

Presentación¹

Educación, identidad y ciudadanía en un mundo globalizado y posmoderno

PEDRO MIRALLES MARTÍNEZ Y M.^a BEGOÑA ALFAGEME GONZÁLEZ
Universidad de Murcia

Los conceptos de identidad y ciudadanía han estado ligados a la formación y consolidación del Estado-nación y, por tanto, a la idea de nacionalidad. Esta relación ha sido y es tan directa que, en numerosas ocasiones, ha facilitado la confusión entre ciudadanía y nacionalidad, y ha originado una consideración de la ciudadanía como el conjunto de derechos y deberes de los miembros formalmente reconocidos por el Estado (Gómez, 2004; Ortuño, Miralles y Molina, 2012). En el caso de la geografía y de la historia la razón de ser de su enseñanza en la escuela ha sido la creación de señas de identidad, y su finalidad principal, de una forma más o menos explícita, la formación de ciudadanos patriotas, sobre todo si se ha enseñado en las aulas de una forma tradicional, como ha sido la práctica generalizada (Miralles, Molina y Ortuño, 2011). Así, la identidad es entendida como una construcción social, política, histórica y educativa.

Sobre estos conceptos de identidad, ciudadanía, multiculturalismo, conciencia histórica, patrimonio, en el ámbito educativo, versa este número monográfico de *Educatio Siglo XXI*. Tratar sobre estos temas nos remite a otros conceptos fundamentales en la teoría y el pensamiento social actual, como son globalización y posmodernidad. Ambas han conllevado precisamente el surgimiento de *identidades múltiples o complejas* (Maffesoli, 2000; González, 2011). Las identidades vinculadas a un solo Estado-nación o una sola cultura siguen existiendo pero parecen

1 Esta monografía se inscribe en la línea del proyecto de investigación I+D+i “La enseñanza de la historia y la construcción de las identidades culturales: los procesos de cambios conceptuales en el ámbito de la enseñanza-aprendizaje de centros escolares latinoamericanos y españoles” (EDU2009-09425), financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación español y dirigido por Joaquim Prats de la Universidad de Barcelona.

cada vez más caducas. A su vez, la aceptación de la alteridad está relacionada con el reconocimiento de la diversidad de identidades y con el derecho de los individuos a demandar su propia identidad (Miralles, Prats y Tatjer, 2012; Deusdad, 2012). Pese a que algunos pensadores posmodernos consideran la identidad un concepto ideológico innecesario, la identidad posee un carácter histórico y es una construcción reflexionada (Rüsen, 2008). No obstante, en la actual sociedad posmoderna, se precisa un concepto de identidad más versátil y polivalente (Arnaiz y Escarbajal, 2012).

Para el análisis de estos conceptos sociales, en esta introducción al monográfico nos hemos centrado, principalmente, en dos autores clave en el pensamiento actual sobre estos temas: Charles Taylor y Zygmunt Bauman. El primero, filósofo político de la modernidad, propone el desafío de un pluralismo ilustrado para analizar el concepto de identidad. Para Taylor, la circunstancia de ser hijo de padre anglocanadiense y madre francocanadiense le hizo constatar hasta qué punto la lengua forma la mentalidad, y permite o no comprender al otro aún sin darnos cuenta. Considera que la identidad individual se crea a partir de la identidad cultural comunitaria, con el reconocimiento social positivo. Para Taylor (1993), el ser humano da sentido a sus actos cuando lo hace en una comunidad determinada por una cultura, por unas instituciones y una lengua compartidas.

Taylor analiza dos fenómenos histórico-sociales acaecidos en estos últimos siglos, cuya comprensión puede ayudar a entender las cuestiones identitarias. El primero es el derrumbe de las jerarquías sociales del Antiguo Régimen que servían de base al honor, concepto ligado a la desigualdad, y su sustitución por la moderna noción de *dignidad*, ligada a la idea de universalidad e igualdad entre las personas.

Con el tránsito del honor a la dignidad sobrevino la política del universalismo que subraya la dignidad igual de todos los ciudadanos, y el contenido de esa política fue la igualación de los derechos y los títulos (Taylor, 1993, p. 60).

