libertad de elegir centro escolar, como muestra la literatura al respecto. La elección con arreglo a las convicciones pedagógicas –que aluden a temas metodológicos y organizativos de la enseñanza, aspecto novedoso que se añade a las convicciones religiosas y filosóficas, que se refieren a los contenidos de la educación– augura tensiones, visibles ya en algunas de sus manifestaciones, como es la educación en casa –sobre la que se ha tenido que pronunciar el Tribunal Constitucional español<sup>11</sup>–, la objeción de conciencia, o la diferenciación escolar por razón del sexo,<sup>12</sup> modelo pedagógico este que previsiblemente revertirá la anunciada próxima reforma educativa. La elección de centro escolar, hecha sobre todo en función de las convicciones pedagógicas que mejor habrían de favorecer el desarrollo de la identidad personal, podría incrementar la segregación escolar.

Con otras consecuencias, pero vinculado también a las convicciones pedagógicas, es el reclamado derecho a la objeción de conciencia, derivado, para unos, de la libertad de conciencia, así enfocada hasta ahora en España –donde lo ampara el artº 16.1 de la Constitución– y, para otros, del derecho a la identidad, más contrastable que el derecho a la libertad de conciencia, en opinión de Urbina (s.f.: 24), para quien negar el derecho a la objeción de conciencia “sería vulnerar el derecho a la identidad, así como el derecho a la igualdad política de las minorías”. No podemos abordar ahora esa importante y litigiosa cuestión; pero sí conviene recordar con el Tribunal Constitucional español<sup>13</sup> –también como respuesta por nuestra parte a varias de las cuestiones planteadas en este apartado final– que el papel del Estado en materia educativa no solo viene exigido para posibilitar los mandatos constitucionales del artº 27.2 y 27.5, sino también para asegurar la transmisión de conocimiento y ofrecer instrucción sobre los valores que necesita el sistema democrático, aunque sin adoctrinamiento y respetando una de sus características esenciales: la neutralidad, tan cuestionada por los partidarios de la educación diferenciada.

En definitiva, una educación que atienda las reclamaciones absolutas de la identidad diferenciada dejaría de perseguir objetivos y beneficios sociales comunes de los que resulten políticas educativas que integren la libertad y la igualdad para todos. Porque el derecho a la educación como derecho-identidad es posible que fomente la idea de la educación como derecho-libertad en detrimento de la educación como derecho-igualdad.

11. Véase la Sentencia 133/2010, de 2 de diciembre de 2010 (BOE núm. 4, de 5 de enero de 2011).

12. Que ha sido recogida en la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013, convirtiendo en legal la financiación pública de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que seleccionen a sus alumnos en función del sexo (párrafo 2º del artº 84.3).

13. Sentencia 28/2014, de 24 de febrero de 2014 (BOE 25 de marzo).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Balibar, É. (2005). *Violencias, identidades y civilidad. Para una cultura política global*. Barcelona: Gedisa.
- Bauman, Z. (2005). *Identidad*. Madrid: Losada.
- Baumann, G. (2001). *El enigma multicultural. Un replanteamiento de las identidades nacionales, étnicas y religiosas*. Barcelona: Paidós.
- Champeil-Desplats, V. (2010). El derecho a la cultura como derecho fundamental. *Revista Electrónica Iberoamericana*, 4(1), 92-116.
- Cortés, R. (2012). Identidades y pertenencias en la ciudadanía: ¿fragmentación de lo social o consolidación de lo cultural? *Magistro*, 6(12), 39-51.
- Curren, R. (2009). La educación como derecho social en una sociedad plural. En Ibáñez-Martín, A. *Educación, conocimiento y justicia* (pp. 145-159). Madrid: Dykinson.
- De Miguel, I. (2005). La dignidad humana, fundamento del derecho. *Boletín de la Facultad de Derecho de la UNED*, 27, 325-356.
- Del Real, J. A. (2013). El derecho a la identidad cultural: Criterios de fundamentación. *Derechos y Libertades*, 29, pp. 183-216.
- Fawcett, E. (2019). *Sueños y pesadillas liberales en el siglo XXI*. Barcelona: Página Indómita.
- Fernández, A. (2004). La educación como derecho cultural. *Persona y Derecho*, 50, 259-276.
- Fernández, A. (2004a). La educación como derecho. Evolución reciente desde una perspectiva supranacional. *Revista Española de Educación Comparada*, 10, 61-87.
- Fernández, A. (2009). *Discriminación y diferencia en educación. Repensar la igualdad de oportunidades*. Genève: Éditions Diversités.
- Grau, I. (2015). Repensando la educación: hacia un nuevo paradigma. Recuperado de <https://oidel.wordpress.com/2015/12/>
- Grau, I. (2016). *La sociedad abierta y sus enemigos y el artículo 26*. Recuperado de <https://oidel.wordpress.com/2016/03/22/>
- Guibernau, M. (2017). *Identidad. Pertenencia, solidaridad y libertad en las sociedades modernas*. Madrid: Trotta.
- Häberle, P. (2006) Aspectos constitucionales de la identidad cultural. *Derechos y libertades*, 14, 89-102.
- Habermas, J. (1999). *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona: Paidós.
- Hidalgo, A. (2008). "La identidad cultural como factor de exclusión social". *Eikasia. Revista de Filosofía*, 18, 67-92. Recuperado de <http://revistadefilosofia.com/18-06.pdf>
- Jullien, F. (2017). *La identidad cultural no existe*. Barcelona: Taurus.

- Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural. Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Barcelona: Paidós.
- Maalouf, A. (2009). *Identidades asesinas*. Madrid: Alianza.
- Mehedi, M. (1999). *Contenido del derecho a la educación*. Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías. E/CN.4/Sub.2/1999/10. Recuperado de [http://www.oidel.org/doc/Mehedi/Documento%20de%20trabajo%20sobre%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%20n%20\(M.%20Mehedi\).pdf](http://www.oidel.org/doc/Mehedi/Documento%20de%20trabajo%20sobre%20el%20derecho%20a%20la%20educaci%20n%20(M.%20Mehedi).pdf)
- Mill, J. S. (1997). *Sobre la libertad*. Madrid: Alianza.
- Miranda, J. (2010). Notas sobre cultura, Constitución y derechos culturales. *Revista de Derecho Constitucional Europeo*, 7(13), 47-66.
- Nussbaum, M. (2013). *Los límites del patriotismo: identidad, pertenencia y "ciudadanía mundial"*. Barcelona: Paidós.
- Peces-Barba, G. (2002). *La dignidad de la persona desde la filosofía del derecho*. Madrid: Dykinson.
- Salazar, O. (2005). El derecho a la identidad cultural como elemento esencial de una ciudadanía compleja. *Revista de Estudios Políticos*, 127, 297-322.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y "la política del reconocimiento"*. México: FCE.
- Tomasevski, K. (1999). *Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. Informe preliminar de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Sra. Katarina Tomasevski, presentado de conformidad con la resolución 1998/33 de la Comisión de Derechos Humanos. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. E/CN.4/1999/49 13 de enero de 1999. Recuperado de <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/G99/101/37/PDF/G9910137.pdf?OpenElement>
- Tomasevski, K. (2002). *Informe anual de la Relatora Especial sobre el derecho a la educación, Katarina Tomaševski*. (Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos. Los Derechos Económicos, Sociales y Culturales. E/CN.4/2002/60). Recuperado de [http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/Biblioteca/biblioteca\\_2010/ONU\\_docs/Informes\\_relatores/Educacion/2002\\_informe\\_de\\_la\\_relatora\\_especial\\_sobre\\_el\\_derecho\\_a\\_la\\_educacion.pdf](http://observatoriopoliticasocial.org/sitioAnterior/images/PDF/Biblioteca/biblioteca_2010/ONU_docs/Informes_relatores/Educacion/2002_informe_de_la_relatora_especial_sobre_el_derecho_a_la_educacion.pdf)
- Tomasevski, K. (2004). Indicadores del derecho a la educación. *Revista IIDH (Instituto Interamericano de Derechos Humanos)*, 40, 341-388.
- UNESCO (2015). *Replantear la educación. ¿Hacia un bien común mundial?* París: UNESCO.
- Urbina, C. (s.f.). La objeción de conciencia como parte del contenido constitucionalmente protegido del derecho a la identidad. Recuperado de [https://www.academia.edu/24759713/LA\\_OBJECI%C3%93N\\_DE\\_CONCIENCIA\\_COMO\\_PARTE\\_DEL\\_CONTENIDO\\_CONSTITUCIONAMENTE\\_PROTEGIDO\\_DEL\\_DERECHO\\_A\\_LA\\_IDENTIDAD](https://www.academia.edu/24759713/LA_OBJECI%C3%93N_DE_CONCIENCIA_COMO_PARTE_DEL_CONTENIDO_CONSTITUCIONAMENTE_PROTEGIDO_DEL_DERECHO_A_LA_IDENTIDAD)