

LA CIUDADANÍA EN UN CONTEXTO PLURINACIONAL Y MULTICULTURAL: EL CASO DEL REINO UNIDO¹

Dina Kiwan

Existe actualmente un interés mundial por la ciudadanía y la educación para la ciudadanía, especialmente en sociedades con diversidad étnica y religiosa, así como en contextos de conflicto. Estamos asistiendo a iniciativas de gobiernos interesados en reafirmar la relevancia y sentido de la ciudadanía «nacional» (o estatal), en contextos de percepción de división interna —ya sea, por ejemplo, de descentralización de competencias o en casos más extremos de conflictos étnicorreligiosos—.² Tales discursos políticos no se dan solo en las sociedades occidentales de larga tradición democrática, sino que también están ahora presentes en las nuevas democracias del este y centro de Europa, así como en países de Oriente Medio.³ En el contexto del Reino Unido de creciente descentralización, de inquietud por la «cohesión comunitaria» y por las amenazas a la seguridad, se está produciendo todo un abanico de desarrollos políticos en torno a la ciudadanía, incluyendo la inclusión de la Educación para la Ciudadanía como materia obligatoria en las escuelas inglesas en 2002,⁴ así como sus desarrollos particulares en Escocia, Gales e Irlanda del Norte. Por otro lado, estamos presenciando también la relativamente reciente introducción de nuevos requisitos para acceder a la ciudadanía y residencia británicas,⁵ y de mayores requisitos aún para la residencia permanente en 2013.⁶ En esta ponencia, analizo los intentos gubernamentales de reafirmar concepciones «posnacionales» de la ciudadanía, mediante políticas educativas y de naturalización, con el objetivo de abordar los riesgos que se atribuyen a la diversidad plurinacional y multicultural. Este análisis se ubica en el contexto sociopolítico del Reino Unido, como Estado plurinacional —compuesto de Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales—

- 1 [Desarrollado en el marco de la conferencia internacional *Traducir la ciudadanía*, organizada por el Institut Français du Proche-Orient —mi especial agradecimiento a Elisabeth Longuenesse— y Transeuropéennes, 08-09 de octubre de 2012, Universidad de Jordania, Ammán], este artículo se basa principalmente en un artículo de Dina Kiwan (2013). *Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK*, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 25-49. Reproducido con permiso de Palgrave Macmillan, la versión integral publicada de este texto está disponible en <<http://www.palgrave.com/products/title.aspx?pid=512778>> y <<http://www.palgraveconnect.com/pc/doi/finder/10.1057/9781137315519.0006>> [Consultado el 28 de agosto de 2014].
- 2 Dina Kiwan (2011). «'National' Citizenship in the UK? Education and Naturalisation Policies in the Context of Internal Division», *Ethnicities*, 11 (3), pp. 269-280.
- 3 Dina Kiwan (2013). Introduction, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.
- 4 Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Crick Report)*. Londres: QCA.
- 5 Home Office (2005). *Life in the United Kingdom: A Journey to Citizenship* [Publicado en nombre del grupo consultivo Life in the United Kingdom]. Londres: TSO [1.ª edición, 2.ª reimpression]; Home Office (2006). *English Language Ability to Be Required for Visas* [Edición impresa] [en línea], <www.homeoffice.gov.uk/about-us/news/learning-english> [Consultado el 11 de febrero de 2007].
- 6 Work Permit (2013). *UK Indefinite Leave to Remain Requirements to Change. Apply Now!* [en línea], <<http://www.workpermit.com/news/2013-09-12/uk-indefinite-leave-to-remain-requirements-to-change-apply-now>> [Consultado el 29 de abril de 2014].

y como Estado multicultural —constituido por un amplio número de diferentes grupos étnicos y religiosos—, como resultado de una inmigración masiva desde la Segunda Guerra Mundial. Puesto que en el Reino Unido las competencias educativas están siendo transferidas a las regiones, analizo las diversas concepciones de la ciudadanía en los desarrollos curriculares recientes en Inglaterra, Gales, Irlanda del Norte y Escocia. Por otro lado, establezco una comparación de estas diversas concepciones de ciudadanía con las concepciones en el ámbito de las políticas de nacionalidad y naturalización, que a diferencia de las políticas educativas no han sido transferidas a las diferentes regiones del Reino Unido, sino que siguen siendo una competencia del Estado central para todo el país.

Introducción

Se trata, de hecho, de un gran reto para todos nosotros —tanto desde un punto de vista individual como colectivo— el reflexionar sobre las particularidades de nuestros propios contextos nacionales y regionales, distanciándonos así de todas nuestras «teorías asumidas» y preconcepciones sobre ciudadanía y conceptos relacionados con el «individuo», el «contrato social», el «Estado», la «democracia», la «diversidad» y los «derechos humanos». Los discursos académicos occidentales tienden a asumir que todas estas teorías y debates son universales,⁷ tanto en términos lingüísticos como conceptuales.⁸ En cambio, las críticas poscoloniales al concepto de *ciudadanía*, influidas por los textos de Edward Said sobre el orientalismo, afirman que estos discursos académicos occidentales no constituyen más que concepciones particularistas de la ciudadanía disfrazadas de teorías universales.⁹ Los teóricos se enfrentan así claramente a una desafiante tarea: la de generar abstracciones a partir de lo particular, generalizando, pero sin dejar por ello de localizarse en un contexto particular, aportando así explicaciones al tema en cuestión.¹⁰ De hecho, el auténtico marco de esta tarea, como señala el propio título de este taller: «traducir la ciudadanía», que ilustra bien este reto, consiste en evidenciar que la presentación de este concepto se hace en términos predominantemente cívico-republicanos, lo que refleja una construcción imperante francesa de la ciudadanía. En consecuencia, la estructuración de las mesas redondas temáticas y sus descripciones también reflejan las tensiones derivadas de intentar aportar una estructura general que facilite el planteamiento de las cuestiones de «traducción de la ciudadanía», pero permitiendo a la vez que los conceptos y estructuras emerjan de nuestros propios debates.