El segundo hecho tiene que ver con la nueva acepción de la identidad, en el sentido de individualizarla, considerarla como propia de uno mismo, lo que a su vez se asocia a la idea de ser fiel a sí mismo (autenticidad) y al particular modo de ser de cada individuo (autorrealización) (Donoso, 2003). Esta concepción hizo surgir la *política de la diferencia*. Así, la política de la dignidad tiende a establecer un conjunto idéntico

de derechos e inmunidades. En cambio, la política de la diferencia exige que sea reconocida la identidad única de cada individuo o grupo, el ser distinto de los demás. Esta condición de ser diferente es, precisamente, la que según Taylor se ha pasado por alto, ha sido objeto de glosas y asimilada por una identidad dominante o mayoritaria. Por eso mismo, la política de la diferencia ha estado llena de denuncias de discriminación y de rechazos a la ciudadanía de segunda clase. Él ha defendido la necesidad de medidas de compensación a los grupos desfavorecidos, salvaguardia de formas de vida, redistribución socioeconómica; en definitiva, de políticas de discriminación positiva (Taylor, 1993, pp. 59 y ss.)

Taylor ha dedicado especial atención al tema del multiculturalismo y los derechos colectivos, que conecta con un conjunto de preocupaciones más amplias del pensador canadiense respecto a la sociedad moderna, y que ha sido objeto de un esclarecido diagnóstico acompañado de sugerentes propuestas en una obra breve e importante: *La ética de la autenticidad*. Es una ética subjetivista con influencia del concepto de Kierkegaard de “elección existencial de uno mismo como persona honrada”. Taylor fundamenta una concepción pública de la justicia en una concepción del bien, de origen subjetivo, sustentada a su vez por una determinada concepción del sujeto portador del bien. Defiende una primacía de lo bueno, del bien, sobre lo justo; al contrario que Rawls (1996).

Existe cierta forma de ser humano que constituye mi propia forma. Estoy destinado a vivir mi vida de esta forma y no a imitación de la de ningún otro. Pero con ello se concede nueva importancia al hecho de ser uno mismo. Si no lo soy pierdo de vista la clave de mi vida, y lo que significa ser humano para mí (Taylor, 1994, p. 64).

En otra de sus obras fundamentales (Taylor, 1996), critica al liberalismo político, al que acusa de homogeneizador, de ser neutral y de rechazar cláusulas de reconocimiento de la identidad; para ello se basa en la filosofía de carácter comunitario, la que puede servir de fundamento a un proyecto de convivencia social distinto al liberal. Taylor opta por el “liberalismo sustantivo”, tomando partido por los pensadores comunitaristas frente a los liberales. Por tanto, este autor ha desarrollado una determinada concepción acerca del ser humano básicamente coincidente con la de los autores comunitarios. Los distintos aspectos de su

pensamiento son coherentes con la idea de que lo propiamente humano sólo se da en forma de pertenencia a una comunidad, entendida ésta no como un agregado de individuos al servicio de objetivos individuales, sino como el común espacio de significados y bienes compartidos (Taylor, 1996).

En cuanto a la *globalización*, hace ya unos años, Borja y Castells (1997) consideraron que los mercados financieros son el centro de todas las economías y determinan buena parte de nuestras vidas en una red global. Por el contrario, la experiencia, la democracia, la identidad son locales. Borja y Castells (1997) observan que en el actual mundo globalizado buena parte de las actividades de las personas —económicas, políticas y culturales— se producen en el ámbito local. La vida cotidiana se desarrolla en el *espacio de los lugares*. Castells denomina a la globalización el nuevo *espacio de los flujos*, de conexiones, que domina el espacio donde viven las personas, el espacio de los lugares.

Por tanto, se produce una tensión fortísima entre lo que nos importa —lo local— y lo que cuenta —lo global—. Lo que para unos es globalización, para otros es localización. La libertad de movimientos se convierte aceleradamente en el factor de estratificación en nuestra época posmoderna (Bauman, 1999), o como señala Puelles (2009, p. 6) se plantea “la disyuntiva entre globalización y localización, y con ello el gran problema de las identidades”.

