

La historia en tiempos de globalización. Representaciones del profesorado respecto de su enseñanza y posibles aportes a la educación ciudadana

*Julia Tosello**

RESEÑAS N° 19 2021
[pp. 54 – 80]
Recibido: 09/07/2021
Aceptado: 29/07/2021
ISSN-L N° 1668-8864

Resumen

Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias del proceso de globalización se manifiestan en cualquier parte del planeta. En este contexto, este artículo retoma algunas de las cuestiones trabajadas en mi tesis doctoral con el objetivo de atender a tres cuestiones que han resultado claves en la misma. Por un lado, trato de abordar algunos de los desarrollos teóricos que actualmente se debaten dentro de la historia global intentando organizarlos y estructurarlos, y, por otro, analizo las representaciones sociales que el profesorado de historia de nivel secundario de la ciudad de Neuquén (Argentina) posee sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza. Asimismo, aquí me propongo aportar algunos aspectos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa y crítica en didáctica de la historia de forma que puedan llegar a constituirse en orientaciones y en un posible aporte a la educación ciudadana, particularmente en estos tiempos de globalización.

* Universidad Nacional del Comahue (UNCo) - Argentina - Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España. Email: julitosello@gmail.com

Palabras Clave: historia global - representaciones sociales - profesorado - enseñanza de la historia - educación ciudadana

Abstract

Societies are in a constant process of change and the consequences of the globalization process are manifested anywhere on the planet. In this context, this article takes up some of the topics discussed in my doctoral thesis with the aim of addressing three issues that have been key in it. On the one hand, I try to address some of the theoretical developments that are currently being debated within global history, trying to organize and structure them, and, on the other, I analyze the social representations that secondary-level history teachers in the city of Neuquén (Argentina) has on this historiographical perspective in teaching. Likewise, here I propose to contribute some theoretical and empirical aspects to qualitative and critical research in didactics of history so that they can become guidelines and a possible contribution to citizenship education, particularly in these times of globalization.

Keywords: global history - social representations - professorate - history teaching - citizenship education

Introducción

Vivimos en un mundo que está experimentando transformaciones profundas en el que la concentración del espacio y la aceleración del tiempo (Brauer, 2016), redefinen las relaciones sociales y las subjetividades tanto a nivel local como planetario. Pareciera que todos/as estuviéramos cada vez más interconectados/as, tejiendo una gran interdependencia. Sin embargo, mientras que en este contexto global algunos grupos lideran este proceso y se benefician social y económicamente de estos cambios, otros van hacia un mayor aislamiento, migraciones forzosas, pobreza estructural, precariedad, marginación social y una excesiva localización (Andreotti, 2006; 2014). La progresiva exclusión social y la invisibilidad de los grupos afectados lleva a una creciente desigualdad e injusticia social tanto entre diferentes países como hacia su interior (González Valencia, et al., 2016). Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias de vivir en un mundo global se manifiestan en cualquier parte del planeta.

Si desde la teoría crítica la educación en ciencias sociales y en historia han de orientarse a una sociedad más justa, más libre y más participativa, para dar respuesta a las desigualdades y las injusticias sociales desde lo local a lo global (Benejam, 1997), cabe preguntarse qué historia enseñar para el mundo global y para el siglo XXI, si queremos formar una ciudadanía crítica, democrática, responsable y comprometida con una cultura cívica y política a un nivel más amplio y global, que aprecie la identidad y la alteridad como elementos constitutivos de la misma (Jara, 2008).

La globalización y los procesos asimétricos de interdependencia nos llevan entonces, a reflexionar sobre los modos de pensar y organizar la educación en general y la enseñanza de la historia en particular. Ciertamente, el presente global supone un desafío para el abordaje de los relatos sobre el cambio social en este tiempo y en este escenario socialmente complejo (Conrad, 2017).

En este marco, este artículo procura atender a tres cuestiones que han resultado claves en mi tesis doctoral². Por un lado, trato de abordar algunos de los desarrollos teóricos que actualmente se debaten dentro de la historia global intentando organizarlos y estructurarlos, y, por otro, analizo las representaciones sociales (Moscovici, 1979) que el profesorado de historia de nivel secundario de la ciudad de Neuquén (Argentina) posee sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza. Asimismo, aquí me propongo aportar algunos aspectos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa y crítica en didáctica de la historia de forma que puedan llegar a constituirse en orientaciones y en un posible aporte a la educación ciudadana (Santisteban, et al., 2018), particularmente en estos tiempos, en los que la globalización nos plantea la necesidad de empezar a pensar en nuevas formas de ciudadanía y, por lo tanto, en nuevas formas de educación (Davies, et al., 2005).

Considero que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas perspectivas en la enseñanza de la historia en este mundo interdependiente es de suma relevancia para poder reflexionar sobre la educación histórica de ciudadanos/as –globales– en la medida que les permita comprender e interpretar el nuevo contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

² Tosello, J. (2021). *Educación histórica en un mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo (Neuquén y Barcelona)*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Director Dr. Antoni Santisteban (UAB) y Co-Director Dr. Miguel A. Jara (UNCo). Repositorio institucional: <https://ddd.uab.cat/record/243483?ln=ca>

La historia en un mundo global

Durante las últimas décadas, varios/as han sido los/as historiadores/as que se han interesado por plantear una historia más adecuada a nuestro presente, esto es, una historia que se dirija hacia lo global. Chartier (2001) hace ya veinte años sostenía que es la conciencia de la globalidad contemporánea la que orienta el trabajo de los/as historiadores/as, puesto que permite tomar conocimiento sobre la diversidad cultural en el mundo y la posibilidad de hacer comparaciones a escala planetaria.