Nuestra labor aquí no puede reducirse a poner en común nuestras investigaciones sobre ciudadanía en un marco sociológico comparativo, sino que también ha de responder a una cuestión metodológica extremadamente importante

7 Aunque haya interés o, de hecho, incluso consciencia de las particularidades de un amplio abanico de diversos contextos nacionales y regionales.

8 Dina Kiwan (2013). Introduction, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

9 *Ibidem*.

10 *Ídem*.

sobre cómo «hacemos teoría»; es decir, plantearnos cómo teorizamos tomando el ámbito de la ciudadanía como ejemplo de dicha investigación metodológica. La cuestión de «cómo» hacemos teoría puede ser considerada tanto en términos del *acto* de teorización, que está relacionado con la forma de emplear el lenguaje y los conceptos en diferentes contextos, pero también en términos del *proceso* en sí mismo (como una cuestión de producción de conocimiento). Por lo tanto, en esta ponencia tengo la intención de explorar esta cuestión metodológica, primero en el nivel del lenguaje y de los conceptos y, en segundo lugar, en términos del *proceso* de cómo se construye dicho conocimiento. La ponencia se estructura en tres partes: i) la primera parte de esta investigación metodológica pretende destacar las características claves de un enfoque que el filósofo Joseph Carens denomina «enfoque contextual de la teoría política». Pero, antes, someto a consideración los méritos y dificultades de dicho enfoque, antes de sugerir que no solo resulta importante para el ejercicio de la teorización, sino que sobre todo puede aportar planteamientos metodológicos particularmente útiles para aquellos que estamos implicados en diálogos y debates transculturales, como es el caso en esta iniciativa de «traducir la ciudadanía». ii) La segunda parte de la ponencia pretende reflexionar en torno al estudio de caso del Reino Unido aplicando este enfoque metodológico contextual. El Reino Unido, que es un Estado tanto «plurinacional» como «multicultural», supone un interesante ejemplo que nos permite la exploración de la cuestión del ejercicio metodológico de «traducir la ciudadanía». Analizo especialmente el fenómeno de los esfuerzos desarrollados por el gobierno central por reafirmar la relevancia de una ciudadanía «posnacional» (o de ámbito estatal), en un contexto de percepción de divisiones internas y de creciente descentralización a lo largo de la última década, así como de preocupación por la integración y la cohesión comunitaria. Estas iniciativas políticas se basan en una hipótesis o una difusa propuesta/suposición teórica según la cual, en primer lugar, el incremento de la diversidad étnica y religiosa estaría cuestionando el concepto compartido de *ciudadanía*, y los esfuerzos políticos por promover una ciudadanía «posnacional» o de ámbito estatal constituirían medios para reducir las divisiones internas. Hay también dos subtemas o planteamientos adicionales: a) la diversidad como resultado de la inmigración o diversidad «multicultural» resultaría una mayor amenaza para la unidad estatal que la diversidad «plurinacional»; y b) la integración «nacional» de los inmigrantes recién llegados constituiría básicamente una cuestión educativa, ya que los requisitos de naturalización giran en torno a la competencia lingüística y al conocimiento cívico de los mismos. iii) La última parte de la ponencia contiene algunos comentarios preliminares sobre el proceso mediante el cual construimos conocimiento, en el contexto de esta iniciativa de «traducir la ciudadanía», y especialmente en relación con nuestras actividades en este taller. Estas consideraciones se basan en el trabajo de Iris Marion Young,¹¹ que ha escrito ampliamente sobre la cuestión de la ciudadanía como proceso inclusivo y como concepto. Esta autora

11 Iris Marion Young (1998). *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*, en Gershon Shafir (ed.). *The Citizenship Debates: A Reader*. Londres/Mineápolis: University of Minnesota Press.

defiende una esfera pública heterogénea y diversa, donde las diferencias sean reconocidas y explicitadas públicamente, en un intento por incluir perspectivas a menudo marginadas en dicha esfera. Propongo así que dicho planteamiento resulta metodológicamente aplicable a la cuestión de «traducir la ciudadanía».

Un enfoque contextual de la teoría política

Carens defiende un enfoque de la teorización que él describe como «contextual», que consiste en acudir a los «casos» o ejemplos reales para desarrollar la teoría pues, según este filósofo, es innegable que «las prácticas sociales y políticas a menudo contienen sabidurías ocultas».¹² Esto no significa que Carens defienda una aprobación de la práctica tal cual, sino más bien que le concede una «posición» propia. Así, las políticas y prácticas pueden aportar una visión crítica de la teoría, de igual manera que la teoría puede aportar una visión crítica de las políticas y prácticas. Si bien el planteamiento de Carens, expuesto en este artículo dirigido a sus colegas filósofos y teóricos políticos, ha de ser contextualizado en un entorno académico donde, típicamente, la teoría suele mantener una posición privilegiada sobre políticas y prácticas.¹³

Pero ¿cuál es el objetivo de la teoría? La teoría pretende generalizar, deducir una abstracción de lo particular, de cara a aportar una interpretación explicativa o clarificadora de un fenómeno natural o social.¹⁴ Así, en la teoría política normativa, lo que se subraya es el «ideal», lo que «debería» ocurrir.¹⁵ Pero, según Carens, el «problema» con la teoría es que el lenguaje utilizado puede llegar a ser demasiado abstracto, demasiado desconectado de la realidad, así como excesivamente «inespecífico» o indeterminado, lo que a su vez puede conducir a disputas interpretativas. Es más, la teoría política normativa puede llegar a ignorar que los razonamientos morales también sirven a intereses particulares, por ejemplo, a intereses de clase, etnia o género. Tampoco hay que olvidar, por otro lado, que dicha teorización política normativa se desarrolla en contextos institucionales particulares, que privilegian a unos sobre otros. Más aún, los estándares de justicia están arraigados en tradiciones históricas también particulares que no siempre son compartidas por todos. Su propuesta de un enfoque contextual de la teoría constituye, pues, un intento de abordar esta cuestión. Carens subraya cinco elementos claves que caracterizan su enfoque. El primero, los ejemplos son utilizados para ilustrar formulaciones teóricas, por lo que poseen una función clarificadora; por otro lado, los casos reales suelen ser «complejos», por lo que resultan más ricos que los ejemplos hipotéticos a los que a veces acuden los teóricos políticos normativos. En segundo lugar, la exploración normativa de dichos casos o ejemplos actuales nos permite descubrir cuándo existe una disonancia

12 Joseph H. Carens (2004). «A Contextual Approach to Political Theory», *Ethical Theory and Moral Practice*, 7 (2), p. 122.