Al relacionar lo global con lo local surge un término, que según Beck (1998) fue introducido por Robertson, lo ‘glocal’. Con este concepto se intenta entender el actual proceso de transformación como un engarce entre la dinámica local y global: lo local gana en significado porque debe participar en un sinfín de lugares en la competencia global por los recursos (Carr, 2004). Una de las consecuencias de este proceso es el desarrollo de muy diversas formas de mestizaje y de conflicto intercultural. Así, el propio Beck (1998, p. 78) indica como ejemplo de la ‘glocalización’ en el ámbito sociocultural la cada vez más usual circunstancia de los matrimonios y las familias transculturales. Es paradójico, pero comprensible, que el creciente cosmopolitismo de las relaciones sociales se combine con el iterativo localismo de las identidades nacionales; ambos no sólo no se excluyen sino que se refuerzan (Campillo, 2001b). Para Campillo (2001a, p. 254), se trata de un “proceso dialéctico”, en el cual la “transformación local de los cambios inducidos desde fuera forma parte de la mundialización y actúa, a su vez, sobre ella”. Este proce-

so produce que los individuos tengan una pluralidad de identidades que van de lo local a lo cosmopolita y se sientan más cercanos a individuos que están a miles de kilómetros que a sus conciudadanos (González, 2011, Deusdad, 2012). Además, lo cercano está constituido también por los orígenes culturales familiares y la vivencia de los procesos migratorios (Deusdad, 2010a; Deusdad 2010b). En definitiva, la globalización es un proceso ambivalente, en la actual sociedad global interactúan de forma recíproca lo global y lo local. Incluso puede decirse lo mismo de innovación y tradición. “En un mundo cada vez más global, los aspectos locales tienen cada vez más relevancia” (Calabuig, 2002, p. 24).

Para Bauman (2003), sociólogo de la “modernidad líquida”, metáfora sobre la contemporaneidad acuñada por él, las actuales circunstancias del capitalismo global han ocasionado una nueva precariedad que trata de sobreponerse por medio de dos alternativas. Una es la reconstrucción de los vínculos colectivos por medio de nuevas “comunidades de elección”, “comunidades instantáneas para el consumo instantáneo”, donde las personas se desplazan libremente; pero se convierten en individuos con raíces comunitarias (Miralles, Prats y Tatjer, 2012). La otra opción es la creación de un sentimiento comunitario por medio de las nuevas políticas de la diferencia, que aceptan el multiculturalismo y la política del reconocimiento. Para Bauman, las políticas de la diferencia, al aseverar que no hay manera de conocer que una diferencia es mejor que otra, llevan a admitir la más absoluta indiferencia hacia el otro. El respeto de las diferencias culturales propiciaría una nueva estrategia de desvinculación respecto de su destino y el abandono del afán de construcción de un sistema de solidaridad transcultural (Miralles, Prats y Tatjer, 2012). Por tanto, en la construcción de la identidad tiene una gran importancia la dimensión comunitaria (Arnaiz y Escarbajal, 2012).

Bauman (2004a) considera que el sentimiento dominante en la actualidad es lo que en alemán se denomina *unsicherheit*, término tan complejo que su traducción necesita varias palabras: incertidumbre, inseguridad y vulnerabilidad. Es el sentimiento de precariedad e inestabilidad asociado a la pérdida de puntos fijos en los que situar la confianza. Según el sociólogo polaco, “desaparece la confianza en uno mismo, en los otros y en la comunidad” (Bauman, 2004a).

Según Bauman (2004b), la actual metáfora de la *sociedad red*, ideada por Castells (1997), diluye los vínculos transformándolos en meros “contactos”. Asimismo, en los tiempos de la modernidad sólida la imagen

de la sociedad era la de un todo más grande que la suma de sus partes, con una razón y un propósito propios. Para Bauman (2004b), la idea de sociedad se ha sustituido por la de “interacción”. Dicha sociedad aseguraba certidumbre y una duración mayor que la vida de cada uno de sus miembros. Hoy, en tiempos de la modernidad líquida ya se ha evaporado esa sociedad de la modernidad sólida, y con ella el sentido de un tiempo más allá de la vida de uno, y la convicción en que las instituciones que a la sociedad se asociaban eran fuentes de certeza. Así, el gradual desvanecimiento de la sociedad es el origen de la impotencia pública. Para Bauman, los hombres y las mujeres se sienten ineficaces.

