



GLOBALIZACIÓN E IDENTIDADES: (DES)TERRITORIALIZACIÓN DE LA CULTURA

ANTONIO BOLÍVAR (*)

RESUMEN. Una paradoja central en el plano educativo de la globalización es que, al tiempo que la cultura se mundializa, resurgen con más fuerza las reivindicaciones de las identidades culturales primarias, la desterritorialización provoca nuevas territorializaciones culturales. Todo ello sitúa como problema central educativo, en esta segunda modernidad, conjugar estas dimensiones en la configuración identitaria de la ciudadanía, que ya no podrá ser de base nacional, como en el surgimiento de la escuela pública. El artículo explora y analiza las consecuencias educativas de esta disyuntura entre diversos órdenes, para su articulación en la configuración de una identidad ciudadana compleja. De acuerdo con el debate actual, se señalan líneas para resituar el papel de la escuela en la formación de la ciudadanía, como conjunción de múltiples identidades en este contexto complejo y pluricultural, sin renunciar (aunque sí reformular) al pluralismo de la escuela común para todos.

La transformación que sufren nuestras sociedades modernas en el ámbito de las relaciones económicas, sociales y culturales está motivando («modernización reflexiva») el paso de una primera modernidad (centrada en el Estado-nación) a una segunda de riesgo generalizado y de relaciones desfronterizadas, que relocaliza el papel de la escuela en la transmisión de la cultura y en la configuración identitaria de la ciudadanía de un país. Según Ulrich Beck (2000a, p. 30), en este contexto, la pregunta clave es la siguiente: *¿qué es lo que empieza cuando se borran y desaparecen los contornos, fundamentos y líneas conflictivas de la primera modernidad clásica?*

La paradoja que queremos tomar como núcleo de nuestra reflexión, aún cuando debamos hacer sucesivos desplazamientos, es cómo en un contexto progresivamente *desterritorializado*, con la globalización cultural creciente (bajo la «lógica de lo mismo»), se ha incrementado la *territorialización cultural* (en una «lógica de lo diverso»). Desde una filosofía de la sospecha cabría pensar si lo segundo no haya sido una creación manufacturada por el primero que, dejando como inevitable la expansión del capitalismo en esta nueva fase, donde también los centros de poder se deslocalizan en un espacio extraterritorial, desplaza los problemas a diferencias culturales, tribalismo o etnocentrismo. Así,

(*) Universidad de Granada.

las discusiones intelectuales predominantes se centran ahora en los derechos de las minorías étnicas, en la reivindicación de una identidad cultural diferenciada, etc., mientras la globalización económica prosigue como un destino natural. La reterritorialización de las diferencias puede, así, llegar a tener efectos marginadores, si no fuera también la lógica defensa de lo propio frente al imperialismo cultural amenazante.

En la última década la llamada «globalización» («mundialización» en terminología latina, como reivindican los autores franceses) está quedando como nueva zona de juego intelectual o cliché de nuestro tiempo, donde —de modo difuso y residual— se mezclan los propios intereses intelectuales con los informes periodísticos que transmiten los medios. Identificada (con razón) con el G-8, el Fondo Monetario Internacional o la Organización Mundial de Comercio, por lo que nos importa a nosotros, el cambio va más allá, pudiéndose hablar de una «segunda edad» de la modernidad, como ha propuesto Beck. En efecto, dos perspectivas se entrecruzan: por una parte, está ineludiblemente unida al desarrollo de una nueva fase del capitalismo mundial y, en cuanto tal, desarrolla la lógica del imperialismo y de la dominación política y cultural (Appudurai, 1999; Amin, 1998, 2001). Para este último autor estaríamos en una tercera fase del imperialismo, tras la primera de la colonización y la segunda de la revolución industrial. La ideología de la sociedad de la información es la reconstrucción neoliberal del mundo a través del libre mercado (*global marketplace*). El creciente número de países y grupos culturales excluidos está disipando el sueño de la globalización, como pretenden poner de manifiesto los movimientos antiglobalización

(Seattle, Porto Alegre, Génova). Los últimos informes de Naciones Unidas sobre el Desarrollo (PNUD, 2001) muestran cómo el cambio tecnológico ha incrementado la desigualdad social y la pobreza de dos terceras partes del mundo; convirtiendo la globalización para estos pueblos y gentes en un «valle de lágrimas» (Habermas, 2001).

Desde otra perspectiva, en lugar de entender la sociedad actual como una fase posterior a la modernidad, «posmodernidad»¹ Ulrich Beck prefiere interpretarla como una «segunda edad de la modernidad», lo que supone también que la globalización no es simplemente un estadio superior del capitalismo (poscapitalismo, posindustrial, postradicional, etc.). De este modo, Beck (2000b) ha contrapuesto una simple interconexión globalizadora entre países, pensada —desde la primera edad de la modernidad— como intensificación de las interacciones internacionales, con una «cosmopolitanización reflexiva», propia de esta segunda modernidad. En esta modernización reflexiva, entre otros caracteres, se fractura la articulación de la sociedad sobre una ciudadanía de base nacional.

Priorizando la segunda perspectiva, dentro de tres aspectos claves de la globalización (libre comercio mundial, tensión entre economía mundial y Estados políticos-nacionales, y cultural), nos vamos a centrar en el tercero (Touraine, 1999), visto como la difusión en el mundo de una cultura que amenaza a las propias. La dimensión cultural y simbólica se presenta disociada de la técnica-económica, no sólo en el plano teórico sino en el práctico: la integración vía educativa o política está desacoplada de la redistribución del crecimiento económico. En este sentido, defiende Alain Touraine (1998), la globalización no existe, siendo una construcción

(1) En el plano cultural, lo que en otros momentos era teorizado bajo el término «posmodernidad», conscientes de que estamos ante una nueva configuración social y no un final o desestructuración de la modernidad, se identificaría con la «segunda modernidad» propia esta etapa globalizadora. Un buen tratamiento del tema en Featherstone (1995), y en la recopilación de ponencias de Jameson y Miyoshi (1999).

ideológica que pretende hacer creer que todos los ámbitos de la vida están unificados, cuando «actualmente no estamos viviendo el proceso de globalización, sino la disyunción de la modernización instrumental y del mundo de las consciencias que se convierte en un mundo de identidades». Así, la sociedad de la información en principio es algo diferente de la globalización, por lo que la mundialización cultural no sería más que la ilusión creada por el actual dominio de los mercados financieros y, en especial, el entrecruzamiento producido entre el capitalismo financiero y las nuevas tecnologías de la comunicación.

No obstante, es una tarea complicada intentar mínimamente diseñar los contornos de la cartografía de esta nueva Babel que se divisa en nuestro mapa del mundo inmediato y lejano. En lugar de una entrega acrílica a la ineludibilidad de la globalización y a sus promesas, como nueva «vulgata planetaria» que recorre el discurso actual en nombre de una *real politik*, contribuyendo –en una «apología» inconsciente– a la «colonización mental» dominante; vamos a adoptar aquí una mirada más lejana que, sin eludir los cambios puestos en marcha, contemple también sus negaciones y exclusiones. Tomando las distancias necesarias para no quedar atrapado en sus flujos, lo haré en diálogo con las principales tradiciones y posiciones que se presentan en el panorama, cuestionando que la lógica de la racionalidad económica suplante el lugar que la ética y política han tenido en la modernidad. Como denota el título, dejaremos de lado estas otras dimensiones de la globalización, para concentrarnos en la esfera sociocultural por sus implicaciones en la configuración (o disolución) identitaria, como misión esencial de la escuela pública en la modernidad. En definitiva, exploraremos algunas pinceladas de la tensión entre la ciudadanía, entendida en la tradición liberal, y el peligro de «recaída en las identidades particularistas» como la otra cara de la moneda (única) de la globalización.

La globalización tiene también sus efectos en otras dimensiones de la política

educativa y curricular. El libro recopilado por Burbules y Torres (2000, p. 15) recoge diversas contribuciones en esta dimensión. Como dicen en la introducción: «La versión neoliberal de la globalización (...) se refleja en educación privilegiando cuando no imponiendo políticas particulares sobre la evaluación, la financiación, las normas, la formación del profesorado, el currículum, la instrucción o los exámenes». Con todo, para clarificar la cuestión, me parece oportuna la observación de Martin Carnoy (1999, p. 15) de diferenciar entre los efectos directos de la mundialización en la educación y aquellas ideologías ligadas pero que no forman parte estrictamente de la globalización. Así, la descentralización educativa puede ser una manifestación de la globalización, pero más específicamente es producto de la nueva ideología de gestión, como crítica a la inefectividad de las burocracias estatales. Lo que sucede es que no siempre es fácil la distinción. En nuestro ejemplo, la ideología neoliberal conjunta ideología y globalización.

Dentro de los desacuerdos existentes en la conceptualización de la globalización, de modo clarificador David Held et al. (1999) agrupan la literatura en tres posiciones:

- Los *hiperglobalizadores* que entienden la globalización como una nueva época y un fenómeno esencialmente económico. Estos autores (neoliberales o, desde el otro bando, críticos marxistas) privilegian en sus análisis la lógica económica en versión neoliberal, el libre mercado y competencia.
- Los *escépticos* ven la globalización como un nivel superior de internacionalización, pero no un fenómeno nuevo, puesto que tiene sus precedentes y desarrollo histórico. Rechazan como un mito que el poder de los gobiernos nacionales haya quedado disminuido, siendo más una construcción de la ortodoxia neoliberal en economía.
- Los *transformacionistas* (Giddens, Beck o Castells), para quienes la globalización representa un cambio sin

precedentes en nuestras sociedades, dibujando una poderosa fuerza transformadora, repleta –no obstante– de contradicciones.

En línea con los últimos, con una buena analogía, decía Bauman (2001), «no se trata de cómo remontar el río de la historia, sino de cómo luchar contra su contaminación y canalizar sus aguas para lograr una distribución más equitativa de los beneficios que comporta». Ni apocalípticos ni integrados frente a la globalización serían buenas salidas para el análisis. Frente a la épica de la globalización, en un mundo deslocalizado, también hay que contraponerle los dramas vividos por las gentes en contextos locales específicos.