13 Dina Kiwan (2013). Introduction, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

14 Joseph H. Carens (2004). «A Contextual Approach to Political Theory», Op. Cit., pp. 117-132.

15 John Rawls (1971). *A Theory of Justice*. Cambridge: Harvard University Press. Se trata de un buen ejemplo de teoría política normativa.

entre teoría y práctica. Esto puede conducir a la revisión de la práctica, pero también puede conducir a la revisión de la teoría. Carens defiende un enfoque que oscile entre teoría y práctica, al que se refiere como «desequilibrio reflexivo», que describe como la «desestabilización mutua» entre teoría y práctica, yuxtaponiendo ambas en una «dialéctica continua».¹⁶ Esto conduce al tercer elemento clave, pues permite que los teóricos se replanteen si sus teorizaciones resultan compatibles con las posiciones normativas que están adoptando. En cuarto lugar, esto implica una búsqueda de casos que desafíen potencialmente la posición teórica. En quinto y último lugar, este enfoque propone la toma en consideración de un amplio abanico de casos, especialmente de aquellos con los que estemos menos familiarizados.¹⁷

En contraste con el planteamiento de Carens, Kukathas argumenta contra el enfoque contextual de la teorización asegurando que el papel de la teoría es describir el mundo;¹⁸ con respecto a la teoría normativa, su labor consiste en describirnos cómo sería el mundo si se conformara a valores particulares.¹⁹ Cuestiona también la «utilidad» de esta actividad, no solo con respecto al desarrollo y refinamiento de la teoría, sino también con respecto a las políticas y prácticas. Plantea que supone una iniciativa muy poco práctica, pues en el mundo real las políticas, prácticas e instituciones se ven afectadas por numerosos factores. Por ello, hay que partir de la idea de que la teoría no es más que una de las potenciales influencias sobre las acciones prácticas. Según Kukathas, el papel del teórico consiste en asesorar y criticar. Por ello, los casos reales, lejos de resultar útiles, generan más confusión —debido a su complejidad— que claridad. Así que, según este filósofo, la teoría nunca puede describir plenamente ni aportar orden a la práctica, pues esta está sometida a innumerables contingencias.²⁰

Si bien la descripción de Kukathas de las diferencias entre el entorno académico y el entorno práctico constituye un punto interesante, en mi opinión, el enfoque contextual no deja por ello de ser útil para el desarrollo de la teoría. Especialmente los elementos cuarto y quinto —la búsqueda de casos que nos desafíen y que no nos resulten familiares— poseen una especial pertinencia para nosotros, en lo referente a la consideración metodológica de «traducir la ciudadanía». Para considerar la traducibilidad de conceptos y teorías de ciudadanía desarrollados desde un marco de referencia y un contexto sociopolítico típicamente occidentales, con sus presupuestos implícitos concomitantes, a otros contextos regionales —es decir, a efectos de este taller: al contexto árabe—, este planteamiento metodológico permite un escrutinio más explícito de dichos conceptos y teorías.

16 Joseph H. Carens (2004). «A Contextual Approach to Political Theory», *Op. Cit.*, p. 123.

17 *Ibidem.*

18 Chandran Kukathas (2004). «Contextualism Reconsidered: Some Sceptical Reflections», *Ethical Theory and Moral Practice*, 7 (2), pp. 215-225.

19 *Ibidem.*

20 *Ídem.*

Construcciones de la ciudadanía en el contexto del Reino Unido

En este punto, pretendo esbozar y debatir brevemente algunas características claves en el Reino Unido, antes de pasar a examinar las recientes iniciativas políticas en los ámbitos de la educación y de la naturalización. Basándome pues en el enfoque de Carens, voy a evaluar hasta qué punto el caso del Reino Unido puede facilitar el desarrollo de nuestra comprensión teórica de varios conceptos de ciudadanía, antes de pasar a considerar en qué medida estos resultan traducibles a otros contextos.

El Reino Unido es tanto un Estado «plurinacional» —compuesto por Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales— como un Estado «pluriétnico», en el cual residen una gran cantidad de diferentes grupos étnicos y religiosos, mayoritariamente producto de la inmigración masiva desde la Segunda Guerra Mundial.²¹ La identidad nacional británica ha sido una construcción histórica más implícita que explícita, que se impuso a las diferencias internas entre Gales, Escocia e Inglaterra,²² a pesar de lo cual no ha suplantado al nacionalismo galés, escocés o irlandés,²³ debido a factores como la globalización, el declive del poder económico británico junto al colapso de su imperio, las fluctuantes relaciones de Gran Bretaña con Europa, la descentralización administrativa y el creciente pluralismo.²⁴ A pesar de la posición relativamente dominante de Inglaterra en la Unión, el nacionalismo inglés no se ha desarrollado tanto como los demás nacionalismos: el escocés, el galés y el irlandés, si bien esto ha ido cambiando en los últimos años.²⁵

Así que, ¿qué se entiende o se invoca típicamente, en términos conceptuales, cuando se habla de «lo británico»? ¿Se trata de una identidad nacional distintiva, de ciertos valores compartidos, de una etnia, «raza» o religión dominantes (por ejemplo, anglosajones, blancos y protestantes) o es más bien un «disolvente» concepto cívico que hace referencia a las instituciones políticas, legales y civiles del Reino Unido, junto con concepciones más amplias como «democracia» y «derechos humanos»?