Para entender la globalización y sus consecuencias son muy útiles dos conceptos que fundamentan la didáctica de las ciencias sociales: el espacio y el tiempo. Para Travé (1999, p. 49) las economías flexibles y la globalización representan “la conquista de los límites de espacio y el tiempo”. Según Giddens (2002, pp. 77-78), que se basa en Touraine, “la globalización es en realidad una transformación del tiempo y del espacio y de la forma en que nos relacionamos”. Giddens considera que la mundialización expresa la ampliación de la escala espacio-temporal de las relaciones sociales, significa que un acontecimiento más o menos localizado puede provocar cambios a largo plazo y larga distancia (Campillo, 2001a; Deusdad, 2012). Para Castells (1998), la actual “sociedad red”, una estructura social compuesta por redes de producción, poder y experiencia, es una cultura de la virtualidad que trasciende el espacio y el tiempo.

Ligado a las nuevas dimensiones mundiales de las actividades financieras, comerciales y al flujo global de la información, se ha puesto en marcha un proceso de localización, de fijación en el espacio (Bauman, 1999). Globalización para unos, localización para otros. La libertad de desplazarse, distribuida de modo desigual, se convierte en el principal factor de estratificación de nuestro tiempo. El premiado con el Príncipe de Asturias de Comunicación y Humanidades en 2010, junto con otro sociólogo de referencia como es Alain Touraine, emplea la frase “compresión tiempo/espacio”, que engloba la continua transformación multifacética de los parámetros de la condición humana. Los procesos globalizadores carecen de esa unidad de efectos que generalmente se da por sentada. Los usos del tiempo y el espacio son tan diferenciados como diferenciadores. La globalización separa en la misma medida que une: las causas de la división son las mismas que promueven la uniformidad del planeta (Bauman, 1999, p. 2).

Para Bauman (1999), todos estamos en movimiento. Lo estamos aunque físicamente no nos movamos: la inmovilidad no es una opción realista en un mundo de cambio permanente. Sin embargo, los efectos de la nueva condición son drásticamente desiguales.

Algunos nos volvemos plena y verdaderamente “globales”; otros quedan detenidos en los estrechos límites de su “localidad” [...] en un mundo en el que los “globales” imponen las reglas del juego de la vida (Bauman, 1999, p. 2).

Por tanto, la globalización no sólo no impide sino que refuerza el fortalecimiento de los ámbitos locales —entendidos como comunidades localizadas de diferente amplitud— (Comas, 2002).

Por lo que nos afecta directamente en el campo de la educación, siguiendo a Carnoy (1999, p. 146), la globalización está teniendo gran impacto en tres planos: el estrictamente económico, el de las relaciones entre el sistema educativo y el sistema productivo, y el del currículo. Con relación a este último, el mercado laboral induce a potenciar un currículo donde se enfatizan las ciencias y las matemáticas en perjuicio de otras áreas de formación. Las consecuencias se aprecian en el control centralizado del currículo, en la primacía de los elementos culturales e idiosincráticos y en la “balcanización de la enseñanza”, provocada por la fragmentación del currículo, las asignaturas y los departamentos (Hargreaves, cit. por Travé, 1999).

Desde el punto de vista de la didáctica de las ciencias sociales, las consecuencias conllevan la necesidad de redefinir el estudio del espacio geográfico, un nuevo enfoque del concepto de medio, la necesidad de la integración de escalas, la combinación de la experiencia directa y la indirecta, la revalorización de la experiencia sobre lo local, etc. “Cada lugar recoge algo de local y de global al mismo tiempo” (Batllori, 2002, p. 17). Lo local y lo global se interrelacionan, por ende, deviene imprescindible integrar en la enseñanza lo local y lo global, como aspectos de una misma realidad (Batllori, 2002). Como la globalización está afectando decisivamente en el ámbito de lo local, lo realmente importante es:

[...] la búsqueda de nuevos enfoques didácticos que permitan equilibrar la escala local y global, sobre todo si no queremos ocultar la realidad plural, compleja y sistémica en el escuela mientras que los alumnos la aprenden en su cotidianidad (Rodríguez y Travé, 2001, p. 545).

De ahí que autores como Bolívar (2001, p. 289) señalen que las ciencias sociales tienen por objeto ver cómo las fuerzas globales interactúan y son filtradas por las culturas locales, produciendo contextos particulares. Así este autor señala que:

El terreno al que queremos llevar esta relación entre global/local se sitúa sobre qué tipo de identidad cabe en unas estructuras sociales globalizadas, que —a primera vista— parecen disolverla. No se trata de hacer una narrativa de autoafirmación identitaria, sino de explorar la tensión entre la sociedad red y el yo-nosotros identitario, entre el universalismo (valores cívicos) y el particularismo (diferencias culturales), desde la perspectiva de la educación pública. Este es un problema clave de nuestra actual coyuntura: cómo ligar ambos mundos, cuando ya la acción política no lo hace.