GLOBALIZACIÓN COMO (DES)TERRITORIALIZACIÓN DE LO SOCIAL-CULTURAL

La globalización supone una *extensión* de las actividades sociales, políticas y económicas más allá de las fronteras, de modo que los sucesos, decisiones y actividades en una región del mundo pueden llegar a tener significado, consecuencias y «riesgos» para los individuos y comunidades en regiones distantes del globo. De acuerdo con esto, puede ser definida como: «un proceso (o conjunto de procesos) que implica una transformación en la organización espacial de las relaciones sociales y transacciones –vistas en términos de su extensividad, intensidad, velocidad e impacto– generando flujos transnacionales o interregionales y redes de actividad, interacción y ejercicio de poder» (Held et al., 1999, p. 16).

Como proceso no es una condición singular ni una secuencia lógica de desarrollo que se prefigure una integración global. Esta interconexión transnacional comprende

redes entre comunidades, estados, instituciones internacionales, quedando pocas áreas de la vida social y cultural que escapen a este proceso de globalización. Más allá de la obvia creciente interconexión mundial de fuerzas económicas y tecnológicas, la globalización –como *zeitgeist* (espíritu de tiempo)– también tiene sus repercusiones en las vidas de las gentes y comunidades. Por ello, la globalización no puede ser vista sólo en términos económicos o políticos, sino culturales. Esta otra dimensión es aún más penetrante, como muestra que los propios movimientos antiglobalización económica se vean obligados a utilizar medios culturales globalizados.

En lugar de una perspectiva centrada en la nación-estado y las relaciones entre las distintas naciones-estados, una perspectiva de un mundo cosmopolita cambia el paradigma de pensamiento reimaginando un orden de comunidades políticas postnacionales. La clave de este cambio estaría en una *desterritorialización de lo social*, desvaneciéndose la imagen territorial fija que ha guiado el ordenamiento social y económico, el saber cultural y la organización política. Por eso, desde este marco desterritorializado, donde no hay pertenencia única a una comunidad delimitada, no se debiera entender sólo que la globalización ha derrumbado las comunidades locales o qué habría que hacer para recuperarlas o vitalizarlas. La proximidad geográfica ya no es la condición de la comunidad social, pues las personas con las que tratamos no se sitúan exclusivamente en dicha comunidad local.

Por tomar un buen ejemplo en educación de este cambio de paradigma, cabe analizar la internaciologización desde un enfoque de la «primera modernidad» o «simple globalización»: los efectos mundiales son pensados como incremento de factores que son indiferentes a los límites nacionales. Así, el grupo de Stanford² ha analizado

(2) Cfr. F. O. RAMÍREZ; M. J. VENTRESCA: «Institucionalización de la escolarización masiva: Isomorfismo ideológico y organizativo en el mundo moderno», en *Revista de Educación*, 298 (1992); J. W. MEYER; J. BOLI; G. M. THOMAS; F. O. RAMÍREZ: «World society and the nation-state», en *American Journal of Sociology*, 103 (1997), pp. 144-81.

la *cultura educativa mundial común* mostrando comparativamente cómo el desarrollo de sistemas educativos nacionales y de las correspondientes categorías curriculares puede ser explicado por modelos *universales* de educación, en lugar de factores nacionales específicos. Los sistemas e instituciones educativas estarían progresivamente siendo gobernados por pautas mundiales, más que por factores propiamente nacionales, compartiendo –por ello– normas, reglas y cultura universales. Estos modelos o ideologías estandarizadas tienen unos efectos de homogeneización cultural que sobredeterminan el posible impacto que pueden tener en la composición del currículum las decisiones políticas nacionales. El supuesto de sus análisis (Dale, 2000) es que los sistemas educativos nacionales son descritos en función de la penetración de categorías culturales externas (particularmente occidentales y especialmente americanas). Así, toda su tarea es describir los sistemas educativos en términos de homologías, isomorfismos, convergencia u homogeneidad. Pero, desde una perspectiva cosmopolita o desterritorializada, la mirada cambia viendo cómo la globalización resitúa el papel del Estado en otro escenario de fuerzas supranacionales, y qué función de mediación ejercen los factores locales.

En *Modernity at large*, Arjun Appudurai desarrolla la tesis de que, frente a la posición habitual de que lo global amenaza a lo local, éste último no es una realidad primaria, inmóvil o un dato preexistente a lo que proviene del exterior. Por el contrario, es siempre un resultado construido, y –como tal– no un hecho sino un proyecto. No obstante, en nuestra época de migraciones y medios de comunicación de masas, es un producto particularmente frágil, lo que torna difícil la producción de «lo local». Máxime cuando la propia globalización engendra fenómenos de «localización» nuevos, donde coloca sus capitales, crea campos de refugiados o provoca migraciones masivas. Estos nuevos desterrados viven una identidad dividida entre

la de origen y la de acogida, en una ciudadanía dual. A su vez, cuando la identidad cultural no coincide con la identidad política provoca fenómenos nacionalistas. En estos casos, la propia reterritorialización es –como un efecto más del poder– manufacturada por la homogeneización globalizadora.

Se ha dado en llamar *glocalización* a la mezcla que, en términos culturales, se da entre los elementos locales y particulares con los mundializados. De hecho, el mercado capitalista no excluye su adaptación a las peculiaridades, diferenciando sus producciones en función de las demandas locales. Es objeto de las ciencias sociales ver cómo las fuerzas globales interactúan con las culturas locales, al tiempo que son mediadas/filtradas por ellas, produciendo –en determinados contextos– configuraciones particulares, en una especie de *glocalismo* (según el nuevo vocablo de origen japonés).

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. En efecto, fue una función esencial de la política moderna vincular ambos ámbitos en función de lo universal (Derechos Humanos o soberanía popular); con la reivindicación y reconocimiento en la segunda modernidad de los derechos culturales de cada grupo, el modo de integración se desvanece.

ENTRE EL IMAGINARIO SOCIAL Y LAS EXCLUSIONES

La globalización es también el *horizonte imaginado* por los sujetos, en la medida

en que suscitan, con diversas narrativas (epopeyas y dramas), imaginarios sociales sobre el futuro. Appudurai (1996) ha desarrollado la tesis de que el nuevo papel que juega la imaginación en los diversos ámbitos de la vida social sería una de las características definitorias de esta nueva forma del capitalismo. Nuevos alimentos (divisar la emigración, hábitos de consumo, estilos de vida, formas de resistencia o colaboración) nutren su funcionamiento, que puede someterse a las reglas de dominación cuanto dar lugar a formas de oposición colectiva o resistencia. Como «imaginario social» suscita, según la posición de partida, distintas formas de verla:

La amplitud o estrechez de los imaginarios sobre lo global muestra las desigualdades de acceso a lo que suele llamarse economía y cultura globales. En esa competencia inequitativa entre imaginarios se percibe que la globalización es y no es lo que promete. Muchos globalizadores andan por el mundo fingiendo la globalización (García Canlini, 1999, p. 12).

En este caso el imaginario cumple una función ideológica³: ver la globalización como una fuerza natural, un fatalismo económico inevitable, regido por reglas mercantiles y flujos financieros. De hecho la «ciudad global» no existe, más bien tenemos un archipiélago donde hay polos que dominan, e islas marginadas y convertidas en guetos. En este caso, si bien la «globalización» es un hecho, también disimula u oculta la complejidad de nuestro mundo, y especialmente la exclusión de amplias zonas del mundo, es decir, que realmente no es global. No hay culturas puras, sino híbridas, en gran medida producto de divisiones sociales más que de conflictos interétnicos.

CULTURA GLOBAL E HIBRIDACIÓN CULTURAL

La cultura puede ser entendida como una construcción social de significados, articulados y asumidos. El proceso de globalización sugiere simultáneamente dos imágenes de cultura (Featherstone, 1995). Una supone la extensión de la cultura a escala planetaria, donde culturas heterogéneas son integradas e incorporadas dentro de la cultura dominante o común. Esta imagen, heredera de la modernidad, prioriza el tiempo en términos de desarrollo cultural. Una segunda imagen nos lleva a comprender cómo interactúan las culturas, se juxtaponen o luchan por defender su singularidad. En este caso, más posmodernamente, caída la idea de progreso y desarrollo, se prima el espacio, viendo las culturas como distintas espacialmente, en temporalidades coexistentes. Esta doble imagen se presenta actualmente: por un lado, un proceso de integración y homogenización cultural, que desestructura las culturas endógenas; por otro, una fragmentación en una especie de nueva Babel politeísta, donde las distintas culturas luchan por sobrevivir y reafirmarse. En este caso existe el grave peligro real de que la nostalgia por lo propio o local reavive el nacionalismo y la exclusión de los otros.

De acuerdo con las tres posiciones referidas, mientras los *biperglobalizadores* ven el proceso como una homogeneización del mundo bajo la cultura anglosajona, los escépticos lo observan como un proceso que implica serios conflictos en la defensa de las culturas nacionales. Por su parte, los *transformacionistas*, más críticamente, ven el proceso como una hibridación y creación de redes culturales, cuyo

(3) Armand Mattelart (2000), de forma magistral, ha inscrito históricamente la utopía de la sociedad de la información en la larga historia milenarista (quimera de una lengua universal) de lograr una unidad de la Humanidad (cual nueva ágora ateniense, ahora en versión de «tecnoutopía ecuménica»), a través de la comunicación y el mercado mundial. Esto le permite poner de manifiesto los discutibles fundamentos de la actual utopía mundialista liberal, donde el hombre queda excluido. Un resumen de sus tesis se puede ver en castellano (Mattelart, 1998b; también 1998a).

impacto específico es difícil de descifrar, dependiendo de factores locales y mundiales. David Held et al. (1999) creen que hay que delimitar y ver el impacto de la globalización en la cultura en una perspectiva histórica, lo que no obsta para observar que las nuevas tecnologías de comunicación hayan intensificado la difusión de un modo que altera cualitativamente (espacio-tiempo) lo sucedido en épocas anteriores. En último extremo, ha sido el desarrollo de una infraestructura e instituciones para la producción, transmisión y recepción de productos culturales lo que ha provocado la globalización cultural actual.

La mundialización de la cultura transforma tanto el contexto como los significados que producen y reproducen las culturas nacionales. La imagen moderna de un conjunto integrado de normas y prácticas que configuran un modo de vida establecido, en la segunda modernidad se ha eclipsado definitivamente. En su lugar, hay un proceso creciente de fragmentación cultural y un colapso de las jerarquías heredadas. Las culturas no están limitadas espacialmente, transgrediendo dichos límites en flujos fragmentados, dispersos e impredecibles. En este sentido, además de una uniformidad cultural, provoca nuevos niveles de diversidad no integrados. Si se habla de cultura global, ésta no ha de ser vista como «cultura común», sino como un campo en que predominan las diferencias o las luchas de poder culturales, donde el sincretismo y la hibridación son la regla más que la excepción.