Se ha planteado que, desde mediados del siglo XX, las concepciones de la «britanidad» han estado vinculadas a discursos «raciales»,²⁶ más evidentes en el contexto de las inmigraciones masivas de posguerra, predominantemente

21 No hay que olvidar que el Reino Unido tiene una amplísima historia de inmigración. Dina Kiwan (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. Londres/Nueva York: Routledge; Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

22 Linda Colley (1992). *Britons: Forging the Nation 1707-1837*. Londres: Pimlico (citada en Ralph David Grillo [1998]. *Pluralism and the Politics of Difference*. Oxford: Clarendon Press).

23 John Rex (1991). «Ethnic Identity and Ethnic Mobilisation in Britain», *Monographs in Ethnic Relations*, 5. Warwick: Centre for Research in Ethnic Relations.

24 Runnymede Trust Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain (2000). *The Future of Multi-Ethnic Britain: Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*. Londres: Profile Books.

25 Dina Kiwan (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. Op. Cit.; y Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

26 Ralph David Grillo (1998). *Pluralism and the Politics of Difference*. Op. Cit.

precedentes de las antiguas colonias del Imperio Británico,²⁷ y más recientemente en un contexto de percepción de amenaza a las libertades por parte del terrorismo internacional.²⁸ En lo relativo a las relaciones entre religión y Estado, las instituciones legales y políticas del Reino Unido están claramente influidas por el cristianismo y, especialmente, por el protestantismo. El islamismo ha pasado a convertirse en un punto prioritario de la agenda política, especialmente desde el 11-S y, más recientemente, desde los atentados en Londres de julio de 2005.²⁹ Los discursos públicos sobre el islam tienden a cuestionar la lealtad de los musulmanes hacia el Estado-nación, y esta religión suele ser representada como lo opuesto a los ideales liberales y al laicismo británicos, además de ser vista como inherentemente violenta.³⁰

Educación para la ciudadanía en el Reino Unido

Me gustaría ahora esbozar los diversos enfoques de la educación para la ciudadanía en Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales. Las competencias educativas han sido transferidas a las regiones, de manera que las políticas y el currículo de Educación para la Ciudadanía están siendo desarrollados e implementados con autonomía por las diferentes nacionalidades.³¹ Voy a analizar, pues, las diversas construcciones de ciudadanía en dichas entidades nacionales, preguntándome cómo son conciliadas estas construcciones con el Reino Unido como conjunto.

Inglaterra

Hasta 2002, Educación para la Ciudadanía no era una materia obligatoria en las escuelas inglesas. En 1997, el por aquel entonces secretario de Estado para la Educación inició una revisión política de la Educación para la Ciudadanía, tras lo que recomendó que esta se convirtiera en una materia independiente y obligatoria.³² La ciudadanía fue entonces concebida como un tema con tres patas: responsabilidad social y moral, educación política y participación comunitaria.³³ Esta concepción de la ciudadanía se inspiró de manera significativa en el planteamiento cívico republicano de la misma, según el cual la identidad es un tema que pertenece al ámbito privado del individuo y,

27 Runnymede Trust Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain (2000). *The Future of Multi-Ethnic Britain: Report of the Commission on the Future of Multi-Ethnic Britain*. Op. Cit.

28 Charles Pattie, Patrick Seyd y Paul Whiteley (2004). *Citizenship in Britain: Values, Participation and Democracy*. Cambridge: Cambridge University Press.

29 Dina Kiwan (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. Op. Cit.; Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

30 *Ibidem*.

31 *Ídem*.

32 Qualifications and Curriculum Authority (QCA) (1998). *Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools (Crick Report)*. Op. Cit.

33 *Ibidem*.

por lo tanto, independiente de la esfera cívica pública.³⁴ Se evitaba así, explícitamente, entrar en un análisis de las relaciones entre ciudadanía y nacionalidad o identidad nacional.³⁵

De esta manera, el marco de la educación para la ciudadanía se definió mayoritariamente en términos de adquisición de destrezas y de participación, evitando cuestiones vinculadas a la identidad, debido al temor a que la educación se politizara.³⁶

En cuanto a los objetivos y resultados buscados en los que se enmarcaba esta materia, partían de la preocupación por la supuesta apatía política de los jóvenes, junto a impresiones de que la juventud se hallaba inmersa en una «crisis moral».³⁷ Este modelo de educación para la ciudadanía parte del presupuesto de que, aportando destrezas y conocimientos a los alumnos, se lograría una ciudadanía más implicada e inclusiva. Sin embargo, ya he señalado en otras ocasiones que tal modelo no parece tener en cuenta las barreras estructurales y personales con respecto a la motivación a participar, de modo que falla en la contextualización de cómo se desarrollan las identidades y de cómo se integran los individuos en los grupos, comunidades y sociedad donde viven.³⁸

Desde 2005 en adelante, se ha producido un cambio significativo en el marco de la educación para la ciudadanía, debido a la percepción de nuevos desafíos relacionados con la diversidad étnica y religiosa y, desde 2010, se ha subrayado la importancia de la Educación para la Ciudadanía como materia en el currículo. Si bien anteriormente no se consideraba que la diversidad y la inmigración constituyeran cuestiones especialmente importantes dentro del tema de la ciudadanía, en 2006 comenzaron a resultar cada vez más relevantes, tanto en los medios como en los debates políticos, incluyéndose en esta tendencia la comisión parlamentaria sobre educación para la ciudadanía, formada ese mismo año.³⁹ También en 2006, el Departamento de Educación del gobierno (Department of Education and Skills o DfES) encargó una «Revisión curricular sobre diversidad y ciudadanía»,⁴⁰ presentada en unas jornadas de cohesión comunitaria, con el fin de abordar las amenazas que se percibían en torno al incremento de la diversidad.⁴¹

El cometido de esta iniciativa consistía en «revisar la enseñanza de la diversidad étnica, religiosa y cultural en todo el currículo hasta la franja de edad de

34 Dina Kiwan (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. Op. Cit.; Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

35 *Ibidem*.