El patrimonio cultural es de todos y todos pueden y deben participar en su promoción y en su gestión. Esto es importante tenerlo en cuenta en estos momentos de globalización y sociedades pluriculturales donde la identidad toma cuerpo como elemento diferenciador y muchas veces excluyente (Escarbajal y Martínez de Miguel, 2012, p. 450). De ahí que, como escribe Domínguez (2003, p. 99), cada vez más los ciudadanos buscan en los museos su identidad, sus raíces y la comprensión del mundo que les rodea, por lo que el museo pasa a priorizar su elemento didáctico en el marco de la educación permanente e intercultural.

Por tanto, en los escenarios globales los objetivos de la educación van cambiando poco a poco “hacia la flexibilidad y la adaptabilidad, hacia el aprendizaje de la coexistencia en espacios diversos [...], hacia la construcción de un sentido de identidad que pueda seguir siendo válido en contextos muy diversos” (Melendro, 2005, p. 201). Así estas expectativas se están canalizando por la denominada ‘educación para la ciudadanía mundial’ como instrumento capaz de aportar la conciencia crítica adecuada para dar a conocer las consecuencias deseadas y no deseadas de la globalización (Imbernón, 2002; Gimeno, 2003; Melendro, 2005)

En este sentido, tal y como señala Melendro (2005, pp. 187-188):

Una parte de esa educación ‘global’ se encamina, sin embargo, no tanto a la formación de identidades diversas como de identidades globales, cosmopolitas, viables en contextos diferentes, y para ello flexibiliza sus propuestas de forma que sean asequibles a los diferentes entornos culturales, a las ne-

cesidades cambiantes del mundo del trabajo, a la transmisión a través de los diversos espacios educativos en los que se confunde, cada vez más, formación con información, aprendizaje con consumo... Se abren así posibilidades e incertidumbres, se cruzan una serie de perspectivas que los educadores debemos conocer y debatir, sintiéndonos implicados en esa búsqueda de nuevas identidades que supone la sociedad de la globalización.

En definitiva, la comprensión y el conocimiento de los contenidos de ciencias sociales deben estar centrados en la formación de la ciudadanía, en el sentido de que “se adquiere la plena ciudadanía cuando se tiene el derecho no sólo de acceder al legado cultural de una comunidad, sino fundamentalmente cuando se está en condiciones de incidir y modelar la cultura del contexto en que se habita” (Escarbajal y Martínez de Miguel, 2012, p. 449). De la globalización ha surgido un nuevo concepto de ciudadanía, e incluso de identidad, relacionado con la residencia, no con el nacimiento (Pagès, 2003) y basado en la inclusión (Arnaiz y Escarbajal, 2012). Una ciudadanía basada en el concepto de “glocalización”, que une localización y globalización para entender el actual proceso de transformación en el que se produce la interacción entre las dinámicas local y global, entre identidad y alteridad.

En el monográfico que aquí presentamos se incluyen diferentes perspectivas, como ya hemos indicado, en torno a la creación de identidad ciudadana, partiendo del proyecto de investigación que gira alrededor de las construcciones de las identidades culturales a través de la historia, dirigido desde la Universidad de Barcelona por el profesor Joaquim Prats y en el que participamos investigadores de varias universidades. En concreto se presentan cinco aportaciones que analizan el tema desde diferentes puntos de vista: desde la creación de las identidades nacionales en Portugal o Brasil, el uso del patrimonio como herramienta de creación de la identidad o desde la perspectiva del alumnado y el profesorado, la interculturalidad y la necesidad de una formación ciudadana.