Si se puede hablar de «cultura global» lo sería en un doble sentido (Featherstone, 1990). En primer lugar, como conjunto de prácticas, cuerpos de conocimiento, convenciones y formas de vida que se han desarrollado en modos que han llegado a ser independientes de naciones-estados concretos («terceras culturas»). También en el sentido «forma cultural»: dado que el globo es finito y los conocimientos limitados espacialmente, la cultura global representa el campo común en que las colectividades de los distintos países interactúan, haciéndose

progresivamente más estrecho. Si el primero da lugar a una progresiva homogeneización; en el segundo sentido, provoca sentimientos encontrados ante la globalización intensiva, dando lugar a redescubrir la particularidad, el localismo y la diferencia.

Frente a la tesis de que hay una mundialización en todos los ámbitos, Appadurai (1990) argumentó cómo existía una falta de conexión –disyuntura– entre las diversas esferas. No hay una integración de orden global, de hecho se presenta como un orden «complejo, solapado, disyuntivo». Debe concebirse como un conjunto no isomórfico de tecnología, gentes, finanzas, medios, imágenes e ideas. De ahí la lógica binaria de términos mutuamente exclusivos (homogeneidad/heterogeneidad, integración/desintegración, unidad/diversidad, etc.) con los que se nos presenta el tema. La «worldwide americanización de la cultura», dice Jameson (1999), paralelamente conlleva la destrucción de las diferencias locales; pero también –al tiempo que supone dominación y uniformidad– es una fuente liberadora de las tradiciones y culturales locales, normalmente restrictivas. El asunto sería calibrar si nos dirigimos a una homogeneización o cabe un mestizaje cultural enriquecedor.

MCDONALDIZACIÓN DEL MUNDO O HIBRIDACIÓN INTERCULTURAL

El proceso de globalización puede ser visto como productor de una cultura común unificada que, de este modo, va aniquilando las identidades culturales. Las teorías del imperialismo cultural y de los medios asumen, de hecho, que las culturas locales van siendo absorbidas/asimiladas por una cultura global emergente que, expresada irónicamente como símbolo, sería la «McDonal-dización del mundo», en el sentido de que un modo de vida (norteamericano) llega a extenderse y dominar el mundo. Después de la occidentalización mundial en la época de la revolución industrial, estaríamos pasando

a la *americanización* de la sociedad, por el liderazgo que EE.UU. tiene en el control de la industria cultural. La desregulación de la comunicación (Mattelart, 1998a), con la consiguiente puesta en cuestión de su subordinación al servicio público, está provocando la penetración en todos los intersticios de la sociedad, impidiendo la expresión de la ciudadanía, configuradora del espacio público. Con las tesis conservadoras del fin de las ideologías o de la historia, y por la propiedad de ubicuidad que tienen los productos y signos en la cultura de masas, sólo quedarían las redes de un *global democratic marketplace*.

Algo similar, e incluso con mayor poder de impacto, sucede con los productos televisivos, donde la propia globalización televisiva se ha convertido en uno de los recursos más eficaces para la deconstrucción y reconstrucción de las identidades culturales (Baker, 1999). Además, dicha McDonaldización —como ha visto bien Ritzer (1993)— no sólo implica una forma de comida eficiente o estandarizada, representa un mensaje cultural y ejerce una forma sutil de imperialismo cultural. Al consumirlo, los clientes se identifican con un modo particular de vida (americano).

Frente a la uniformización o americanización, se debe oponer la hibridación y mestizaje de las culturas, de la que ha hablado el antropólogo indio Arjun Appadurai (1990, p. 307):

El problema central de las actuales interacciones globales es la tensión entre la homogeneización cultural y la heterogeneidad cultural. (...) La globalización de la cultura no es lo mismo que su homogeneización, pero la globalización supone el uso de una variedad de instrumentos, que son absorbidos dentro de la política local y economías culturales, que sólo pueden ser repatriados como diálogos heterogéneos de soberanía nacional, libre empresa, fundamentalismo, etc.

Actualmente las interacciones entre mercado cultural/cultura local están mediadas por la acción de la nación-estado

que, a través del sistema educativo, pretende crear una identidad nacional. Como resalta Featherstone (1995, p. 116), dependiendo de la prioridad dada al proyecto de formar una nación y de los recursos que posea, puede reinventar memorias comunes, tradiciones y prácticas, que puedan resistir, canalizar o controlar la penetración de la cultura globalizadora. El Estado se convierte, así, en árbitro en la «repatriación de la diferencia», en una función que o bien exacerba la homogeneización o bien provoca más frecuentemente la herencia nacional.

GLOBALIZACIÓN E IDENTIDADES CULTURALES: EL REFUGIO EN LA IDENTIDAD

La globalización es la razón del resurgimiento de identidades culturales locales en diferentes partes del mundo. (...) Los nacionalismos locales brotan como respuesta a tendencias globalizadoras, a medida que el peso de los Estados-nación más antiguos disminuye. (...) Cuando la tradición se deteriora y prevalece la elección de estilo de vida, el yo no es inmune. La identidad personal tiene que ser creada y recreada más activamente que antes (Giddens, 2000, pp. 252-256 y p. 60).

La disolución de las identidades compartidas, que equivale a la disolución de la sociedad como sistema social significativo, muy bien pudiera ser el estado de cosas de nuestro tiempo (Castells, vol. 2, p. 394).

Uno de los efectos inducidos (en cualquier caso, paralelo a) por la globalización ha sido la creciente reivindicación de reconocimiento de la diversidad cultural o la vuelta a la reivindicación de lo local, como defensa lógica frente a la creciente homogeneización o uniformización que amenaza con barrerla. Así, como reverso de la desestructuración de las culturas endógenas, rotas por la lógica del mercado, y en un contexto de crisis del estado-nación y de la familia patriarcal, resurge con fuerza la defensa de la identidad cultural, desafiando a la mundialización en nombre de la singularidad cultural. Se ha generado una

resistencia social a la lógica de la globalización, provocando comunidades defensivas. Por nuestra parte queremos explorar la disociación que se está produciendo entre la globalización de relaciones económicas y de la información, y el ámbito cultural de los territorios existenciales personales, que condiciona la acción educativa en nuestro presente y futuro inmediato.

Una de las más vigorosas descripción y explicación del florecimiento de las identidades colectivas la ha formulado Manuel Castells en el segundo volumen *–El poder de la identidad–* de su conocida trilogía; ya en la introducción («Nuestro mundo, nuestras vidas») señala:

Pero esta no es toda la historia. Junto con la revolución tecnológica, la transformación del capitalismo y la desaparición del estatismo, en el último cuarto de siglo hemos experimentado una marejada de vigorosas expresiones de identidad colectiva que desafían la globalización y el cosmopolitismo en nombre de la singularidad cultural y el control de la gente sobre sus vidas y entornos. Estas expresiones son múltiples, están muy diversificadas y siguen los contornos de cada cultura y de las fuentes históricas de la formación de cada identidad (Castells, 1998, p. 24).

La tesis de Castells, como sintetiza Ramón Ramos (1999), es que la sociedad red, por su específica conformación cultural y, especialmente, por la desestructuración a que somete el espacio y el tiempo, es incapaz de producir por sí misma identidades plausibles, al desubicar a los actores sociales, por lo que éstos reaccionan en busca de un ser que el poder de los flujos es incapaz de proporcionarles. Y ese ser lo encuentran en las tradiciones que los vertebran en el tiempo, en las culturas locales o regionales del nuevo nacionalismo o en las

culturas emergentes del cuerpo o la naturaleza». En la medida en que la globalización supone una homogeneización de las diferencias, los grupos defienden su diferencia e identidad. De este modo, frente a otros momentos, en que la identidad es algo histórico y una herencia a preservar, hoy es algo que se busca reafirmar voluntariamente. Se busca en el pasado las claves identitarias del presente y vías de proyección en el futuro.

Estas dos tendencias opuestas (sociedad red que globaliza anulando las singularidades y diferencias, y –como reacción– la defensa de la peculiaridad cultural, individualidad y control de la vida propia) dan lugar a un mundo doble o «desbocado», que dice Giddens. El asunto será, para superar la actual esquizofrenia, si la salida es la reafirmación de cada identidad cultural o étnica, si ese camino nos lleva a una convivencia incierta o, finalmente –como piensan Giddens, Beck o Touraine–, sólo cabe que sujeto individualmente tenga que combinar ambos mundos mediante un proyecto de identidad personal. Con todo, persiste o se agudiza el problema –clave en educación– de cómo las identidades individuales puedan conjuntarse en una visión y proyecto social conjunto.

Sin hacer un estudio analítico de la identidad⁴, Manuel Castells describe –de modo clarificador y productivo– tres formas históricas de construcción de identidad:

- *Identidad legitimadora*, propia de los estados modernos que, a través de un conjunto de instituciones (la escuela ocupa un lugar central), crean una sociedad civil cohesionada en torno a unos valores y tradiciones compartidas.
- *Identidad de resistencia*: como oposición a la globalización, recurre a

(4) Estoy de acuerdo con la crítica de Ramón Ramos (1999, p. 17) que, pretendiendo huir de hacer un estudio teórico, un concepto central como el de «identidad» –excepto sus variantes– no recibe el tratamiento adecuado, quedando «demasiado tosco, limitado a significar una autoconciencia de base cultural, plana, homogénea y holística que proporciona sentido».

la tradición cultural o a sus raíces locales (creencias, nacionalismos), que proporcione un refugio y lugar de solidaridad.

- *Identidad proyecto*: los actores sociales construyen una nueva identidad que redefine su posición en la sociedad, proponiendo la transformación de la estructura social (ecologismo, feminismo).

Una vez que la identidad *legitimadora* entró definitivamente en crisis con la desintegración de la sociedad civil y la crisis del estado-nación, una forma de construir identidad es la *identidad de resistencia*: «las comunas culturales de base religiosa, nacional o territorial parecen proporcionar la principal alternativa para la construcción de sentido en nuestra sociedad» (p. 88). Por ello mismo, excepto aquellos (ecologismo, feminismo) que son proactivos presentando proyectos de transformación de las relaciones humanas, resalta Castells, los que pretenden generar nuevas identidades en la era de la información son reactivos y defensivos en nombre de la religión, nación, etnia, familia o localidad.