36 *Ídem*.

37 *Ídem*.

38 *Ídem*.

39 Dina Kiwan (2006). *Evidence Submitted to House of Commons Education and Skills Select Committee, Inquiry into Citizenship Education* [en línea], UK Parliament, <www.publications.parliament.uk/pa/cm200506/cmselect/cmeducski/uc581-v/uc581m03.htm> [Consultado el 9 de enero de 2007].

40 De la que fui coautora, junto a sir Keith Ajegbo.

41 Dina Kiwan (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. Op. Cit.; y Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

19 años» y el informe propuso añadir una nueva faceta a la existente conceptualización de la ciudadanía en el currículo titulada: «Identidad y diversidad. Viviendo juntos en el Reino Unido». ⁴² Se pretendía así que, dentro de la materia de ciudadanía, se abordaran las cuestiones de la identidad y la diversidad, vinculadas a una ciudadanía activa y a una formación política básica. ⁴³ Este tema incluía una serie de subtemas: la concepción del Reino Unido como un Estado «plurinacional» — compuesto por Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales— y como un Estado «multicultural», a través de la inmigración; el conocimiento de la *Commonwealth* y del legado colonial, de la Unión Europea y su ampliación. Se proponía un enfoque pedagógico de fomento del diálogo. ⁴⁴

Escocia

En Escocia, al contrario que en Inglaterra, la educación para la ciudadanía no se ha visto en el centro de un debate tan politizado. ⁴⁵ Por un lado, su enseñanza no es obligatoria y, por otro, suele considerarse un tema transversal, más que una materia en sí misma. Los temas claves que incluye son: la ciudadanía global, la toma de conciencia política, los derechos humanos, el respeto de la diversidad, la igualdad, la educación para la paz, el análisis crítico de los medios de comunicación, las ciencias y las artes en la sociedad, el desarrollo sostenible y el mundo empresarial. ⁴⁶ Este desarrollo contrasta con el interés en Inglaterra por la «britanidad» y por los «valores compartidos» para abordar los retos de la diversidad. El enfoque escocés se centra más en temas culturales, medioambientales y económicos, así como en la toma de conciencia de los múltiples niveles de representación política: local, nacional e internacional. ⁴⁷ Andrews y Mycock plantean que, en este enfoque de la educación para la ciudadanía, el tema de la identidad «nacional» escocesa (en contraste con el «inglesismo» y, por extensión, la «britanidad») adquiere cierta trascendencia política, mientras que otros temas como la diversidad étnica y religiosa, la inmigración y la «britanidad» —temas dominantes en el currículo inglés— reciben relativamente menos atención política. ⁴⁸

42 Keith Ajegbo, Dina Kiwan y Seema Sharma (2007). *Curriculum Review: Diversity and Citizenship*. Londres: Department of Education and Skills.

43 Dina Kiwan (2008). *Education for Inclusive Citizenship*. *Op. Cit.*; y Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. *Op. Cit.*

44 Keith Ajegbo, Dina Kiwan y Seema Sharma (2007). *Curriculum Review: Diversity and Citizenship*. *Op. Cit.*

45 Rhys Andrews y Andrew Mycock (2007). «Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State», *Citizenship Teaching and Learning*, 3 (1), pp. 73-88.

46 Learning and Teaching Scotland (2007). *Education for Citizenship* [en línea], <<http://www.ltscotland.org.uk/citizenship/about/themes.asp>> [Consultado el 12 de julio de 2010]; Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007). *Local and Global Citizenship. Statutory Requirements at Key Stage 3* [en línea], <http://www.nicurriculum.org.uk/docs/key_stage_3/areas_of_learning/statutory_requirements/ks3_citizenship.pdf> [Consultado el 12 de julio de 2010].

47 Learning and Teaching Scotland (2007). *Education for Citizenship* [en línea], *Op. Cit.*

48 Rhys Andrews y Andrew Mycock (2007). «Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State», *Op. Cit.*

Gales

Como en Escocia, en Gales la educación para la ciudadanía no constituye una materia obligatoria e independiente, sino que se enseña como un tema transversal y en el que destaca el planteamiento de una «galesidad» cívica y cultural diferenciadora.⁴⁹ Se compone de cinco puntos principales: relaciones positivas, bienestar físico y emocional, ciudadanía activa, desarrollo sostenible y ciudadanía global, y anima activamente a los alumnos a que se impliquen en sus comunidades locales.⁵⁰ Su enfoque pedagógico propone relacionar los temas de ciudadanía global con todas las materias escolares, así como vincular el contexto local galés con la interconectividad global.⁵¹ Por ejemplo, en la materia de Historia, se recomienda a los profesores que relacionen la historia de Gales y del Reino Unido con los acontecimientos históricos mundiales, en torno a temas como la inmigración o la minería del carbón. A pesar de lo cual, se hacen pocas referencias, relativamente, a la posición de Gales dentro del Reino Unido o a sus relaciones con las demás nacionalidades de la Unión.⁵²

Irlanda del Norte

En 1989, se introdujo la educación para la ciudadanía como un tema transversal obligatorio en el currículo norirlandés. En un contexto aún caracterizado por fuertes divisiones sectarias, tras la firma del Acuerdo de Viernes Santo en 1998 se lanzó un programa piloto de educación para la ciudadanía, con especial atención a la ciudadanía común en una sociedad fragmentada.⁵³ En los niveles de primaria, la educación para la ciudadanía era presentada como «la comprensión mutua en una comunidad tanto local como global» y,⁵⁴ en los niveles de secundaria, como «una ciudadanía local y global». El currículo pretende construir la ciudadanía en términos de los derechos humanos universales, evitando los conceptos de *ciudadanía nacional* o de *ciudadanía norirlandesa* para centrarse en niveles menos polémicos como la comunidad local y las cuestiones globales.⁵⁵

Comentarios de conclusión sobre la educación para la ciudadanía en el Reino Unido

La concepción de la ciudadanía en el currículo inglés destaca el reconocimiento de la «multiculturalidad», con un énfasis paralelo en la «britanidad» como planteamiento unificador de la diversidad derivada de dicha multiculturalidad.