Como bien sabemos, la historia como disciplina surgió a finales del siglo XIX ligada a la consolidación del Estado-Nación, lo que llevó a que la investigación histórica estuviera en gran parte condicionada por el llamado 'nacionalismo metodológico' (Olstein, 2019). Sin embargo, hoy vivimos en un mundo interdependiente que nos insta a pensar globalmente, por lo que una historia orientada hacia lo global puede aportar a nuestro entendimiento del pasado y, por tanto, de nuestro presente (Olstein, 2019). Según Olstein (2019), la globalización radica esencialmente en trascender las fronteras económicas, políticas, lingüísticas, regionales y culturales, por lo que, si pretendemos pensar la historia desde una perspectiva global, deberíamos trascender esas fronteras. Para Bresciano (2015; 2020), la globalización y sus dinámicas están transformando la manera en que vemos el mundo, lo que hace a que se renueve la historiografía y se comiencen a plantear temas renovados y nuevas preguntas para investigar los procesos históricos desde una óptica diferente.

Puede decirse que para varios/as historiadores/as hoy se trata entonces de intentar hacer historia global. No obstante, aunque en este giro hacia lo global los/as autores/as parecen coincidir en algunos aspectos básicos, no existe un consenso sobre cómo definir a esta historia, como tampoco sobre el campo que abarca ni su metodología (Hausberger y Pani, 2018). Conrad (2017) sugiere que hoy la historia global resulta un ámbito complejo, interdisciplinar y en construcción que expresa la dirección que está tomando la investigación histórica, derivada de los cambios en la percepción de las espacialidades y de las temporalidades en las representaciones de la historia y sus narrativas en general.

A la complejidad dentro del propio campo de la historia global, se le añade su coexistencia con múltiples enfoques similares que Olstein (2019) llama historias transfronterizas –tales como la historia mundial, la historia de la globalización, la gran historia, la historia oceánica, la nueva historia internacional, entre otras– que evidentemente también apuntan a lo global y que se solapan unos

con otros. Aunque estos enfoques poseen algunos puntos de encuentro y ciertas similitudes, difieren entre ellos ya sea por el recorte que hacen de la realidad y por su unidad de análisis, o bien por la definición que le otorgan al concepto mismo de globalización.

En lo que sí parece haber un consenso entre estos diversos enfoques teóricos y metodológicos –entre los que se encuentra la historia global–, es en que actualmente se trata de superar la historia universal tradicional y eurocéntrica ligada a una narración histórica centrada en el ascenso de occidente (Fazio Vengoa, 2006; Conrad, 2017), lo que evidencia una intencionalidad por poner en tensión la idea de un único proceso histórico lineal y homogéneo articulado en fases acumulativas según unos principios y unas leyes que parecieran regir la historia de todos los grupos humanos del planeta de acuerdo con la existencia de una única historia (Mazlish, 2001). Sin embargo, como bien indica Valero Pacheco (2017), el hecho de buscar abrirse a otras historias no occidentales para construir un relato plural e incluyente no es suficiente, ya que no han desaparecido completamente los prejuicios eurocéntricos que imponen una única forma de ver el mundo en función de los cánones de un occidente universal.

La historia global: entre convergencias y discrepancias

Los trabajos y ensayos abordados aquí compilan algunas de las propuestas sobre historia global en las que se intenta configurarla como un enfoque diferenciado. Si bien entre estos trabajos se observa una clara tendencia a hacer historia global, parecen coexistir varias concepciones que poseen ciertos puntos de encuentro, pero también varias discrepancias. A tal efecto, en este apartado presento un estado –acotado– de las ideas centrales que se debaten dentro del campo intentando identificar convergencias y diferencias al interior de la comunidad de historiadores/as a partir de la delimitación, la denominación y la selección de temas ligados al enfoque.

En primer término, quienes reflexionan sobre la historia global concuerdan en que este enfoque supone una perspectiva renovada de la historia que toma al actual proceso de globalización como su origen y su razón de ser, puesto que, si el mundo se encuentra globalizado, deberíamos pensar la historia desde esa perspectiva para entender el presente global. Valero Pacheco (2017), expone que hablar de historia global conlleva asumir la globalización y las diversas discusiones que desde los años 90 se han desarrollado alrededor del concepto.

Según la autora, el propósito de la nueva historia global es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización para aprehender los procesos globales históricamente. Fazio Vengoa (2009), por su parte, plantea que la historia global no pudo haber existido antes de la globalización, por lo que considera que esta es la historia de y para el mundo contemporáneo, siendo lo global el escenario propio de nuestro presente histórico. Para el autor, esta es la primera vez que existe una verdadera interpenetración entre diferentes procesos contemporáneos en el que distintos colectivos humanos comparten un mismo horizonte espacial y temporal: el mundo (Fazio Vengoa 2006).