Como resultado de estos procesos convergentes, se drenan las *fuentes* de lo que denomino en el capítulo primero *identidades legitimadoras*. Las instituciones y organizaciones de la sociedad civil, que se construyeron en torno al estado democrático y al contrato social entre capital y trabajo, se han convertido, en general, en caparzones vacíos, cada vez menos capaces de relacionarse con las vidas y los valores de la gente en la mayoría de las sociedades.(...) En este fin de milenio, el rey y la reina, el estado y la sociedad civil, están ambos desnudos, y sus hijos ciudadanos vagan a través de diversos hogares adoptivos (p. 394).

Dado que la sociedad red implica una disyunción sistemática de lo local por lo global, desarticulando las sociedades civiles; por reacción, comunitariamente, se forman *identidades a la defensiva*, que funcionan como refugio y lugar de solidaridad, que se

protegen de un mundo exterior hostil y se organizan en torno a un conjunto de valores que les sirven de autoidentificación (étnica, territorial, religiosa) y trincheras de resistencia. Es en nombre de la defensa de estas raíces sociales o culturales identitarias, que consideran cuestionadas, desde donde desafían el sometimiento al nuevo orden mundial. Si el Estado-nación moderno se construyó sobre una identidad legitimadora, señala Castells, con su crisis (de la familia patriarcal) y desintegración de la sociedad civil, «la gente se ancla en los lugares y recuerda su memoria histórica». El reto futuro es que estas identidades de resistencia se puedan transformar por los actores sociales en *identidades de proyecto*, en una nueva identidad no excluyente, que redefine su posición en la sociedad, al tiempo que buscan la transformación de la estructura social. De hecho, señala Castells, dada la crisis estructural de la sociedad civil y el estado-nación, quizás la identidad proyecto sea la principal fuente potencial de cambio social en la sociedad red.

JIHAD VERSUS MCWORLD

En una feliz expresión, Benjamin Barber (1992, 1995) formuló de forma dilemática y extrema (*Jihad versus McWorld*) dos tendencias visibles en algunos países al mismo tiempo, al igual que lo podría representar Disney y el ayatolat Jomeini o los talibanes de Afganistán. Nos encontraríamos, en dicha formulación radical, ante dos grandes fuerzas operando en distintas direcciones (centrífuga *vs.* centrípeta), ninguna deseable como salida democrática. La fuerza proactiva de *McWorld* supone la uniformidad, homogeneización y negación de las culturas propias, dominando unas formas occidentales americanizadas, que transforman al ciudadano en consumidor anónimo de productos estandarizados de este gran mercado. Tiene el poder de presentarse como transnacional y transideológica: sus imperativos pueden ser aplicados por católicos o hindúes, capitalistas o socialistas.

Parecería que el sueño («fin de la historia») de una sociedad universal ha alcanzado un alto grado de realización. Pero, es evidente, se presenta en un formato inaceptable: comercializado, homogeneizado, despolitizado, burocratizado. De ahí que también, en el ámbito mundial, haya surgido una profunda oposición y defensa de lo propio. A estas fuerzas reactivas se le pueden llamar el *Jihad*, que representarían el recurso al fundamentalismo, libanización o balcanización, en una defensa de culturas étnicas o parroquiales propias, lo que amenaza con una retribalización del mundo.

Si bien, señala que se podría pensar que el *Mundo Mc* pueda ser un rival contra el *Jihad*, atenuando la fuerza de los tribalismos resurgentes (fundamentalistas o nacionalistas); más bien está provocando dichas pasiones étnicas. La imagen del miliciano croata, como hemos visto en reportajes televisivos, puede fumar cigarrillos rubios, tener calzado *Adidas* y unos *jeans* americanos, y acabar de matar a civiles inocentes. Tribalismo y mercado se encuentran conjuntados sin problemas. E incluso, si llega a integrar comercialmente el mundo, esto no garantiza que lo torne democrático o respetuoso de los derechos humanos y sociales.

Estas dos tendencias culturales y políticas, que pueden divisarse en el escenario mundial, no son salidas democráticas ni deseables. Las gentes buscan sentidos e identidades que les proporcionan las subculturas de origen y las comunidades. Una tribalización social, en comunidades construidas en torno a las identidades primarias, nos conduce a un mundo indeseable. Por tanto, su exposición quiere inducir a luchar contra sus formas y posible configuración.

No hay, ni cabe esperar a corto plazo, un gobierno global efectivo que atempere los excesos del mercado global, aún cuando las acciones de grupos no gubernamentales y antiglobalización estén revitalizando la conciencia cívica en orden a globalizar las virtudes cívicas, dejadas de lado por los gobiernos en la globalización económica. Si

hay algo por lo que merezca la pena luchar, es por globalizar la democracia (Barber, 2000), que otorga carta de naturaleza a la identidad cívica. Por ahora, viene a concluir Benjamín Barber (1995), no contamos con otro medio para integrar las diferencias culturales que una «ideología cívica en la que la diferencia misma sea reconocida y respetada». Diversos movimientos sociales en todo el mundo están en permanente rebelión contra la uniformidad y la integración que representa la globalización.

Nuestro problema (y debilidad) para enfrentarnos con la homogeneización cultural es, como dice García Canclini (1999), que «hoy David no sabe dónde está Goliat». Si en la época del imperialismo se sabía quién era y dónde estaba, las redes actuales del Goliat comunicativo se extienden de modo difuso, sin rostro, en un mercado polimorfo y ubicuo. A esto se une el desencanto de nuestra condición posmoderna que ha acrecentado la desmovilización ciudadana. La propuesta francesa de realizar una cierta «excepción cultural» no lleva muy lejos, aun cuando algo de ella deberían practicar los gobiernos para «repatriar las diferencias». Mientras tanto, como vamos a defender aquí, las tendencias centrífugas del multiculturalismo han de ser compensadas (y conjugadas) con la tradición centrípeta de la ciudadanía en la tradición republicana.

DEFENDER LA IDENTIDAD O GLOBALIZARNOS: ¿ES ESA LA OPCIÓN?

No pienso que la opción central sea hoy defender la identidad o globalizarnos. Los estudios más esclarecedores del proceso globalizador no son los que conducen a revisar cuestiones identitarias aisladas, sino a entender las oportunidades de saber qué podemos hacer y ser con los otros, cómo encarrar la heterogeneidad, la diferencia y la desigualdad (García Canclini, 1999, p. 30).

Ni la inevitabilidad de la globalización, ni defender la propia identidad son opciones

alternativas, deseables teórica y prácticamente. Como señala desde Hispanoamérica García Canclini el asunto se presenta más entrecruzado, si no queremos convertirlas en lemas vacíos. La tarea es cómo articular hoy los diversos componentes en la configuración de una identidad ciudadana compleja.

La explosión discursiva y ascenso del concepto de «identidad» en los últimos años por el discurso posmoderno se debe, en gran medida, a la nostalgia de parte de los científicos sociales por un mundo ordenado de límites claros y asociado a categorías sociales (Beck, 2000b). De ahí que crecientemente se califique de crisis de identidad (nacional, étnica, cultural, familiar o sexual) al amplio proceso de *redefinición de las identidades colectivas* a que estamos asistiendo. Sin embargo, en una reflexión actual, más bien debiéramos cuestionar los límites y el concepto cultural como dependiente de la identidad que da la nación estado. El simbolismo del crisol de culturas –*melting pot*–, propio de la primera modernidad, empieza a ser reemplazado por la imagen de la «ensaladera» –*salad bowl*–, que supone un concepto desterritorializado de la sociedad.

Esta preocupación teórica responde, sin duda también, a desasosiegos vivenciales de las gentes: sin otras apoyaturas, las personas organizan su vida en torno a la búsqueda desesperada de una identidad, que le pueda proporcionar, como en la novela de José María Guelbenzu⁵, *Un peso en el mundo*. Para bien o mal, la identidad (personal y cultural) ha quedado desestabilizada.

La identidad de los actores sociales se configura, primariamente, como un proceso de construcción de sentido a partir de uno o varios atributos culturales, en los que los sujetos van organizando y jerarquizando su experiencia. Construida a través de una identificación simbólica, es –por ello– fuente de

sentido para los propios actores. Justo en un momento histórico de descentración cultural, cuando estas identidades se desestabilizan, se ven obligadas a reconstruirse.

Si bien la identidad personal se refiere al proceso de llegar a sentirse subjetivamente como una persona, se configura dentro de los significados y prácticas compartidas en el seno de comunidades culturales. Además, como argumentó con su dialéctica del amo y el esclavo Hegel, y ha repetido Taylor (1997), la identidad (personal o grupal) no es sólo asunto de reafirmación, paralelamente exige su reconocimiento por otros. En este enfoque culturalista, la pertenencia a un grupo contribuye a la identidad individual y, al tiempo, el grupo puede adquirir una identidad colectiva diferenciada. De ahí, el esfuerzo de los individuos por ser reconocidos por sus iguales y de los grupos diferenciados a que les deba ser otorgada políticamente una identidad. Correlativamente, las descripciones que hacemos de nosotros mismos y con las que nos identificamos forman la identidad narrativa.

SUS EFECTOS EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL

Giddens (1995, p. 48), de modo similar a Castells pero cifrado en el plano personal, ha sostenido la tesis de que «las transformaciones en la identidad del yo y la mundialización son los dos polos de la dialéctica de lo local y lo universal en las condiciones de modernidad reciente. En otras palabras, los cambios en aspectos íntimos de la vida personal están directamente ligados al establecimiento de vínculos sociales de alcance muy amplio».

La reflexividad de la modernidad alcanza, de este modo, también al corazón del yo que tiene que constituirse por el individuo como un proyecto *reflejo*, en función de su propia biografía. Al contrario que en la modernidad clásica, la identidad

(5) En su novela *Un peso en el mundo* (Madrid, Alfaguara, 1999), una profesora de inglés declara: «Mi única convicción es que quiero ser alguien, quiero saber que tengo un peso en el mundo».

personal ya no viene impuesta por el lugar social, ni es una sustancia permanente o inmutable. En nuestro orden posmoderno, el yo se convierte entonces en un proyecto reflexivo por construir sobre las trayectorias recorridas, su identidad tendrá que ser asumida por el propio sujeto. Dado que la institución social no asegura el curso estable de un ciclo de vida, será el resultado de identificaciones contingentes (atribuidas por los otros o reivindicadas por el propio sujeto). En cualquier caso, variables según los contextos sociales y trayectorias individuales, susceptibles –por tanto– de diversas configuraciones identitarias. Así, el niño carece ahora de los apoyos y la seguridad que le proporcionaban la comunidad pequeña y la tradición, por lo que la identidad no podrá ser construida por la sola acción de las instituciones socializadas, tendrá que formarlas –con los oportunos apoyos– por sí mismo.