49 *Ibidem*.

50 Welsh Assembly Government (2010). <[http://wales.gov.uk/topics/ childrenyoungpeople/learning/learning/?lang=en](http://wales.gov.uk/topics/childrenyoungpeople/learning/learning/?lang=en)> [Consultado el 12 de julio de 2010].

51 National Assembly of Wales (2005). *Global Citizenship Secondary School Map Education for Sustainable Development and Global Citizenship*. Circular n.º 11/2005. Cardiff: National Assembly of Wales.

52 Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

53 Rhys Andrews y Andrew Mycock (2007). «Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State», Op. Cit.

54 Council for the Curriculum Examinations and Assessment (2007). *Local and Global Citizenship. Statutory Requirements at Key Stage 3*. Op. Cit.

55 Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

Contiene relativamente pocas referencias a los retos y debates potenciales propios del contexto del Reino Unido como Estado plurinacional en sí mismo. De hecho, la diversidad debida a la inmigración y a la herencia colonial es presentada como el principal desafío a la ciudadanía británica, mientras que todo el contexto plurinacional es planteado en términos más estables y sólidos, como un «telón de fondo» aceptado y aceptable en contraste con los retos que supone la multiculturalidad para el Reino Unido. Y esto a pesar de que, históricamente, los mayores retos que se han planteado a las naciones-Estado proceden de sus minorías históricas internas, más que de sus comunidades de inmigrantes.⁵⁶ Por otro lado, la identidad nacional inglesa no se incluye entre los principales temas de estudio del currículo,⁵⁷ sino que el discurso gira más bien en torno a conceptos y valores claves que reflejan una unidad «posnacional» basada en la «britanidad» en un contexto de diversidad multicultural. En cambio, tanto en Escocia como en Gales y en Irlanda del Norte, los currículos apuestan por concepciones más «glocales», dejando a un lado el planteamiento de «britanidad» del Reino Unido.

Política de naturalización en el Reino Unido

La política de naturalización, a diferencia de la política educativa, no ha sido transferida a las regiones, sino que sigue siendo responsabilidad del gobierno central del Reino Unido.⁵⁸ Aunque en las políticas y formulaciones curriculares de la educación para la ciudadanía en el sistema educativo de Inglaterra, la *ciudadanía* y la *nacionalidad* se presentan como dos conceptos independientes, en el ámbito de la naturalización sí quedan, no obstante, explícitamente vinculados.⁵⁹ En 2002, el Ministerio del Interior constituyó un grupo consultivo para desarrollar propuestas de enseñanza de idioma y de ciudadanía a los inmigrantes que soliciten la naturalización y quieran convertirse en ciudadanos británicos. El fundamento de esta nueva política pretende ser valorizar la importancia del proceso para convertirse en ciudadano británico, así como una mayor concordancia con la política general del gobierno con respecto a la ciudadanía de «fomentar la cohesión comunitaria» y «valorar la diversidad».⁶⁰ La Ley de Nacionalidad, Inmigración y Asilo de 2002 exige a aquellos que soliciten la nacionalidad británica que demuestren «un conocimiento suficiente de inglés, galés o gaélico escocés» y «un conocimiento suficiente de la vida en el Reino Unido»,⁶¹ a través de una de las siguientes dos vías: ya sea pasando un «examen de ciudadanía» (para aquellos con un nivel relativamente alto de conocimiento de la lengua inglesa),

56 Will Kymlicka (2011). «Multicultural Citizenship Within Multicultural States», *Ethnicities*, 11 (3), pp. 281-302.

57 Ya he escrito en otros artículos sobre el marco educativo de la política de naturalización del Reino Unido. Véase Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

58 Dina Kiwan (2008). «A Journey to Citizenship in the UK», *IJMS: International Journal on Multicultural Societies*, vol. 10, n.º 1, UNESCO, pp. 60-75.

59 Dina Kiwan (2013). Learning to Be 'British'? Education and Naturalisation in the UK, en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. Op. Cit.

60 Home Office (2003). *The New and the Old. The Report of the «Life in the United Kingdom» Advisory Group*. Londres: Home Office.

61 *Ibidem*.

o bien completando con éxito un curso acreditado de lengua inglesa con contenidos transversales de ciudadanía. La explicación de que se ofrezcan estas dos vías alternativas consiste en que dichos requisitos no se conviertan en una barrera importante para convertirse en ciudadano británico.

Legalmente, los solicitantes pueden elegir la lengua que quieran (no solo el inglés, sino también el galés o el gaélico escocés), aunque en la práctica la gran mayoría de ellos en todo el Reino Unido suele optar por el inglés. En términos lingüísticos, esto fomenta un modelo «posnacional» de ciudadanía, es decir: el solicitante se convierte en británico, más que en inglés, norirlandés, escocés o galés. En lo relativo al contenido cívico, el informe del grupo consultivo *Life in the UK* [‘La vida en el Reino Unido’] recomienda que la educación para la ciudadanía y el curso de idioma deben plantear las siguientes seis grandes categorías:⁶² 1. Instituciones nacionales británicas. 2. Gran Bretaña como una sociedad diversa. 3. Conocimientos de las leyes. 4. Empleo. 5. Fuentes de ayuda y de información. 6. Necesidades cotidianas.