En segundo lugar, los/as historiadores/as concuerdan en que la unidad primordial –pero no exclusiva– de análisis de la historia global debería ser el mundo o el planeta (Fazio Vengoa, 2009; Bresciano, 2015; 2020; Hausberger y Pani, 2018; Olstein, 2019), o bien el globo o la globalidad (Mazlish, 2001; Conrad, 2017). Aunque esto no supone desconocer unidades de análisis más acotadas como puede ser lo local o lo regional (Conrad, 2017), todos/as coinciden en que los relatos históricos han de contextualizarse dentro de lo global como unidad fundamental. Como bien sugiere Mazlish (2001), la historia global no busca abordar la totalidad, sino adoptar una perspectiva diferente en la que el globo –de ahí el calificativo de ‘global’– apunta a la idea del planeta como un espacio o un hábitat en el que lo que acontece a nivel global siempre afecta y se manifiesta en lo local, aunque sea de manera distinta. Según Olstein (2019), la historia global concibe al mundo como una entidad histórica, es decir, una unidad funcional estructurada a partir del desarrollo de interacciones perdurables entre sociedades humanas a lo largo de todo el planeta a partir del proceso de globalización.

En el debate dentro del campo, además, se observa un consenso en que, puesto que la historia global prioriza el abordaje de las conexiones entre grupos sociales y culturales contextualizados en el mundo, ha de centrarse en la sincronía de los procesos como objeto de estudio, sin desestimar en absoluto obviamente la diacronía. En tal sentido, puede decirse que hacer historia global supone conectar o relacionar historias y contextualizarlas en lo global (Olstein, 2019). Para Conrad (2017), abordar las conexiones entre grupos humanos permite poner en cuestión el ‘ascenso de occidente’ y el ‘milagro europeo’ y, por ende, cuestionar al eurocentrismo como la única perspectiva de análisis y modelo interpretativo de los procesos históricos que dan sentido al pasado.

En lo que respecta a algunas de las discrepancias hacia el interior de la comunidad de historiadores/as que están pensando en el enfoque, estas se corresponden justamente con el tipo de conexiones entre grupos humanos. Así,

mientras que para algunas/os autores/as la historia global debería ocuparse de las conexiones entre grupos humanos y culturas en general (Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018), para otros/as debería ocuparse de las conexiones que en lo particular contribuyeron a que el mundo se globalice, es decir, las interacciones perdurables en el tiempo que generaron interdependencias (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Bresciano, 2015; 2020; Valero Pacheco, 2017). Para este último grupo, las conexiones entre culturas y grupos que solo suponen contactos de menor intensidad y que no hayan llevado a cambios estructurales que contribuyeron con el proceso de globalización no han de ser contempladas como objeto de análisis dentro del enfoque.

Asimismo, hay historiadores/as que solo consideran las conexiones a partir del último proceso de globalización (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Valero Pacheco, 2017; Olstein, 2019). Valero Pacheco (2017) expone que, puesto que a través de este enfoque se trata de dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización y aprehender procesos globales históricamente, la historia global incluye a las interconexiones históricas entre sociedades durante los procesos globales. Para otro grupo de autores/as, en cambio, este enfoque se ocupa de las conexiones entre grupos sociales y culturas desde los comienzos de la humanidad (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). En esta línea, puesto que para Conrad (2017) no existe grupo social que se desarrolle en aislamiento y solo se puede comprender su historia por medio de su interacción con otros grupos, este campo estudia las conexiones en general, esto es, la movilidad, las comunicaciones, los intercambios, las relaciones, los vínculos, los entrelazamientos, las redes y los flujos desde los periodos más remotos de la historia, aun cuando la integración de lo global y local y las relaciones entre las sociedades y culturas hayan sido más difusas y débiles.

Ligado a las conexiones, más específicamente las interacciones perdurables, algunos/as autores/as globales manifiestan interesarse por estudiar el impacto de esas conexiones en los grupos sociales y culturales. Olstein (2019) por ejemplo, propone abordar los impactos acumulativos y recíprocos que las relaciones interdependientes con potencial de volverse globales generan en las partes involucradas, esto es, en los grupos humanos que integran cierta interacción. En la misma línea Bresciano (2020), pero sin limitarse el proceso de globalización, sostiene que la historia global ha de atender a cómo las sociedades han influido, afectado o transformado a otras, centrándose en las causas de los procesos de convergencia regional, continental y planetaria más allá de los estados y/o de las civilizaciones.

Derivado del abordaje de las conexiones entre grupos, dentro del campo hay algunos/as historiadores/as que sostienen la necesidad de hacer visible en la historia la variedad de etnias, grupos sociales y culturas, lo que podríamos traducir en la inclusión de una perspectiva multicultural en la historia global. En tal sentido, Fazio Vengoa (2006; 2009) postula una historia inclusiva según un paisaje (global) en el que existe una gran diversidad y en el que diferentes colectivos humanos con historias locales variadas se integran en una unidad global en la que dialogan interculturalmente.

De lo expuesto, puede decirse que se observa un consenso sobre la unidad de análisis de la historia global en que las conexiones entre grupos sociales constituyen el aspecto primordial en el que indagar dentro de este campo.