En este nivel estamos también ante una «crisis de identidad», que se siente como estigmatizado con una condición desvalorizada. Como señala Claude Dubar (2000, p. 170): «la crisis resulta de choques biográficos ligados a unos procesos sociales y supone un cuestionamiento, más o menos radical, de un "modelo identitario", de un sistema de creencias (sobre sí, los otros, el mundo) socialmente construido». Esto provoca, en nuestra configuración social actual, una crisis de identidad sentida en diferentes ámbitos (familiar, sexual, profesional, religiosa, política y simbólica, y personal).

En un buen trabajo dirigido al gran público, Kennet Gergen (1992, p. 27) documenta cómo nuestra condición actual ha puesto en tela de juicio el concepto mismo de esencia personal: «en las condiciones vigentes en el postmodernismo, las personas existen en un estado de construcción y reconstrucción permanente, ya no hay ningún eje que nos sostenga». Si no hay un eje interno que sostenga y de estabilidad, el yo se encuentra fragmentado, descentrado, con una identidad plural o múltiple. La

identidad como entidad fija es un modo modernista en proceso de desmoronamiento: «a medida que se va erosionando la idea del yo personal, aumenta el apercebimiento de las distintas maneras en que se crea y se recrea la identidad personal en las relaciones» (p. 191). La identidad ya no se define como una esencia en sí, sino como un producto de las relaciones. Además, un rasgo esencial de esta nueva fase de la modernidad es la falta de distinción entre lo privado y lo exterior. Las secuencias biográficas particulares se ven afectadas indistintamente por las secuencias televisivas, comunicaciones, múltiples mensajes, etc.

En este sentido, individualización significa que la biografía personal queda al margen de pautas previas y queda abierta a situaciones en que cada cual ha de elegir cómo actuar. Disminuye el aspecto de opciones de vida realmente alternativas y aumenta el aspecto de biografías autoproducidas, al margen de alternativas. Individualización de las condiciones de vida significa, pues, que las biografías se hacen autoreflejas; lo que está dado socialmente se transforma en biografía producida por uno mismo y que continuará produciéndola (Beck, 1998, p. 171).

Castells, comentando la conceptualización de Giddens sobre la identidad personal, mantiene que si bien puede ser válida en la modernidad tardía, en la medida que este período está tocando a su fin, también debía ser reformulada. Dada la disyunción sistemática de lo local y lo global en la sociedad red, el proyecto de una planificación reflexiva de la vida en una identidad personal consistente se torna imposible para la mayoría de la población, excepto para elites privilegiadas, que habitan en el espacio intemporal de los flujos de redes mundiales. De ahí que la mayoría, en la búsqueda de sentido, tengan que recurrir a identidades defensivas comunitarias. La política de la identidad en la sociedad red ya no es un proyecto a realizar y, de serlo, surge como proyecto comunitario de resistencia. Son, entonces, las comunidades de

vida (religión, nacionalismo, etnia o comunidad de barrio) la base de construcción de una identidades colectivas a la defensiva, como forma de resistencia de los excluidos, contra cualquier forma de exclusión.

LA ESCUELA Y LAS IDENTIDADES CULTURALES

En esta época de flujos (circulación de personas, bienes, ideas, tecnologías), que –además– no son convergentes en un espacio, sino que funcionan con orientaciones y velocidades diferentes, la escuela tiene que ir resituando su papel para no quedar fuera de juego, cuando no atrapada. La transformación radical que han supuesto las innovaciones tecnológicas, altera los modos habituales de transmisión cultural. La cultura se desacopla de su territorio de base, en unas formas culturales híbridas. A su vez, la propia cultura está descentrada, por lo que –habiendo perdido la unidad y coherencia– ya no provee de una adecuada ordenación del mundo con la que los sujetos puedan construir sus vidas (Featherstone, 1995).

La sociedad de la información que se presenta sin mediaciones y leyes, la escuela tiene un papel irremplazable para inducir a establecer las necesarias mediaciones ciudadanas. Por otra parte, en la era de la información, el ciudadano debe disponer de las competencias necesarias para procesar con conocimiento en los flujos de información y poder participar en los propios procesos de gestión de dicha información (Bolívar, 2000); máxime cuando los procesos de exclusión social de amplias capas de la población lo impiden.

De lo que nos importa ahora, dos cuestiones se entrecruzan: el reconocimiento del derecho a la identidad cultural y, por otro, la propia crisis de la soberanía de los estados-nación que supone la globalización. La escuela pública –basada en una lógica cívica de cultura compartida–, cuando los Estados están perdiendo la homogeneidad cultural, entra en grave crisis. Con la segunda

modernidad «las sociedades actuales están experimentando, a nivel mundial, un cambio fundamental que pone en tela de juicio la comprensión de la modernidad nacida en la Ilustración europea y abre un abanico de opciones equívocas de las que surgen nuevas e inesperadas variedades de lo social y lo político» (Beck, 2000a, p. 29).

Si el proyecto moderno fue subordinar la cultura individual en lo colectivo (por ejemplo, a través de la moral cívica de la escuela), donde las identidades y creencias individuales quedan relegadas al ámbito privado, antes de entrar en la escuela, ya no se puede plantear así. Si bien los análisis críticos y poscríticos pusieron en evidencia que dicha lógica (no neutral en la práctica) se subordinaba a la reproducción de la cultura dominante; también, como entrevió bien –entre otros– Durkheim, sin cohesión social no cabe sociedad. Hoy otras lógicas colocan a la escuela en una variedad de mundos: lógica multicultural, mercantil o industrial de eficacia (Derouet, 2000). Si lo individual tiene que transformarse en colectivo, y sin esto no hay acción educativa, actualmente sólo se puede hacer a través del reconocimiento de las diferencias. Será objeto de nuestra discusión si dicho reconocimiento ha de entenderse desde el pluralismo identitario (tradición europea del currículum común como espacio de identidad) o desde la reafirmación de cada cultura en currículos diferenciados (multiculturalismo posmoderno americano).

Un *enfoque cultural* de las identidades –predominante en el multiculturalismo– tiende a verlas como algo natural, ya dado o permanente (en el fondo, esencialista o ahistórico), como elementos constitutivos de la personalidad individual e identidad colectiva. La cultura es el medio por el que los individuos y grupos organizan y construyen su identidad espaciotemporal. Esto conduce, por un lado, a conceptualizar las comunidades culturales como realidades fundamentales sociopolíticamente; por otro, dado que la cultura es la referencia primaria

de autoidentificación, a que cada individuo se identifique con una, excluyendo que pueda compartir varias. La identidad es algo autónomo, ya constituido. Desde esta perspectiva, que aboca a un multiculturalismo *liberal* (por recurrir a la conocida distinción de Anthony Appiah), la función de la escuela es reafirmar dicha identidad cultural, dado el supuesto (discutible) de que cada individuo queda inmerso en su propia identidad cultural de origen.

Pero las manifestaciones de las identidades culturales han tenido un carácter contextual e histórico. Por eso, más productivamente, cabe oponer un enfoque *historico-institucional*: las instituciones políticas no se limitan a reflejar y articular las identidades culturales, contribuyen activamente –con las relaciones sociales predominantes en cada momento– a configurarlas (Lecours, 2000). Se puede, entonces, explicar el proceso de formación, de transformación o movilización política; viendo ahora dichas identidades como algo contingente y fluctuante, dependientes de su construcción histórica, como un producto de determinadas relaciones de poder. Esta perspectiva, congruente con un multiculturalismo de corte *liberal*, apoya una función de la escuela en la articulación de la propia identidad cultural con otras identidades culturales, respetando la diversidad de culturas y modos de vida. Conciliar la dialéctica entre identidad cultural y diversidad es, pues, nuestro problema, sin abocar a contextualismos extremos que, a la larga, puedan resultar cercanos al etnocentrismo.

LA IDENTIDAD DE LA ESCUELA (PÚBLICA) Y LA FORMACIÓN DE LA CIUDADANÍA

La escuela pública es hija de la primera modernidad y, con ello, de la creación del estado-nación. En la mejor tradición liberal-republicana, el Estado es neutro culturalmente, para favorecer el pluralismo. Cuando Dewey escribe *Democracia y educación* o Durkheim *La educación moral*, por tomar dos ejemplos dispares en la

fundamentación de la escuela pública, están dando por supuesto la homogeneidad dentro del espacio comunitario del estado-nación, a cuya creación la escuela debe servir. Si en la perspectiva de Durkheim las diferencias individuales y culturales han de quedar fuera de la escuela, y la cohesión social se basa en la socialización de un único modelo cultural; hoy es preciso reconocer las diferencias en el interior de los centros, entrando en grave crisis el modelo republicano de entender la escuela (como lo mostró el debate suscitado en Francia a partir de 1989 sobre el asunto del «chador»). Y es que, en sus orígenes, la acción educativa en la escuela se basa en la igualdad estructural de la ciudadanía, no en el reconocimiento de las diferencias culturales, por lo que debe permanecer «ciego» ante ellas.

Las grandes narrativas y las respectivas bases ideológicas, en gran medida dependientes de «las Luces», que daban identidad y sustentaban el proyecto educativo de la modernidad, se encuentran claramente debilitadas. En esta «segunda edad de la modernidad», para unos, posmodernidad para otros, se quiere sustraer la educación de la esfera pública moderna para situarla como un bien de consumo privado. Al igual que otras instituciones modernas (familia, Estado, etc.), la escuela tiene problemas para cumplir adecuadamente su originario papel de articular e integrar a la ciudadanía nacional. Pensar la función educativa, desde una perspectiva cosmopolita posnacional, supone reformular lo que ha sido la escuela pública en la creación y reproducción de la ciudadanía.

Los viejos modernistas creen (positiva o negativamente) que sólo un proyecto nacional de largo alcance (...) hace posible la integración de las modernas sociedades y la garantía. Por el contrario, la cosmopolitanización significa que las identidades étnicas dentro de una nación llegan a ser plurales y relacionadas de un modo plural y leal a diferentes naciones-estados (Beck, 2000b, p. 91).

La mixtura resultante no es vista ahora como falta de integración, sino como el

modo específico en que se determina la identidad y la integración en una sociedad global. Las identidades transnacionales superan y amplían las fronteras del Estado-nación, como intersección de las distintas lealtades transnacionales donde se neutralizan.