Se ha publicado también un manual de referencia para el examen de ciudadanía, titulado *Life in the United Kingdom; a Journey to Citizenship* [‘La vida en el Reino Unido: un viaje hacia la ciudadanía’].⁶³ En 2007, ha salido una segunda edición del mismo con el siguiente contenido: la historia del Reino Unido, tendencias demográficas básicas, las instituciones políticas y la gobernanza en el Reino Unido, vivienda, educación, salud, empleo, leyes, cuestiones comunitarias y fuentes de información.⁶⁴ En la vía de acceso a la ciudadanía mediante cursos acreditados, el material aportado en los mismos responde a un enfoque más contextualizado en las comunidades locales, a diferencia de la vía de acceso mediante examen.⁶⁵

Conclusiones claves

Política de educación para la ciudadanía: Resulta evidente que unos contextos sociopolíticos y valores diferentes conducen a concepciones de ciudadanía también diferentes en los diversos planteamientos de la educación para la ciudadanía desarrollados en las cuatro entidades nacionales. Esto también tiene que ver con la percepción particular en cada una de ellas del papel que ha de desempeñar este tipo de educación. En resumidas cuentas, en Inglaterra se tiende a presentar un marco predominantemente posnacional, aunque multicultural, frente a las concepciones más «glocales» preponderantes en Escocia, Gales e Irlanda del Norte.⁶⁶

62 *Ídem.*

63 Home Office (2004). *Life in the United Kingdom: A Journey to Citizenship* [Publicado en nombre del grupo consultivo Life in the United Kingdom]. *Op. Cit.*; Home Office (2006). *English Language Ability to Be Required for Visas*. *Op. Cit.*

64 Home Office (2007). *Life in the United Kingdom: A Journey to Citizenship*. Londres: TSO [2.ª edición].

65 Dina Kiwan (2013). Learning to Be ‘British’? Education and Naturalisation in the UK», en Dina Kiwan (ed.). *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective*. *Op. Cit.*

66 *Ibidem.*

Política de naturalización: Lo que se deduce es que, en función de la vía elegida, se presenta una construcción diferente de la ciudadanía. Dado que la vía de los cursos pertenece al ámbito educativo, que ha sido transferido a las regiones, difiere del planteamiento más «posnacional» de la ciudadanía propio de la vía del examen.⁶⁷

Reflexiones teóricas sobre la traducibilidad

Más allá de las particularidades de este estudio de caso, ¿qué resulta traducible en términos conceptuales y teóricos? Para empezar, podemos considerar el significado de términos como *plurinacional* y *multicultural*. ¿Hasta qué punto dichos conceptos resultan significativos fuera del contexto de inmigración masiva en las democracias liberales occidentales, en otras sociedades con minorías nacionales? Es más, ¿en qué medida la yuxtaposición de estos dos conceptos tiene alguna relevancia fuera de dicho contexto? Mi hipótesis al respecto es que, en términos generales, ilustran la «categorización» de la diversidad, al asumir presupuestos sobre qué «tipo» de diversidad es percibida como más «problemática». Dichos presupuestos no son monopolio de los responsables políticos gubernamentales, sino que también se extienden a los textos teóricos. Acudiendo a lo que puede ser calificado de *enfoque contextual*, el filósofo político Kymlicka ha analizado críticamente la afirmación teórica de que la diversidad multicultural plantea una mayor amenaza a la unidad de los Estados que las minorías nacionales.⁶⁸ Basándose en pruebas empíricas para valorar y cuestionar dicha afirmación, ha buscado ejemplos en el contexto occidental para concluir que puede ser refutada. Aunque este enfoque contextual no pueda ser directamente aplicable en contextos no occidentales, por lo menos nos facilita reflexiones categoriales sobre lo que es «constante» y lo que resulta más «variable».⁶⁹

De manera similar, se puede también plantear la cuestión de hasta qué punto resulta traducible o relevante la propuesta teórica implícita en las políticas del gobierno del Reino Unido de que la promoción de concepciones de ciudadanía a escala estatal o «posnacional» favorece la cohesión. ¿Qué sería susceptible de abstracción más allá de las particularidades del contexto de inmigración del Reino Unido, y por lo tanto relevante para los contextos de los países árabes? ¿Acaso el enfoque de control vertical gubernamental de las concepciones de ciudadanía no pretende imponerse a las diferencias internas (en vez de acudir a un enfoque más centrado en las diferencias resultantes de la inmigración)? Esta investigación señala que no solo las diferencias en las concepciones de ciudadanía constituyen una característica del planteamiento de la educación para la ciudadanía en cada una de las cuatro entidades nacionales que constituyen el Reino Unido, sino que también en el ámbito de los requisitos para los solicitantes de la nacionalidad británica las divergencias en la concepción de la ciudadanía diferencian tanto a ambas rutas de acceso a la misma, así como a las cuatro nacionalidades, debido a la mezcla en los

67 *Ídem.*

68 Will Kymlicka (2011). «Multicultural Citizenship Within Multicultural States», *Op. Cit.*

69 Chandran Kukathas (2004). «Contextualism Reconsidered: Some Sceptical Reflections», *Op. Cit.*

procesos de concesión de naturalización de mecanismos de organización centralizada con transferencias de competencias a las regiones. Kymlicka,⁷⁰ así como otros autores,⁷¹ argumentan que los ciudadanos son más que capaces de negociar múltiples y diversos niveles de ciudadanía, lo que resulta especialmente importante en el contexto de un mundo cada vez más multicultural, plurinacional y globalizado. No obstante, otros han expresado su preocupación de que las diferentes entidades nacionales del Reino Unido estén emitiendo mensajes divergentes,⁷² lo que puede tener diversas implicaciones en las identidades políticas de los ciudadanos británicos en las cuatro regiones nacionales.

Otro tema sobre el que cabe reflexionar es la construcción de la interpretación de la ciudadanía, implícita en los diversos regímenes de naturalización. Dado el papel central desempeñado por la educación en los procesos de naturalización de los ciudadanos británicos, resulta evidente que se considera la ciudadanía como una construcción que puede ser enseñada. Además, la integración en una ciudadanía «común» es considerada un factor importante para la unidad del Estado. Al tener en cuenta la interrelación, o ausencia de la misma, de las iniciativas de educación para la ciudadanía en las escuelas con los regímenes de naturalización en diferentes contextos estatales, dicho enfoque contextual aporta mayor claridad a todo lo relativo a los variables discursos gubernamentales y públicos sobre la ciudadanía.