En lo que existe un claro desacuerdo es en el recorte temporal de la historia global, puesto que no todos/as los/as autores/as globales consideran que este enfoque tenga que limitarse históricamente al proceso de globalización. Al respecto, hay un grupo de historiadores/as que concibe a este enfoque como historia reciente o contemporánea por lo que se corresponde con el periodo que abarca la última y actual globalización y trata sobre los procesos que subyacen a la misma (Hausberger y Pani, 2018). Mazlish (2001) plantea que la nueva historia global es historia contemporánea ya que, si bien se remonta hacia el pasado solo lo hace tanto como la comprensión de los factores que han llevado a la globalización lo requieran. Otro grupo de autores/as piensa que este enfoque aborda también otros periodos históricos por lo que la historia global trasciende el proceso actual de globalización (Hausberger y Pani, 2018). Dentro de este grupo, hay quienes consideran que este enfoque se extiende temporalmente a partir de lo que denominan la globalización temprana –cuyo origen se encuentra en el siglo XVI– y el ascenso de Europa y occidente –como de Williamson (1997), Bayly (2010) u Osterhammel (2015)–, y otros/as que conciben la existencia de diversas globalizaciones en la historia –como lo fue por ejemplo, la expansión del Imperio Romano, resultado de un proceso de romanización, esto es, de globalización a nivel del continente euroasiático (Pitts y Versluys, 2015). Asimismo, hay historiadores/as que sostienen que el enfoque abarca todos los periodos de la historia de la humanidad –historia mundial–, por lo que es posible trabajar las relaciones entre grupos humanos de diferentes territorios y las interacciones entre lo local y lo global en todos los momentos de la historia. Según este planteo, la existencia de patrones de contacto y de intercambio en cualquier época de la historia constituyen algunos de los vestigios que pudieron llevar a la globalización (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018).

Hasta aquí, puede decirse que la sincronía resulta el eje de la historia global como enfoque específico (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019), lo que tiene su expresión tanto en el abordaje de la temporalidad como de la espacialidad como dos cuestiones que indefectiblemente no pueden existir una sin la otra.

En relación con la temporalidad, puede decirse que el hecho de que la historia global se centre en las relaciones e interacciones entre grupos sociales ha llevado a que los/as historiadores/as se inclinen particularmente por el estudio de la dimensión temporal sincrónica, esto es, por el abordaje de la contemporaneidad histórica (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Dado que la contemporaneidad histórica alude a diversos acontecimientos y procesos históricos simultáneos que se conectan e interactúan entre sí, esta resulta crucial para la historia en un mundo global, ya que permite que se formulen explicaciones más allá de lo que acontece en la historia de un grupo humano o una civilización y que, por ende, se aborden las relaciones causales sin quedar ceñidas a un territorio delimitado, tal como tiende a ocurrir con la historia nacional (Olstein, 2019). No obstante, como bien indica Conrad (2017), interesarse por la sincronía desde la temporalidad y por la contemporaneidad histórica no significa abandonar la diacronía y el estudio de las continuidades prolongadas en el tiempo. Por el contrario, según nos plantea Fazio Vengoa (2009), la intensificación de la globalización ha llevado al fortalecimiento de la diacronía en los entramados históricos particulares con la sincronía de la contemporaneidad globalizada, lo que lleva a que se acorte la distancia entre lo local y lo global.

Asimismo, pensar a la historia desde lo global abre a la posibilidad de entrelazamientos espaciales, dado que el estudio de la sincronía permite conectar unos acontecimientos con otros surgidos en otros territorios que incluso pueden llegar a ser muy distantes (Conrad, 2017). Para este enfoque, entonces, a la sincronía también se la puede concebir a través de la espacialidad. Así, desde este punto de vista, todo acontecimiento que ocurre en un determinado sitio del mundo puede afectar a lo que acontece en otros territorios (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Como bien sugiere Fazio Vengoa (2006), la historia global supone la convergencia de historias locales con fines globales dentro de un mismo horizonte global.

De lo expuesto, hablar de sincronía desde la espacialidad supone contextualizar historias locales o regionales en lo global conectando o relacionando historias que acontecen en espacios distantes. Para Conrad (2017), uno de los aportes principales de la historia global consiste en ampliar

y diversificar la idea de espacio, lo que significa dejar a un lado las unidades cerradas para interesarse por las relaciones entre territorios y escalas contextualizando lo que acontece hasta llegar a lo global, complejizando en definitiva a la misma temporalidad. Aunque para Conrad (2017), no todos los procesos históricos poseen un alcance completamente planetario, la historia global permite pasar por varias escalas intermedias que llevan a que lo global y lo local no sean siempre ideas opuestas.

La historia global, entonces, permite pensar las escalas territoriales como entrelazadas, haciendo uso de las que se consideren más apropiadas según lo que se quiera abordar (Conrad, 2017; Valero Pacheco, 2017). En tal sentido, dado que desde este enfoque no hay ningún sitio o región del planeta que se encuentre en forma totalmente aislada, algunos/as historiadores/as globales plantean una historia glocalizada y aceptan que existe una interrelación entre los factores locales y los fenómenos globales (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). Según la idea de glocalidad –concepto acuñado originalmente por Robertson (1995)–, lo que frecuentemente se designa como local se encuentra indirectamente incluido dentro de la globalidad por lo que lo global no puede entenderse sin lo que acontece en lo local.

Aspectos y consideraciones metodológicas

Las representaciones sociales (Moscovici, 1979, 1981; Jodelet, 1986) del profesorado de historia de nivel secundario de la provincia de Neuquén abordadas aquí se desprenden de testimonios obtenidos a partir de cuestionarios de preguntas en su mayoría abiertas que exploran esta perspectiva historiográfica en la enseñanza, esto es, el abordaje de los grupos humanos, las culturas y sus conexiones en la enseñanza de la historia y la espacialidad y la temporalidad de acuerdo a los preceptos de la historia global –ver Anexo 1. Me interesa abordar y analizar las representaciones sociales ya que son un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986) que, por poseer un sentido práctico y por constituir sistemas de referencia y maneras de pensar que permiten interpretar y organizar la realidad, dan sentido a las decisiones que al profesorado toma al enseñar historia, a sus finalidades de enseñanza, a sus planificaciones y a su accionar en las aulas (Pagès, 1997).