Si la modernidad surgió vinculada a los estados nacionales y a la construcción, mediante los sistemas educativos respectivos, de la identidad ciudadana; con la globalización se zarandea este supuesto. La escuela pública es hija de una *identidad legitimatoria*. De ahí los esfuerzos de los estados modernos por producir culturas homogéneas, eliminando diferencias étnicas o regionales, que dieran lugar a una ciudadanía⁶. La escuela pública, como hemos señalado, se configuró sobre la base de subordinar las identidades históricas y culturales particulares al proyecto de creación de la ciudadanía nacional. Como dice Castells, el Estado hacía la nación, y no a la inversa. La crisis de los estados-nación, de la familia patriarcal (que transmitía eficazmente los códigos culturales) y de la propia era industrial, hacen difícil (cuando no lo torna imposible) volver a reafirmar dicho papel. De ahí la necesidad sentida de su reconstrucción, sin saber —empero— claramente por dónde hay que ir. Como resalta Ghalioun (1998-99, p. 107): «La emergencia de una cultura global que transgrede las fronteras culturales tradicionales se opone a la afirmación del Estado-nación y reduce visiblemente el control del Estado en la formación de los ciudadanos».

El Estado, al menos en el sentido *weberiano* de poseer, ejercer y organizar de modo exclusivo la autoridad en un determinado territorio y proteger la libertad de sus ciudadanos, con la mundialización, en muchas decisiones importantes (económicas,

control de la información), queda claramente debilitado. Pero esto no supone —por ahora— cuestionar que la educación (al igual que otros derechos sociales) sea responsabilidad primaria de los distintos Estados nacionales. Al fin y al cabo, los servicios públicos están y seguirán estando fuera de la competencia internacional. La creciente globalización no impide o inmoviliza la acción de los respectivos gobiernos para conducir la política económica y social, desarrollando políticas socialdemócratas en los servicios públicos (Navarro, 1999), que promuevan decididas *políticas de identidad* con acciones de «discriminación positiva». De hecho, como es evidente, no existe en este nivel tal uniformidad globalizadora. Por eso, cabe pensar que la educación seguirá siendo una prioridad del Estado, con una responsabilidad por garantizarla, lo que no excluye —teniendo en cuenta el interés público— aprovechar el propio dinamismo del mercado o sociedad civil, en un equilibrio entre regulación y desregulación (Carnoy, 1999).

CONJUGAR LAS MÚLTIPLES IDENTIDADES EN UNA CIUDADANÍA COMPLEJA

Mientras tanto, la identidad ciudadana moderna, construida en torno a una homogeneización, está quedando fuertemente erosionada, siendo imposible articularla de modo integrado (Urry, 1998). El sueño de una comunidad política unificada por una moral cívica compartida, tipo Durkheim, está ya fuera del horizonte. Pero sería una salida por la puerta falsa, como acriticamente propaga un cierto multiculturalismo posmoderno, pretender basarla en una etnicidad, raza, comunidad local, lenguaje y otras formas culturales premodernas, en un modelo de «ciudadanía diferenciada». Yo también pienso, como han denunciado

(6) Un buen planteamiento histórico y actual, con el que coincido, es el de Dominique SCHNAPPER: *La communauté des citoyens. Sur l'idée moderne de nation*. Paris, Gallimard, 1994. Por us parte, su formulación clásica en la escuela puede ser *La educación moral* de Emile DURKHEIM (Introd. y trad. de Antonio Bolívar y J. Taberner). Madrid, Trotta (en prensa).

—un tanto radicalmente— Giovanni Sartori (2001) o Neil Postman (1999), que el nuevo dios del multiculturalismo, si no se enfoca adecuadamente, adorándolo de un modo descreído o impío, nos encamina al punto final de la escuela pública: «el objetivo de la escuela pública no es volver negros a los negros, coreanos a los coreanos, o italianos a los italianos; sino forjar ciudadanas y ciudadanos estadounidenses. La alternativa multiculturalista conduce, de forma bastante evidente, a la "balcanización" de la escuela pública o, lo que es lo mismo, a su fin» (Postman, 1999, p. 73).

En su origen moderno, para poder establecer un espacio público común (objetivo de la escuela pública), una «ciudadanía integrada» no está basada en la identidad cultural. Hoy sabemos que ha excluido la identidad propia de pueblos y culturas. Pero también el derecho a la diferencia debe seguir siendo reequilibrado con el imperativo de la igualdad⁷. De ahí la necesidad de reformular la concepción de ciudadanía, en una formulación «compleja», que conjugue diferentes identidades en la ciudadanía. Como propone Rubio Carracedo

(2000, pp. 22 y 26), «se hace preciso un concepto de ciudadanía que permita la integración diferenciada de tales minorías no sólo como individuos sino también —y especialmente— como grupos específicos». Esta ciudadanía compleja, señala, debía conjugar la construcción de una identidad común fundamental con la legítima diferenciación étnico-cultural como individuos y como grupo con identidad propia e irrenunciable⁸.

Multiculturalismo y otros movimientos sociales la quieren convertir en una *legitimidad de resistencia*. A este respecto, la importación teórica a Europa del «multiculturalismo» estadounidense⁹ tiene unos efectos discutibles, como han denunciado, entre otros, Bourdieu y Wacquant (2000). Mientras en la tradición europea se designaba como el necesario pluralismo cultural en la esfera cívica; EE.UU. enmascara las desigualdades económicas y sociales como la exclusión sistemática de los negros. De hecho, es una salida para la crisis del sueño americano de oportunidades para todos, bajo el reconocimiento fáctico de los grupos étnicos marginalizados. En este

(7) Carlos Alberto TORRES reconoce, a pesar de la creciente literatura sobre el multiculturalismo, la falta de análisis sobre su conexión con la ciudadanía en las sociedades democráticas complejas. Un buen análisis de las tensiones en su libro: *Democracy, education, and multiculturalism: Dilemmas of citizenship in a global world*. Lanham, MD, Rowman&Littlefield, 1998. Un resumen de las tesis defendidas se puede ver en castellano en su ponencia: «Educación, ciudadanía y multiculturalismo: Los dilemas de la ciudadanía en las sociedades multiculturales», en F. J. GARCÍA SELGAS y J.B. MONLEÓN (eds.): *Retos de la postmodernidad. Ciencias sociales y humanas*. Madrid, Trotta, 1999, pp. 251-270. Por lo demás, un análisis excelente, que comparto, realizó Francisco COLOM: *II Razones de identidad (pluralismo cultural e integración política)*. Barcelona, Anthropos, 1998.

(8) Una formulación similar se puede ver en Chantal MOUFFE: *El retorno de lo político. Comunidad, ciudadanía, pluralismo, democracia radical*. Barcelona, Paidós, 1999. En su vertiente jurídica (fundamental) ha efectuado un buen análisis Nicolás LÓPEZ CALERA: *Hay derechos colectivos? Individualidad y sociabilidad en la teoría de los derechos*. Barcelona, Ariel, 2000. Por último, esta necesidad de reformular la ciudadanía, entre otros, la analiza Ricard ZAPATA: *Ciudadanía, democracia y pluralismo cultural: hacia un nuevo contrato social*. Barcelona, Anthropos, 2001; así como en el monográfico «Ciudadanía e interculturalidad», en *Anthropos*, 191, (2001).

(9) Cfr. N. GLAZER: «Multiculturalismo y excepcionalismo estadounidense», en S. GARCÍA y S. LUKES (eds.): *Ciudadanía, justicia social, identidad y participación*. Madrid, Siglo XXI, 1999, pp. 195-214. Nathan Glazer se pregunta «qué podría significar multiculturalismo en los países europeos, sin una historia de profunda división racial, ni la inmigración como un tema central de identidad». La excepción en la constitución de Norteamérica impediría una traslación acrítica a Europa. No obstante, siendo en un primer momento un debate importado, cabe pensar (tras la inmigración creciente y baja natalidad) que esté dejando de serlo. Más ampliamente Glazer ha planteado la cuestión en *We are all multiculturalists now*. Cambridge, MA, Harvard University Press, 1997.

sentido, llegan a afirmar tajantemente que el «multiculturalismo americano no es ni un concepto, ni una teoría, ni un movimiento social o político, aunque pretenda serlo conjuntamente». Es una especie de «alodoxia» (tomar una cosa por otra): fabricar diferencias, en lugar de analizar los mecanismos de exclusión y luchar por su emancipación. Con un cierto moralismo de nueva progresía viene a celebrar ahora la cultura de los dominados, regresando a las identificaciones identitarias¹⁰. Desde esta perspectiva, se inscribe en la lógica del capitalismo multinacional (Zizeck, 1997). A este respecto, la defensa del multiculturalismo, como dice Paolo Flores d'Arcais (1995, 96), «constituye de hecho el sucedáneo consolador de una revolución aplazada: la de los derechos cívicos y de una ciudadanía para todos».

La herencia moderna e ilustrada es que la vida en sociedad no es posible a menos que existan un conjunto de conocimientos, destrezas y valores compartidos por los ciudadanos. De ahí la necesidad, por un lado, de la educación como «socialización política» en una forma de «reproducción social *consciente*» que dice Amy Gutmann (2001, p. 30). Por esto también, «la educación democrática no es neutral entre concepciones de vida buena, (...) la educación democrática sostiene elecciones entre aquellos estilos de vida que son compatibles con la reproducción social *consciente*» (*Ibid.*, p. 67). Respetar a otros no supone aceptar acríticamente toda creencia o convicción que tenga su cultura, aun cuando formen parte de su identidad. La identidad democrática tiene una vocación de universalidad, opuesta a las identidades comunitarias, lo que supone considerar al otro como un *alter ego* (Mesure y Renaut, 1999).

El tema en nuestra modernidad tardía es que dicha tradición liberal, por su individualismo, no ha reconocido las identidades culturales de grupo, lo que exigiría un cambio de política (Taylor, 1997). Habermas (1999, p. 195), por el contrario, defiende que una tradición ilustrada, correctamente entendida, «reclama precisamente una política del reconocimiento que protege la integridad del individuo en los contextos de vida que configuran su identidad». Y esto, estima, no exige una ruptura con la tradición individualista de los derechos, «sino tan solo su realización consecuente». La universalización de los derechos civiles y sociales, desde una amplia interpretación, incluye un «estricto tratamiento igual —dirigido por los propios ciudadanos— de los contextos de vida que aseguran su identidad» (p. 197). Habermas ha defendido que la noción de ciudadanía no se asocie a una identidad nacional o a un conjunto de rasgos culturales o étnicos, sino —en la mejor tradición ilustrada— a una comunidad que comparte por igual un conjunto de derechos democráticos de participación y comunicación.