Reflexionando sobre el proceso de construcción de conocimiento

En este breve punto, solo quiero apuntar que iniciativas como esta en la que estamos ahora implicados, este taller sobre «traducir la ciudadanía», no se reducen a analizar la traducción de teorías y conceptos. De lo que se trata, en realidad, es del propio proceso de construcción de conocimiento en sí mismo, así como de la toma de conciencia de las dinámicas de poder implicadas y de las desigualdades evidentes en estos procesos en marcha de construcción de conocimiento. El trabajo de Iris Marion Young sobre ciudadanía diferenciada como representación colectiva ciertamente ha inspirado esta mirada, cuando por ejemplo señala que «las actividades de ciudadanía expresan o crean una voluntad general que tiende a trascender las diferencias particulares de afiliaciones, situaciones e intereses grupales y que, en la práctica, ha excluido a grupos juzgados como incapaces de adoptar dicho punto de vista».⁷³ Esta autora defiende la inclusión y participación de todo el mundo en debates públicos, así como la adopción de mecanismos inclusivos allí donde algún grupo posea una posición privilegiada. Con esta reflexión final concluyo mi ponencia, con la esperanza de que, a través de este taller, nos impliquemos entre todos en un diálogo abierto e inclusivo.

70 Will Kymlicka (2011). «Multicultural Citizenship Within Multicultural States», *Op. Cit.*

71 Por ejemplo, véase David Miller (1995). *On Nationality*. Oxford: Clarendon Press.

72 Rhys Andrews y Andrew Mycock (2007). «Citizenship Education in the UK: Divergence Within a Multi-National State», *Op. Cit.*

73 Iris Marion Young (1998). *Polity and Group Difference: A Critique of the Ideal of Universal Citizenship*, *Op. Cit.*, p. 264.

BIOGRAFÍA DE LA AUTORA

La doctora Dina Kiwan es profesora asociada en el Departamento de Sociología, Antropología y Ciencias de la Comunicación de la Universidad Americana de Beirut desde septiembre de 2012. Formada en las universidades de Oxford, Harvard y Londres, su línea de investigación se centra en la ciudadanía y la sociedad civil, desde el ámbito interdisciplinario e internacional, y se extiende a través de los ámbitos de la educación, el género, los derechos humanos, la inmigración y la naturalización. Entre otras publicaciones, cabe destacar *Education for Inclusive Citizenship* (Routledge, 2008) y, como editora y autora de algunos capítulos, *Naturalisation Policies, Education and Citizenship: Multicultural and Multi-Nation Societies in International Perspective* (Palgrave Macmillan, 2013).

RESUMEN

Este artículo analiza los intentos gubernamentales de reafirmar concepciones «posnacionales» de la ciudadanía, mediante políticas educativas y de naturalización, con el objetivo de abordar los riesgos que se atribuyen a la diversidad plurinacional y multicultural. Este análisis se ubica en el contexto sociopolítico del Reino Unido como Estado plurinacional —compuesto de Inglaterra, Irlanda del Norte, Escocia y Gales— y como Estado multicultural —constituido por un amplio número de diferentes grupos étnicos y religiosos—, como resultado de una inmigración masiva desde la Segunda Guerra Mundial. Mediante el análisis de los diversos y polémicos conceptos de *ciudadanía* en el Reino Unido —«posnacional», «nacional» y «multicultural»—, el objetivo de este artículo consiste en reflexionar sobre la supuesta universalidad y «portabilidad» de dichos conceptos y debates entre las diversas fronteras nacionales y regionales con el fin de promover diálogos a través de las mismas, tal como se plantea en el tema de este taller: «Traducir la ciudadanía».

PALABRAS CLAVE

Ciudadanía, educación, diversidad, integración, multicultural, plurinacional, política de naturalización, posnacional, Reino Unido.

ABSTRACT

This article examines UK governmental attempts through education and naturalization policy to assert «postnational» conceptions of citizenship that aim to address the perceived dangers of multi-nation and multicultural diversity. This analysis is situated within the sociopolitical context of the UK being both a multi-nation state —made up of England, Northern Ireland, Scotland and Wales—, and a multicultural one —being constituted of a large number of different ethnic and religious groups— largely a result of mass immigration since the Second World War. Through an examination of the various contested conceptions of citizenship in the UK —«postnational», «national» and «multicultural»—, the aim of this paper is

to reflect on the assumed universality and «transportability» of these conceptions and debates across national and regional divides, in order to further dialogues across such boundaries as advocated by the theme of the workshop, «translating citizenship».

KEYWORDS

Citizenship, education, multicultural, multi-nation, naturalization policy, post-national.

الملخص

يحلل هذا المقال محاولات الحكومة لإعادة تأكيد مفاهيم المواطنة «ما بعد القومية» من خلال سياسات التعليم والتجنيس، بهدف التصدي للمخاطر التي تعزى إلى تنوع الجنسيات والثقافات. ويندرج هذا التحليل في السياق الاجتماعي السياسي في المملكة المتحدة كدولة تعددية تتألف من إنجلترا وإيرلندا الشمالية واسكتلندا وويلز وكدولة متعددة الثقافات تتكون من مجموعات عرقية ودينية مختلفة بسبب الهجرة الجماعية منذ الحرب العالمية الثانية. من خلال تحليل مختلف مفاهيم المواطنة المثيرة للجدل في المملكة المتحدة —«ما بعد القومية» و«القومية» و«التعدد الثقافي»— يهدف هذا المقال إلى التفكير في العولمة المفترضة و«افتراضية» هذه المفاهيم والمناقشات بين مختلف الحدود الوطنية والإقليمية من أجل تعزيز الحوار كما يتم طرح ذلك في هذه الورشة: «ترجمة المواطنة».

الكلمات المفتاحية

المواطنة، التعليم، التنوع، التكامل، تعدد الثقافات، تعدد الجنسيات، سياسة التجنيس، ما بعد القومية والمملكة المتحدة.