Aquí atiendo a lo que dice el profesorado analíticamente abordando los datos en forma integrada y evitando repetir información (Flick, 2014, 2015) para buscar detectar algunas tendencias y analizarlas a la luz de los diversos

planteos sobre historia global. Salvaguardando las dificultades que implica tomar conocimiento de lo que ‘dicen hacer’ los/as profesores/as encuestados/as en sus clases de historia, la investigación intenta ser lo más seria y minuciosa posible, por lo que ejemplifico el análisis a través de testimonios ilustrativos. Si bien abordar las representaciones sociales no permite aprehender la práctica concreta, su exploración y análisis resulta una vía indirecta para promover la mejora y la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Jara et al., 2016), constituyendo un aporte a la formación inicial y continua del profesorado (Pagès y Santisteban, 2011). En tal sentido, las preguntas que realizo no solo exploran qué piensa el profesorado en relación a estos aspectos de la historia global sino que también indago en cómo dicen hacer lo que hacen y habilito a que utilicen la ejemplificación para expresarse –ver Anexo 1.

El cuestionario diseñado se basa en el marco conceptual construido para la investigación y encuentra autenticidad y confiabilidad (Corral, 2009), en la validación –externa– realizada por dos profesores y una profesora expertos/a en la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, –uno de ellos particularmente conocedor de las particularidades del contexto social en los que se efectúa el estudio. Los/a especialistas/a revisaron el cuestionario atendiendo a su estructura, pertinencia, contenidos y claridad del vocabulario.

Puesto que me propongo examinar cómo el profesorado percibe y experimenta la enseñanza de la historia analizando e interpretando puntos de vista y significados sobre la práctica de enseñanza, el análisis de los datos llevado a cabo en este artículo adopta un enfoque metodológico cualitativo (Eisner, 1998; Simons, 2011; Flick, 2014, Hernández Sampieri, et al., 2014), De todo lo expuesto, puede decirse que esta es una una investigación exploratoria, fenomenológica-reflexiva, interpretativa y crítica (Armento, 1996; Tejada, 1997; Embree, 2003; Hernández Sampieri et al., 2014; Flick, 2015).

Si bien reconozco que los datos analizados aquí no son generalizables, proporcionan una panorámica sobre qué dicen y qué piensan algunos/as profesores/as en ejercicio de la ciudad de Neuquén con relación a la historia global, lo que permite intentar esbozar algunas orientaciones teóricas para identificar planteos historiográficos de la historia global que puedan aportar a la educación ciudadana (Santisteban et al., 2018) buscando construir lo que Simons (2011) denomina una ‘teoría interpretativa de los casos’. Puesto que los estudios de caso tienen su base en un enfoque etnográfico, su abordaje en esta investigación me permite comprender y analizar las creencias de los/as participantes estudiándolas en forma holística (White, 1986 en Pagès, 1997).

Para identificar a los testimonios en relación a los/as participantes, utilizamos seudónimos (Simons, 2011) contruidos mediante códigos contruidos por una letra N (de Neuquén) y un número (1, 2, 3, etc.) según orden en que fueron respondiendo los cuestionarios) al describir los testimonios de las personas (Angrosino, 2012).

En total, fueron 15 los cuestionarios que lograron recabarse durante la investigación. En función de los datos personales, la mayoría de los/as participantes se identifica con el género masculino (10) y tiene entre 30 y 39 años. Solamente dos profesores y una profesora dicen poseer entre 40 y 49 años y un solo profesor se encuentra en la franja etaria entre los 20 y los 29 años y otro en la de los 60 y 69. Si buscamos relacionar la edad con el tiempo que el profesorado lleva en ejercicio, la mayoría de los/as participantes terminaron sus estudios de grado entre el 2005 y el 2017, por lo que puedo observar que no llevan tanto tiempo en las aulas de historia. Solo un profesor de 49 años (al que llamaré N11) dice haber concluido sus estudios en 1995. Con respecto a la formación inicial o carrera de grado, todos/as los/as participantes, estudiaron el profesorado en historia en la Universidad Nacional del Comahue (UNCO) y en cuanto a la de posgrado, solo dos profesores (N4 y N7) poseen la Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Historia (UNCO). Solo un profesor (N7) y una profesora (N9) se desempeñan en escuelas secundarias privadas de gestión pública, el resto trabaja en el sector público. Si bien los datos expuestos aquí no son considerados como variables aquí, pienso que es relevante tomar conocimiento sobre quiénes son aquellos/as que han participado en este estudio.

La historia global en la enseñanza. Representaciones del profesorado

En este apartado presento los resultados y el análisis de la información obtenida en los cuestionarios en los que participaron profesores/as que enseñan historia en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén.

En función de los testimonios obtenidos, puede decirse que en lo que respecta a las conexiones entre grupos humanos y culturales subyacen fundamentalmente relaciones de tipo asimétricas, centradas en el poder y en la dominación como conceptos claves a enseñar en la historia y caracterizadas por el conflicto entre partes que se encuentran en una situación de desigualdad. Al respecto, se observa que en la mayoría de las respuestas se pone énfasis en la

opresión de una cultura sobre la otra destacándose los procesos de aculturación y desintegración social y cultural de ciertos grupos.

Entre las relaciones asimétricas, se destaca la desestructuración de la organización social de los pueblos originarios en su encuentro con los grupos humanos provenientes de Europa, dentro del periodo histórico que algunos/as los/as historiadores/as globales denominan la ‘globalización temprana’. El ejemplo que aparece entonces con mayor frecuencia en los testimonios es el de la ‘Conquista de América’, donde pareciera que, las relaciones culturales de poder se hacen más visibles. En este sentido, la profesora N5 expresa lo siguiente: “El ejemplo (...) es el de la construcción del orden colonial americano, destacando el impacto de la conquista europea y la posterior colonización, enfatizando en el proceso de desestructuración de las sociedades nativas”.