En fin, por no poder proseguir en este territorio reñido de difusas fronteras, entre un multiculturalismo «separacionista o iliberal, que atribuye identidad y derechos a los grupos más que a los individuos»; y un «asimilacionismo», que ve las diferencias culturales como una anatema contra la identidad nacional; en una posición intermedia, abogamos con Amy Gutmann (2001, pp. 373-374) por un multiculturalismo «integrador», que conjuge el respeto a las diferencias culturales con la conquista de libertad y justicia para todos:

La educación democrática —señala— apoya una «política de reconocimiento» basada en

(10) No obstante, es preciso reconocer que cabe tomarlo como un dispositivo crítico (una vez abandonados otros como clase social o sujeto revolucionario) para cuestionar las relaciones de poder-saber entre las diferentes tradiciones culturales. De ahí también su conexión con postulados postmodernistas. En esta dirección se inscriben los escritos de H. Giroux, P. McLaren o C. McCarthy; entre nosotros, Javier de Lucas o Jurjo Torres.

el respeto a las individualidades iguales derechos como ciudadanos, no en la diferencia de la tradición, representación proporcional de grupos o derechos de supervivencia de las culturas (...). Una historia multicultural no debería implicar –y mucho menos afirmar– que las diversas creencias y prácticas culturales puedan tener el mismo valor.

La cuestión, central en educación, es cómo la ciudadanía, debidamente reformulada hoy, recogiendo la tradición (modelo laico de origen jacobino), pueda ser un modo de conciliar el pluralismo de la escuela común y la condición multicultural (Feinberg, 1999). En este contexto, también es evidente que el mismo concepto de ciudadanía ha de ser reformulado, pues si en la modernidad fue un proceso de inclusión en la construcción de identidades sobre la base de una solidaridad y cultura común, también era excluyente para los grupos que no compartían cultura o nacionalidad, o por razón de género. A su vez, si la ciudadanía, desde su configuración teórica (Marshall) y práctica, ha estado ligada a los derechos civiles dentro de cada nación-estado; en una constelación posnacional, se tiene que ampliar para conectarse con los derechos humanos.

Mediando entre el liberalismo (tipo Rawls) y el comunitarismo (tipo Taylor), la actual reivindicación del *republicanismo* cívico puede proporcionar una buena base de partida para dicha reformulación. El ideal republicano de libertad como no-dominación (en lugar del liberal de no-interferencia), plasmado en un ordenamiento jurídico, en efecto, precisa «el sostén de las normas cívicas, de una virtud ciudadana (o civilidad) ampliamente difundida», si es que se quiere que sean mínimamente efectivas, donde la república legal se convierta en una realidad cívica (Petit, 1999, p. 361). A su vez, la no-dominación afecta a los miembros de las culturas minoritarias, que deben ser reconocidos en modos que abolen cualquier discriminación, promoviendo igual libertad para todos. Además, la globalización,

exige entender la ciudadanía no sólo limitada a un país, aunque primariamente haya que partir de ella, sino al conjunto de países. Esto puede llevar a acciones de contestación ante el no respeto de los poderes globalizadores y, como acción a más largo plazo, exigir el ejercicio deliberativo de la ciudadanía en dicha esfera.

IDENTIDAD LOCAL Y EDUCACIÓN COSMOPOLITA

La tarea de las nuevas generaciones es aprender a vivir no sólo en el amplio mundo de una tecnología cambiante y de un flujo constante de información, sino ser capaces al mismo tiempo de mantener y refrescar también nuestras identidades locales. El desafío es poder desarrollar un concepto de nosotros mismos como *ciudadanos del mundo* y, simultáneamente, conservar nuestra identidad *local* como mexicanos, zapotecos, españoles o catalanes. Posiblemente tal desafío representa para las escuelas, y la educación en general, una carga como nunca en la historia (Bruner, 1997, prólogo a la edición española).

En el contexto descrito, fuertemente marcado por la diversidad cultural, se acrecienta la necesidad de reforzar la función educativa de la escuela de enseñar a vivir juntos. Como sitúa bien Jerome Bruner, el reto de la educación será ser capaz de conjugar la construcción de una identidad propia (anclada en las propias tradiciones comunitarias), abierta –sin embargo– a las otras culturas. En fin, en la tensión entre la cultura propia y la mundial, construir el lado cosmopolita a partir de lo propio, en modos que preserven la diversidad creadora. Como sostiene Adela Cortina (1997, p. 42), «cualquier noción de ciudadanía que desee responder a la realidad del mundo moderno tiene que unir desde la raíz la ciudadanía nacional y la cosmopolita en una «identidad integrativa», más que disgregadora».

La globalización está planteando la necesidad de una democracia global cosmopolita y, en el plano educativo que nos

ocupa, la «ciudadanía cosmopolita», como contrapunto a la tribalización. En un célebre ensayo *Patriotismo y cosmopolitismo*, Martha Nussbaum defendió la tesis de que, frente a los fenómenos nacionalistas o étnicos, convendría recuperar la tesis antigua de «ciudadanos del mundo» y enseñarla a los niños:

Si un niño o una niña empieza su vida como un ser que ama y confía en sus padres, siente la tentación de reconstruir la ciudadanía siguiendo los mismos patrones, encontrando en una imagen idealizada de una nación una especie de sucedáneo familiar que hará por nosotros lo que esperaríamos de ella. El cosmopolitismo no ofrece este tipo de refugio; únicamente ofrece la razón y el amor a la humanidad que, en ocasiones, puede resultar menos cálido que otras fuentes de pertenencia. (...) El patriotismo está lleno de colorido, intensidad y pasión, mientras que el cosmopolitismo parece tener que enfrentarse a la ardua tarea de excitar la imaginación (Nussbaum, 1999, p. 27).

La reacción general de diversos autores que aparecen en el libro a que ha dado lugar, es que no se puede enseñar a ser ciudadanos de un modo abstracto. Precisamente la noción de ciudadanía va unida a una realidad política determinada. Por eso el mejor modo de ser cosmopolitas es dar una educación ciudadana democrática. Así Gutmann (1999, p. 85) señala que, en principio, no podemos ser ciudadanos del mundo, pues para serlo se precisaría una única política mundial, en primer lugar somos ciudadanos de un país, de alguna política:

Para ser libres e iguales necesitamos ser ciudadanos de alguna política y, por tanto, necesitamos también ser educados en aquellas destrezas, conocimientos y valores (tanto particulares como universales) que aseguran la plena participación y la igual consideración en nuestra política. El ser reconocido como ciudadanos libres e iguales de alguna política democrática debería ser una oportunidad abierta a todos los individuos.

La educación se debe dirigir a enseñar los derechos y responsabilidades de la ciudadanía democrática, y su reconocimiento a todos los humanos de cualquier comunidad. La educación moral comienza con relaciones afectivas en los círculos inmediatos, que progresivamente se van ampliando. El cosmopolitismo no es el primer paso, sino un resultado tardío o posterior. Por su parte, Benjamin Barber en su contribución a dicho libro, resalta que, en lugar de huir a un cosmopolitismo abstracto y universal, necesitamos formas de comunidad local y patriotismo cívico saludables y democráticas. Dado que nuestros compromisos y virtudes comienzan a arraigar en nuestro entorno inmediato, y sólo entonces pueden crecer e ir más allá, «prescindir de ellos a favor de un cosmopolitismo inmediato es arriesgarse a acabar en ningún lugar, a no sentirnos ni en casa ni en el mundo». Sentirse e identificarse con un país o etnia, de forma cívica, es el paso previo y necesario para llegar a ser ciudadano del mundo; que pueda abocar a nacionalismos o rechazos étnicos es dependiente de formas no democráticas en que ha tomado cuerpo históricamente.

Como lecciones aprendidas de este debate es que, si bien el cosmopolitismo podría ser un bello ideal educativo en este contexto de globalización; en la práctica, sólo cabe valorar las restantes culturas cuando se valora –en primer lugar– la propia. La identificación con lo local es la primera base para llegar a lo cosmopolita. Los escolares construyen su identidad personal en relación con la comunidad de origen y vida, lo que debe abocar –en un segundo momento– a una apertura a los otros diferentes y sus culturas. A este respecto, como bien ha expresado Juan Carlos Tedesco (2000, p. 86):

El desafío educativo implica desarrollar la capacidad de construir una identidad compleja, una identidad que contenga la pertenencia a múltiples ámbitos: local,

nacional e internacional, político, religioso, artístico, económico, familiar, etc. Lo propio de la ciudadanía moderna es, precisamente, la pluralidad de ámbitos de desempeño y la construcción de la identidad a partir precisamente de esta pluralidad, y no de un solo eje dominante y excluyente.

A la vez, frente a las tendencias descritas de tribalización social, la escuela –volviendo a sus orígenes, aunque necesariamente de otro modo– debe promover la cohesión social y el reconocimiento y solidaridad con el otro como diferente. La escuela tiene una función irrenunciable para que las diferencias culturales y el pluralismo democrático se informen y conjuguen mutuamente. Conjugar los principios normativos unitarios de justicia y el reconocimiento de los distintos proyectos de vida culturales es, pues, nuestro problema moral y político (Apel, 1999).

Si es importante educar en la cultura propia, como paradoja de la globalización existe el peligro de resucitar los currículos tradicionales de carácter etnocéntrico y xenofóbico, con el riesgo de formar «guetos» culturales y sociales. Uno de los fines esenciales de la tradición educativa ha sido educar para una comprensión global del mundo.

El anonimato, la complejidad y la incertidumbre forjadas por la globalización anuncian la paradójica búsqueda de significado y de certeza en identidades definidas en un plano más local. (...) Las identidades nacionales, puestas en peligro por la globalización económica, se están reconstruyendo frenéticamente (Harreaves, 1996, p. 81).

La respuesta educativa ante esta crisis social, señala, ha consistido en resucitar antiguas certezas culturales o en imponer otras nuevas mediante el control centralizado del currículum y las exigencias de la evaluación: «Estas mentalidades de asedio están haciendo que muchos sistemas educativos se retiren tras los parapetos del localismo en defensa de sus identidades culturales» (p. 82).