Las profesoras Isabel Barca, de la Universidad de Miño (Braga, Portugal), y M. Auxiliadora Schmidt, de la Universidad Federal de Paraná (Curitiba, Brasil), ambas investigadoras responsables de proyectos competitivos de Ciencias Sociales en sus respectivos países, nos presentan un estudio sobre la creación de identidades nacionales a través de la conciencia histórica de los jóvenes brasileños y portugueses. Así cen-

tran su estudio empírico en la historia atendiendo al aprendizaje y a los procesos cognitivos que los jóvenes realizan en lo que ellas denominan enfoque cognoscitivo histórico. Afirman que los análisis son más consistentes teóricamente cuando se fundamentan en una lógica de aprendizaje situado, preocupándose principalmente de la epistemología de la historia misma. Por ello no sólo buscan las percepciones de temas sobre el pasado sino que tratan de entender cómo los alumnos conciben la historia. Así analizan narrativas históricas de jóvenes, en Portugal y Brasil, como evidencia de la formación de la conciencia histórica para conocer los significados atribuidos a la historia, su relación con la orientación temporal y su contribución a la construcción de identidades. Las conclusiones del trabajo presentado sugieren algunas cuestiones a tener en cuenta en la enseñanza de la historia, entre ellas que cualquier contenido histórico, así como los significados construidos por los alumnos, puede ayudar a definir los procesos de cambio en la historia del mundo y su posible conexión con la historia nacional.

Relacionados con el patrimonio se presentan dos artículos. El primero de ellos es una reflexión teórica de los profesores Joan Santacana y Tània Martínez, investigadores de la Universidad de Barcelona, ambos especialistas de reconocido prestigio en temas de patrimonio y educación. Su trabajo nos presenta la relación existente entre los términos identidad, educación y patrimonio a través del concepto de “patrimonio identitario”. En este sentido, tras la pertinente aclaración terminológica que sitúa al lector en el trabajo, reflexionan aportando diferentes ejemplos históricos sobre la capacidad educadora del patrimonio identitario, sin olvidarse del uso ‘perverso’ o ‘destructor’ que se puede hacer. Abarca por tanto el componente ideológico en la enseñanza de las ciencias sociales y cómo el patrimonio histórico y cultural puede ser eficaz en la creación de identidades en los ciudadanos, es decir, su capacidad para educar. Así defienden la tesis ya indicada por Domínguez (2003, p. 99) cuando señalaba que el ciudadano busca en los museos, cada vez más, su identidad, sus raíces y la comprensión del mundo que le rodea.

El segundo de los artículos relacionados con el patrimonio, firmado por la profesora Helena Pinto, de la Universidad de Miño (Portugal), nos presenta los resultados de sus estudios de doctorado en Educación Histórica. Concretamente trata de investigar las perspectivas de alumnos y profesores portugueses en relación a la identidad y la conciencia histórica, y el uso del patrimonio en la didáctica de la historia. Como ella mis-

ma indica, el estudio trata de reflexionar, dentro de la epistemología de la historia y las ciencias sociales, sobre cómo los estudiantes portugueses trabajan la evidencia histórica y cómo sus maestros conciben el uso de las fuentes patrimoniales en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia. Así siguiendo el modelo conceptual, la progresión y el nivel de desarrollo permiten a los estudiantes expresar cómo comprenden el pasado a partir de las inferencias que realizan a partir de fuentes y tomar conciencia de su orientación del tiempo histórico. El trabajo abre las puertas a nuevas formas de abordar el uso de material patrimonial desde el ámbito educativo, para contribuir al desarrollo de la conciencia histórica y la equidad, centrándose en actividades de aula. Si bien la propia autora señala que actividades semejantes podrían desarrollarse también fuera del aula, en centros de interpretación del patrimonio o museos, ampliando los contextos en los que se produce el aprendizaje del alumnado.

El trabajo firmado por Blanca Deusdad, profesora en el Departamento de Antropología, Filosofía y Trabajo Social de la Universidad Rovira i Virgili (Tarragona), nos acerca a la realidad de las sociedades multiculturales potenciadas con el proceso de globalización del que partíamos en nuestro discurso. La convivencia de la diversidad cultural, el respeto y la cohesión social son desafíos de las sociedades posmodernas que necesitan ser potenciadas y, por ende, que requieren de una labor social y política al respecto. Como la propia autora defiende, la interculturalidad es la comprensión de la alteridad, de la visión que tenemos del otro, partiendo del reconocimiento de la diferencia desde un posicionamiento de igualdad, tal y como señalan Escarbajal y Martínez De Miguel (2012). En su trabajo, partiendo de datos de dos investigaciones diferentes, ejemplifica este hecho con el alumnado marroquí, concluyendo que existe un claro rechazo hacia este colectivo y que no se efectúa un trabajo suficiente en educación intercultural y en educación para la ciudadanía en los centros educativos españoles. Está en la línea señalada por Gundara (2000), que indica que una aproximación intercultural tiene que tener una dimensión política y educar en la ciudadanía democrática.