En este mismo sentido, el participante N10 enuncia: “Relaciones entre conquistadores, religión católica, pueblos originarios y otros grupos oprimidos en el proceso de conquista y colonización de América”.

Entre los/as participantes que se enfocan en el ejemplo de la conquista y colonización de América, un profesor, particularmente, pone el acento en cómo el proceso de desestructuración afectó y sigue afectando a los pueblos originarios, lo que sugiere que se interesa por las consecuencias de los contactos entre grupos culturales. A tal efecto, proponiendo construir en la enseñanza un relato histórico desde la perspectiva de los pueblos americanos, el participante N7 comenta la siguiente experiencia:

Durante el año 2015 fui incorporando nuevos recursos y fuentes documentales para abordar *La conquista de América: El choque cultural*. La finalidad fue poner en discusión el impacto de la conquista española sobre la organización de los pueblos indígenas a partir de la reflexión y debate sobre la palabra de los ‘vencidos’...el marco de la secuencia, se buscaba relacionar pasado y presente teniendo en cuenta la lectura que los movimientos indigenistas hacen del pasado y el impacto de la conquista.... El análisis del choque cultural implicaba que pensarán en una situación compleja, es decir, en el encuentro con la otredad desde la mirada de los pueblos conquistados.

Tal como puede verse en el último testimonio, hay encuestados/as que manifiestan una clara preocupación por trabajar los efectos que las conexiones generan en los grupos humanos. En tal sentido, desde la perspectiva de los grupos oprimidos, se puede hablar de una tendencia a que el profesorado se interese por abordar en la enseñanza las injusticias sociales, prácticas genocidas

y etnocidios resultantes de las conexiones. Centrándose nuevamente en el caso de la conquista de América, el profesor N3 dice: “Sí, cuando se enseña a las/los estudiantes el choque cultural, el etnocidio y genocidio llevado a cabo al momento del “descubrimiento”, conquista y colonización de América”.

Al respecto, el encuestado N4 enuncia que al abordar conexiones en la enseñanza su *propósito general* resulta en visibilizar desigualdades y las injusticias sociales: “Considero que trabajo sobre las relaciones de poder entre culturas. Al menos ese es mi propósito general, para dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos”.

Hasta aquí y derivado del tipo de conexiones entre grupos humanos y culturales que los/as participantes de la ciudad de Neuquén dicen abordar en general y de los ejemplos a los que se hace referencia en los testimonios en concreto, se observa un profesorado particularmente interesado en trabajar la cultura mapuche, es decir, en enseñar una historia más local enfocada en este grupo cultural.

Si bien se aprecia que los/as participantes se inclinan por abordar culturas locales, hay quienes a través de sus testimonios también sugieren abordar otras escalas en la enseñanza y, por tanto, otros grupos culturales, preferentemente americanos. A tal efecto, puede decirse que se identifica una tendencia general a construir relatos históricos desde la perspectiva de las culturas americanas, poniendo énfasis ya no solo en la escala local sino también en una más amplia: Sudamérica como región y/o continente.

En tal sentido, podemos citar dos ejemplos. El profesor N6 expresa: “En especial americanas, azteca, maya, inca, de nuestro país como mapuce o boliviana. De cualquier forma privilegio una mirada de clase”. Y el participante N7 dice:

En general (...) abordo muy poco las culturas europeas (...) mis propuestas abordan la historia americana y las culturas europeas ingresan al aula en torno al contexto. No obstante (...) retomo la cultura grecorromana para abordar los principales filósofos de la antigüedad.

Asimismo, como puede corroborarse en estos testimonios, si bien el profesorado no deja de incluir culturas europeas en sus clases, puede observarse que por lo general las abordan y las enseñan en función de lo que acontece en América. Tal como el participante N3:

En las clases de Historia (...) se recurre a tomar algunas características fundamentales de la cultura europea solamente para observar

cuestiones sociales, políticas, económicas y religiosas del feudalismo y su posterior desarrollo modernista para luego adentrarnos a la conquista y colonización sobre América.

Los/as encuestados/as que si parecen poner el acento en las culturas más europeas y dominantes, lo hacen en el sentido de cuestionar su supremacía. Así, este grupo de participantes, no alejándose en absoluto del choque cultural que implicó la conquista y colonización de América y del proceso de desestructuración de las culturas americanas frente a la imposición de diversos mecanismos de la cultura europea, enfatiza en las conexiones en las que prima el poder en una larga duración que se renueva con el desarrollo capitalista. Por ejemplo, el profesor N11 dice: “Relacionamos la cultura blanca, racista, machista y capitalista importada por la iglesia católica a América para su imposición a sangre y fuego, con las culturas preexistentes y observar en qué consiste un epistemicidio, por ejemplo”.

Por otro lado –aunque también en la línea de lo que se expresa en el último testimonio– cuando se trata de hablar de la enseñanza de las conexiones, sin poner el acento en ningún periodo histórico en específico, el profesor N4 particularmente dice trabajar contradicciones y tensiones entre grupos humanos resultantes de las relaciones de poder en sentido amplio. En tal sentido, se muestra interesado en hacer visible cómo las conexiones entre grupos influyen en las construcciones identitarias:

En diversidad o en múltiples culturas es preciso reconocer tensiones y contradicciones culturales en vínculo con relaciones de poder (...) la identidad cultural de un grupo social se encuentra atravesado por relaciones de poder y de construcción política que no se pueden obviar. Aun cuando el foco esté pensado en dar cuenta solo de las tensiones en los procesos de sostenimiento y construcción que puede realizar un grupo sobre su cultura.