Sin «cultura pública común» no hay educación para la ciudadanía y se esfuma el sentido mismo de la escuela pública. El asunto es que haya de constituir dicha «cultura», de forma que no niegue las identidades culturales primarias ni queden relegadas al espacio privado, pero tampoco que su reafirmación impida dicha cultura. Una estrategia actual (nuevo modo de «gobernación») es que, dado que dicho «bien público común» no puede ya ser definido por el Estado, transferir dicha responsabilidad a cada centro, para que –según la comunidad en que se inserta– lo determine en el diseño institucional de su proyecto educativo. Pero, entonces, si bien puede incrementar el compromiso educativo, subrepticamente, nos situamos cerca de una lógica mercantil, al servicio de los clientes más cercanos o mayoritarios.

No es fácil implementar en la práctica, cuando no está resuelto teóricamente, el reconocimiento dinámico de las diferencias, en un respeto activo de las identidades culturales propias y su conjunción con principios democráticos. Apelar, mientras tanto, en un tono ingenuo pedagógico, a una «educación intercultural», cuando no se han puesto bases firmes políticas y sociales, no deja de pertenecer a la habitual retórica educativa, con los efectos (negativos) de transferir responsabilidades de imposible resolución. Más críticamente, debemos ser conscientes de los asuntos en juego y de sus posibilidades futuras. En la tensión entre el moderno ideal (inalcanzado, pero irrenunciable) de la igualdad (identidad universal) y el posmoderno de la diferencia (identidad distintiva) coincidente con (o provocada por) la globalización, la ciudadanía tiene que construirse entre múltiples fronteras, ya no sobre un terreno firme; pero eso sí en modos que contribuyan a ampliar el espacio público, en lugar de posibles tentaciones de acotarlo.

BIBLIOGRAFÍA

- AMIN, S.: *El capitalismo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 1998.
- «Imperialism and globalization», en *Monthly Review*, 2, 53 (2001).
- APEL, K. O.: «Globalización y necesidad de una ética universal», en *Debats*, 66 (1999), pp. 48-67.
- APPUDARAI, A.: «Disjuncture and difference in the global cultural economy», en M. FEATHERSTONE (ed.), 1990, pp. 295-310.
- *Modernity at large: Cultural dimensions of globalization*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1996.
- «Mondialisation, recherche, imagination», en *Recherche Internationale des Sciences Sociales*, 160, (1999), pp. 257-267.
- BARBER, B. R.: «Jihad vs. McWorld», en *The Atlantic Monthly*, 3, 269 (1992), pp. 53-65.
- *Jihad Vs. McWorld: How globalism and tribalism are re-shaping the world*. Nueva York, Ballantine Books, 1995.
- «Globalizing Democracy», en *The American Prospect*, 11, 20(2000).
- BARKER, C.: *Television, globalization and cultural identities*. Buckingham, Open University Press, 1999.
- BAUMAN, Z.: «El desafío ético de la globalización», en *El País*, 20 de julio de 2001.
- BECK, U.: *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Barcelona, Paidós, 1998.
- *Un nuevo mundo feliz: la precariedad del trabajo en la era de la globalización*. Barcelona, Paidós, 2000(a).
- «The cosmopolitan perspective: sociology of the second age of modernity», en *British Journal of Sociology*, 51, 1 (2000b), pp. 79-105.
- BOHMAN, J.: «Cosmopolitan republicanism: citizenship, freedom and global political authority», en *The Monist*, 1, 84 (2001), pp. 3-21.
- BOLÍVAR, A.: «Globalización y cambio educativo: La sociedad del conocimiento y las claves del cambio», en A. ESTEBARANZ (coord.): *Construyendo el cambio: Perspectivas y propuestas de innovación educativa*. Sevilla, Secretariado de Publicaciones de la Universidad, 2000, pp. 17-36.
- BOURDIER, P. y WACQUANT, L.: «La nouvelle vulgate planétaire», en *Le Monde Diplomatique*, mai (2000), pp. 6-7.
- BURBULES, N. C. ; TORRES, C. A. (eds.): *Globalization and education: critical perspectives*. New York-Londres, Routledge, 2000.
- CARNOY, M.: *Mondialisation et réforme de l'éducation: ce que les planificateurs doivent savoir* (versión orig.: *Globalization and educational reform: what planners need to know*). Paris, Unesco, Institut International de Planification de l'Éducation, 1999.
- CASTELLS, M.: *La era de la información*. Vol 1: *La sociedad red*. Vol. 2: *El poder de la identidad*. Vol. 3: *El fin del milenio*. Madrid, Alianza, 1997-98.
- CORTINA, A.: *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid, Alianza, 1997.
- DALE, R.: «Globalization and education: Demonstrating a "common world educational culture": or locating a "globally structured educational agenda"», en *Educational Theory*, 4, 50 (2000), pp. 427-448.
- DEROUET, J. L. (dir.): *L'école dans plusieurs mondes*. Bruselas, De Boeck Université, 2000.
- DUBAR, C.: *La crise des identités: L'interprétation d'une mutation*. Paris, PUF, 2000.
- FEATHERSTONE, M.: *Undoing culture: globalization, postmodernism and identity*. Londres, Sage, 1995.
- (ed.): *Global culture: nationalism, globalization and modernity: a theory, culture & society special issue*. Beverly Hills, CA, Sage, 1990.
- FLORES d'ARCAIS, P.: «El individuo libertario», en *Claves de la Razón Práctica*, 51, abril (1995). Recogido y ampliado en *El individuo libertario*. Barcelona, Seix Barral, 2001.

- FEINBERG, W.: *Common schools/uncommon identities. National unity and cultural difference*. New Haven-Londres, Yale University Press, 1999.
- GARCÍA CANCLINI, N.: *La globalización imaginada*. Barcelona, Paidós, 1999.
- GERGEN, K. J.: *El yo saturado: dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona, Paidós, 1992.
- GHALIOUN, G.: «Globalización, deculturación y crisis de identidad», en *Revista Cibob d'Afers Internacionals*, 1, 43-44 (1998-99), pp. 107-118.
- GIDDENS, A.: *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona, Península, 1995.
- *Un mundo desbocado. Los efectos de la globalización en nuestras vidas*. Madrid, Taurus, 2000.
- GUTTMAN, A.: «Ciudadanía democrática», en M. C. NUSSBAUM (ed.): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona, Paidós, 1999, pp. 83-89.
- *La educación democrática: una teoría política de la educación* (edición revisada con epílogo). Barcelona, Paidós, 2001.
- HABERMAS, J.: *La inclusión del otro. Estudios de teoría política*. Barcelona, Paidós, 1999.
- «El valle de lágrimas de la globalización», en *Claves de la Razón práctica*, 109(2001), pp. 4-10.
- HARGREAVES, A.: *Profesorado, cultura y postmodernidad (cambian los tiempos, cambian los profesores)*. Madrid, Morata, 1996.
- HELD, D.; MCGREW, A.; GOLDBLATT, D.; PERRATON, J.: *Global transformations*. Cambridge, Polity Press, 1999.
- JAMENSON, F.: «Notes on globalization as a philosophical issue» en F. JAMENSON y M. MIYOSHI (eds.): *The cultures of globalization*. Durham, NC Duke University Press, 1999, pp. 54-74.
- JAMENSON, F.; MIYOSHI, M. (eds.): *The cultures of globalization*. Durham, NC Duke University Press, 1999.
- LECOURS, A.: «Theorizing cultural identities: historical institutionalism as a challenge to the culturalists», en *Canadian Journal of Political Science*, 3, 33 (2000).
- MATTELART, A.: *La mundialización de la comunicación*. Barcelona: Paidós, 1998(a).
- «Lo que está en juego en la globalización de las redes», en I. RAMONET (ed.): *Internet, el mundo que llega. Los nuevos caminos de la comunicación*. Madrid, Alianza, 1998(b), pp. 19-31.
- *Histoire de l'utopie planétaire: de la cité prophétique à la société globale*. Paris, La Découverte, 2000.
- MESURE, S.; RENAUT, A.: *Alter ego, les paradoxes de l'identité démocratique*. Paris, Aubier, 1999.
- NAVARRO, V.: «¿Son las políticas socialdemócratas posibles en un país sumergido en la supuesta globalización de la economía mundial?», en *Sistema*, 150, mayo (1999).
- NUSSBAUM, M. C.(ed.): *Los límites del patriotismo. Identidad, pertenencia y «ciudadanía mundial»*. Barcelona, Paidós, 1999.
- PETTIT, PH.: *Republicanism. Una teoría sobre la libertad y el gobierno*. Barcelona, Paidós, 1999.
- POTSMAN, N.: *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Barcelona, Octaedro, 1999.
- PROGRAMA DE LAS NACIONES UNIDAS PARA EL DESARROLLO (PNUD): *Informe sobre el desarrollo humano, 2001: Poner el adelanto tecnológico al servicio del desarrollo humano*. Madrid-Barcelona, Mundi-Prensa, 2001.
- RAMOS TORRE, R.: «Red global, información e identidad» (Recensión de M. Castells), en *Revista de Libros*, 27(1999), pp. 15-17.
- RITZER, G.: *The Mcdonaldization of society*. Londres, Sage, 1993.
- RUBIO CARRACEDO, J.: «Ciudadanía compleja y democracia», en J. RUBIO CARRACEDO; J. M. ROSALES; M. TOSCANO: *Ciudadanía, nacionalismo y derechos humanos*. Madrid, Trotta, 2000, pp. 21-46.

- SARTORI, G.: *La Sociedad multiétnica: pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid, Taurus, 2001.
- TAYLOR, C.: «La política del reconocimiento», en C. TAYLOR: *Argumentos filosóficos*. Barcelona, Paidós, 1997, pp. 293-334.
- TAYLOR C. (ed.): *El multiculturalismo y la Apolítica del reconocimiento*. México, FCE, 1993, pp. 43-107.
- TEDESCO, J. C.: «Educación y sociedad del conocimiento», en *Cuadernos de Pedagogía*, 288 (2000), pp. 82-86.
- TOURAINÉ, A.: «Sociedad política, democracia y responsabilidad individual». Intervención en el encuentro en Rabat (3-4, abril, 1998) sobre globalización.
- «¿Globalización?», en *Debats*, 67(1999), pp. 30-37.
- URRY, J.: «Globalisation and citizenship». Paper presentado en el Congreso Mundial de Sociología (Montreal, July, 1998).
- ZIZEK, S.: «Multiculturalisme, or, the cultural logic of multinational capitalism», en *New Left Review*, 225(1997), pp. 28-41.