Lo antes señalado también es parte de las conclusiones de la siguiente aportación que recoge el monográfico. Si el trabajo de la profesora Deusdad concluye con la necesidad de una mayor educación ciudadana, el artículo que pone fin al monográfico nos lleva a conocer qué formación tienen los futuros docentes sobre el mismo tema. Se trata del artículo

firmado por Sebastián Molina, Pedro Miralles y Jorge Ortuño, todos ellos profesores de la Universidad de Murcia, que presentan un estudio realizado en el Grado de Educación Primaria para conocer las concepciones del alumnado sobre la materia de Educación para la ciudadanía, sobre todo ante los cambios curriculares que se están produciendo en torno a la formación cívica de los futuros ciudadanos. Además, reflexionan sobre el papel que las asignaturas de didáctica de la historia y la geografía representan a la hora de preparar a los futuros docentes para afrontar la adecuada formación ciudadana de una sociedad democrática. Las conclusiones del trabajo señalan que la mayoría del alumnado otorga una gran importancia a la educación cívica y política en Educación Primaria y defienden dos vías de actuación, bien una formación propia en dicha temática o bien una educación en ciudadanía desde la enseñanza de las ciencias sociales.

Se trata por tanto, de un monográfico en el que, partiendo de las ciencias sociales, se ha estudiado el tema de las identidades culturales y sociales desde un punto de vista actual, en el sentido que ya indicaban Escarbajal y Martínez De Miguel (2012, p. 448) al señalar que la ciudadanía surge para responder a cuatro necesidades fundamentales: fomentar la cohesión social, asegurar la unidad política, crear una identidad colectiva democrática (identidad cívica) y generar derechos y libertades.

En este sentido pensamos que la historia y las ciencias sociales pueden ayudar a la creación de la identidad cívica, a la competencia social y ciudadana, y al entendimiento de los factores globales y locales producidos por la globalización, en un mayor grado que otras parcelas de la educación. De ahí la contribución aquí presentada.

Antes de terminar nos gustaría agradecer a todos los autores del monográfico su aportación. Todas las contribuciones son clarificadoras de los temas que tratan y todas pensamos que ayudan a un avance del conocimiento sobre el tema.

Referencias bibliográficas

- Arnaiz, P. y Escarbajal, A. (2012). Reflexiones sobre cultura, identidad y racismo desde una mirada pedagógica. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 24, 83-106.
- Batllori, R. (2002). la escala de análisis: un tema central en didáctica de la geografía. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 6-18.

- Bauman, Z. (1999). *Globalización. Consecuencias humanas*. México: FCE.
- Bauman, Z. (2003). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Corregidor.
- Bauman, Z. (2004a). Entrevista de D. Gamper a Zygmunt Bauman. *La Vanguardia*, 14 de mayo.
- Bauman, Z. (2004b). *La sociedad sitiada*. Buenos Aires: FCE.
- Beck, U. (1998). *¿Qué es la globalización?* Madrid: Paidós.
- Bolívar, A. (2001). Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 265-288.
- Borja, J. y Castells, M. (1997). *Local y global. La gestión de las ciudades en la era de la información*. Madrid: Taurus.
- Calabuig, S. (2002). Otra mirada al tema del cambio de escala: los nuevos espacios de comercio, ocio y turismo. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 32, 20-28.
- Campillo, A. (2001a). *Variaciones de la vida humana: una teoría de la historia*. Madrid: Akal.
- Campillo, A. (2001b). *El gran experimento. Ensayos sobre la sociedad global*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
- Carnoy, M. (1999). Globalización y reestructuración de la educación. *Revista de Educación*, 318, 145-162.
- Carr, S. C. (2004). *Globalization and Culture at Work. Exploring their Combined Glocality*. Boston: Kluwer.
- Castells, M. (1997). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. Vol. 1. La sociedad red*. Madrid: Alianza Editorial.
- Castells, M. (1998). *La era de la información. Vol. III. Fin de milenio*. Madrid: Alianza Editorial.
- Comas, D. (2002). La globalización, ¿unidad del sistema?: exclusión social, diversidad y diferencia cultural en la aldea global. En N. Chomsky, *Los límites de la globalización* (pp. 85-112). Barcelona: Ariel.
- Deusdad, B. (2010a). La educación intercultural en las aulas de ciencias sociales. *Enseñanza de las Ciencias Sociales. Revista de investigación*, 9, 29-40
- Deusdad, B. (2010b). La educación intercultural en las ciencias sociales en Cataluña: nuevas propuestas didácticas. *Íber. Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 64, 111-120.
- Deusdad, B. (2012). Identidades globales, cosmopolitismo y liderazgos en red en contextos en conflicto. En E. Olivé (ed.), *Identidad y conflictos en Oriente Próximo y Turquía. Las revoluciones en Egipto y Túnez*. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Domínguez, A. (2003). La museología participativa. La función de los educadores de museo. *Actas de los XIII Cursos Monográficos sobre Patrimonio Histórico* (pp. 99-117). Reinosa.
- Donoso, C. (2003). Charles Taylor: una crítica comunitaria al liberalismo político. *Polis*, 6. URL: <http://polis.revues.org/6775>; DOI: 10.4000/polis.6775.
- Escarbajal De Haro, A. y Martínez de Miguel, S. (2012). El papel de la educación y los museos en la inclusión social. Una contribución desde la animación sociocultural. *Educatio Siglo XXI*, 30 (2), 445-466.
- Giddens, A. (2002). La reconstrucción de la sociedad en un mundo en proceso de cam-