Asociado a cuestiones de poder, el mismo profesor abre el abanico respecto de los temas a enseñar y expone su interés por evidenciar desigualdades y la imposición de identidades, tales como por ejemplo, identidades de género: “Dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos. También en parte las relaciones que permiten ciertas construcciones identitarias y culturales en casos históricos. Ejemplo, observando el lugar de la mujer y de pobre en el marco de relaciones que son impuestas”.

Tal como puede apreciarse entonces, más allá de la clara tendencia a construir relatos desde la perspectiva de las culturas americanas, hay quienes no dejan de plantearse enseñar conexiones y relaciones asimétricas entre otros grupos desde una historia más reciente a una historia más remota. En tal sentido, en los testimonios aparecen otros grupos humanos entre los que se incluyen además de culturas europeas, ciertas culturas africanas y asiáticas. Tal como expresa la profesora N5:

Principalmente en los cursos de Historia de 1° año suelo abordar culturas del mundo antiguo, situadas en Europa/Asia/África, porque me permiten luego realizar comparaciones con las culturas nativas americanas. En segundo año de Historia, retomamos estas culturas nativas americanas, destacando el grado de complejidad de las mismas, con el fin de que los estudiantes puedan apreciar las consecuencias del proceso de la conquista y colonización europea en las estructuras de las mismas, atendiendo a las relaciones económicas, sociales, políticas.

Por otra parte, aunque igualmente ligado a las conexiones entre grupos humanos, hay encuestados/as que señalan trabajar la perspectiva intercultural al enseñar historia. Quienes refieren a esta perspectiva, la definen como el abordaje de un diálogo cultural que, a la vez que posibilita poner en tensión la idea de la existencia de una cultura dominante –generalmente la europea–, permite profundizar en los aportes de las diversas culturas en los relatos que construyen en las clases. Al respecto el profesor N10 expone:

Opto por una perspectiva intercultural (...) ya que (...) hace hincapié en el abordaje de otro tipo de culturas (más allá de la hegemónica occidental) tanto desde el reconocimiento de las mismas como desde los enfoques que las mismas aportan a los contenidos escolares abordados.

Quienes dicen trabajar esta perspectiva, destacan que les permite descolonizar y repensar el currículum, puesto que habilita a visibilizar relaciones de poder, de dominación y de subordinación. En tal sentido, el profesor continúa diciendo:

Una perspectiva intercultural permite desnaturalizar y descolonizar el currículum y las relaciones entre los actores sociales que habitan la escuela (...) hacer énfasis en las relaciones de poder, de dominación y subordinación que existen entre ellas...habilita un diálogo entre-culturas en un pie de igualdad.

En la misma línea, uno de los/as participantes, al referirse a la perspectiva intercultural al enseñar historia, señala que permite no solo visibilizar ciertos grupos sino denunciar desigualdades e injusticias a través de la historia enseñada. Tal como sugiere el participante N11: “La interculturalidad (...) como la denuncia de los crímenes de occidente para dar lugar a la recuperación de saberes y conocimientos silenciados durante quinientos años y habilitar, en un pie de igualdad, ese diálogo de saberes”.

En la misma línea de lo que ocurre con el abordaje que hace el profesorado de los grupos humanos, cuando he indagado respecto del tratamiento de la espacialidad de acuerdo con los preceptos de los planteos teóricos de la historia global, desde la primera lectura de las respuestas recabadas se puede apreciar la tendencia a construir fundamentalmente relatos históricos desde Latinoamérica, o bien, según otros testimonios, desde Sudamérica.

Esto se evidencia a través del espacio que evidentemente más se repite en los testimonios, esto es, el latinoamericano, que para la mayoría de los/as profesores/as encuestados se constituye como una región y, por ende, como su escala –regional– predilecta al historizar desde la enseñanza.

Esto puede ejemplificarse a través del testimonio del profesor N2, muy conciso pero potente: “Ejemplo: la región, Latinoamérica”.

Al respecto, el participante N7 expresa:

En general tiene más peso la escala regional (pensando en la región sudamericana). Tomo esta escala territorial para poder trabajar con una problemática compartida en los países que integran la región, pero que presentan ciertas diferencias en cuanto a los actores sociales que participan, su relación con el estado, etc.

Tal como indica el profesor en su testimonio, concebir a Sudamérica como una región que comparte ciertas problemáticas comunes no supone dejar de reconocer que hacia su interior existen zonas con grupos humanos con características culturales propias.

Al mismo tiempo, de los testimonios se deduce que para la mayoría de los/as participantes construir en las aulas relatos históricos desde la perspectiva del espacio latinoamericano supone privilegiar lo que acontece en América antes que lo que ocurre en Europa, buscando eludir narrativas históricas y posicionamientos de tipo de eurocéntricos. En tal sentido, la profesora N13 señala: “La escala territorial que más peso tiene es América ya que desde acá parto para hacer énfasis en el territorio en el que vivimos”.