- bio. En M. Castells, A. Giddens y A. Touraine, *Teorías para una nueva sociedad* (pp. 67-92). Madrid: Fundación Marcelino Botín.
- Gimeno, J. (2003). Volver a leer la educación desde la ciudadanía. En J. Martínez Bonafé, *Ciudadanía, poder y educación*, pp. 11-34. Barcelona: Graó.
- Gómez, A. E. (2004). Ciudadanía y enseñanza de las ciencias sociales. En M. I. Vera Muñoz y D. Pérez (coords.), *Formación de la ciudadanía: las TICs y los nuevos problemas* (pp. 377-388). Alicante: Universidad de Alicante.
- González, E. (2011). *Ciudadanía, identidades complejas y cultura política en los manuales escolares andaluces de Educación para la ciudadanía*. Granada: Universidad de Granada.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusión*. London: Chapman.
- Imbernón, F. (2002). *Cinco ciudadanía para una nueva educación*. Barcelona: Graó.
- Maffesoli, M. (2000). Posmodernidad e identidades múltiples. *Sociológica*, 43, 247-275.
- Melendro, M. (2005). La globalización de la educación. *Teoría de la Educación*, 17, 185-208.
- Miralles, P., Molina, S. y Ortuño, J. (2011). La investigación en didáctica de las ciencias sociales. *Educatio Siglo XXI*, 29, 149-174.
- Miralles, P., Prats, J. y Tatjer, M. (2012). Conocimientos y concepciones de estudiantes españoles y latinoamericanos de Educación Secundaria Obligatoria sobre las independencias políticas americanas. *Scripta Nova. Revista Electrónica de Geografía y Ciencias Sociales*, XVI, 418, 1-12.
- Ortuño, J., Miralles, P. y Molina, S. (2012). *Ciencias sociales y su didáctica*. Murcia: Diego Marín.
- Pagès, J. (2003). Ciudadanía y enseñanza de la historia. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 1, 11-42.
- Puelles, M. de (2009). Globalización, neoliberalismo y educación. *Revista avances en supervisión educativa*, 11, monográfico.
- Rawls, J. (1996). *El liberalismo político*. Barcelona: Crítica.
- Rodríguez, M. y Travé, G. (2001). Educación para el consumo y didáctica de las Ciencias Sociales, en J. Estepa, F. Frieria y R. Piñeiro (Eds.), *Identidades y territorios. Un reto para la Didáctica de las Ciencias Sociales* (pp. 539-549). Oviedo: KRK-AUPDCS.
- Rüsen, J. (2008). Culture: Universalism, Relativism or What Else? In *Does culture makes a difference? Progress and development in India and its implications for international cooperation*. Conference Papers. Calcutta: Seagull Books.
- Taylor, Ch. (1993). *El multiculturalismo y la "política del reconocimiento"*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Taylor, Ch. (1994). *La ética de la autenticidad*. Barcelona: Paidós.
- Taylor, Ch. (1996). *Fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona: Paidós.
- Travé, G. (1999). *La economía y su didáctica en la educación obligatoria*. Sevilla: Díada.