Continuando con la línea de privilegiar los relatos contruidos desde el espacio sudamericano y al mismo tiempo buscando acotar las escalas, hay ciertos/as participantes que parecen preocuparse también por enfatizar en la enseñanza procesos históricos a nivel nacional o estatal. En esta línea, la profesora N6 dice: “La de Argentina y de América, en particular del sur. Depende de qué año y qué curso y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea”.

Para cerrar respecto de Latinoamérica o Sudamérica como espacio predominante al enseñar historia, a través de las respuestas obtenidas se observa también que algunos/as participantes lo conciben como una escala continental. Quienes consideran a Latinoamérica como un continente, por lo general tienden a contraponerlo con lo que acontece en el espacio europeo; tal como se aprecia en el testimonio del participante N3: “América Latina y Europa Occidental, son los dos continentes que tomo como espacio para la enseñanza de los contenidos pedagógicos de Historia”.

Por otro lado, considerando el enfoque de la historia global en cuanto a las interacciones entre espacios geográficos e historia, desde la sincronía, analizamos particularmente las interacciones que el profesorado dice trabajar y trabaja entre lo global y lo local en sus clases de historia.

A tal efecto, si bien claramente existe una tendencia a construir los relatos históricos desde la región latinoamericana, también entre los/as encuestados/as hay quienes muestran cierta preferencia por trabajar en sus clases a partir de lo local y de lo global y de sus interrelaciones y conexiones, siendo la escala territorial local –es decir, lo más próximo– la opción metodológica más determinante. Al respecto, el profesor N4 dice: “La local principalmente. Lo global en igual importancia. Ambas en simultáneo. La de su entorno cotidiano en el marco de problemas globales”.

Asimismo, cuando se trata de abordar interrelaciones entre espacios en sus clases de historia, también hay quienes exponen que trabajan los acontecimientos históricos a nivel local, contextualizándolos en otras escalas territoriales, entre las que se incluyen la escala global. Al respecto, la profesora N5 expone: “Parto generalmente de lo micro a lo macro, de lo local a lo global, tratando de establecer las relaciones complejas que se dan entre los espacios y/o escalas territoriales mencionadas”.

En este mismo sentido, un profesor dice que es importante conectar lo local en relación a lo que acontece en lo global, haciendo alusión a una historia más contemporánea, más reciente y del presente. Tal como enuncia el participante N15:

Vinculando fenómenos locales con fenómenos globales. Ejemplo los vaivenes de la economía local (hidrocarburífera) en base a los movimientos macroeconómicos de escala global. Vincular la producción frutícola local, atendiendo a la demanda del mercado mundial que influye en la región.

En lo referido al trabajo con escalas, se destaca particularmente el profesor N10 que al referirse a la espacialidad en sus clases y al trabajo con escalas, dice poner énfasis en el concepto de glocalidad en la enseñanza de la historia: “La escala territorial de mayor peso en las clases es la glocal, porque permanentemente tratamos de establecer las interrelaciones entre el contexto local y global”.

Por último, en lo que concierne a la espacialidad y ya adentrándome también en el análisis de lo que dice el profesorado en relación con la temporalidad, he podido observar que para algunos/as de las/os profesores/as encuestados/as, los diversos espacios y escalas territoriales –entre los que se encuentra la escala mundial y la regional– son utilizados para dar cuenta también de los cambios y las permanencias en el tiempo. Por ejemplo, al respecto, la profesora N9 expone:

La perspectiva territorial que predomina en mis planificaciones es la ligada a la historia mundial y regional, porque suelo estructurar las mismas en torno a ejes temáticos problematizantes que me permitan jugar con el tiempo y el espacio. Por lo que, si trabajo modelos de acumulación o modelos de dominación políticos inicio desde una mirada más macro espacial que me permita ir analizando en otros espacios continuidades y/o rupturas.

Tal como se observa en este último testimonio entonces y en función de lo que plantean los desarrollos teóricos de la historia global, la espacialidad y la temporalidad resultan inherentes. Lo mismo puede volverse a apreciar cuando la participante referencia a grupos humanos en diferentes espacios, donde expresa que aborda ineludiblemente la temporalidad desde la sincronía: “Cuando trabajo culturas antiguas realizo comparaciones en las formas de subsistencias, conformaciones sociales, organización política y expresiones culturales en Europa y América, mientras vemos qué sucedía en los reinos africanos y en China, por ejemplo”.

Tal como puede apreciarse, el testimonio de la participante alude al uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales

paralelas y relacionadas; aunque en este caso en particular, se lo asocie a la enseñanza a través de las comparaciones históricas.

Si bien algunos/as de los/as profesores/as encuestados/as asocian a la simultaneidad con la comparación, hay otro grupo de participantes que entiende que se trata de trabajar procesos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo que pueden encontrarse asociados. En esta línea, la participante N13, propone el ejemplo de las relaciones entre lo que acontecía en América y lo que ocurría en Europa, expone:

Considero que los acontecimientos...deben ser relacionados con la época en que transcurren, con las circunstancias y el contexto histórico en que están enmarcados... cuando estudiamos el 'descubrimiento' de América (...) debe ser relacionado con la época de expansión de la economía europea y con las circunstancias que atravesaba la monarquía española con la reconquista de la península ibérica.

Por último, y de manera de cerrar la temporalidad, entre las respuestas se observa que hay quienes entienden a la simultaneidad de acontecimientos y la contemporaneidad histórica en cuanto a las relaciones entre lo local y lo global. A este respecto, en el marco de ejemplos de historias más recientes a escala local y al mismo tiempo ligado a aspectos globales de la economía dependiente del mercado, el profesor N15 expone lo siguiente:

La enseñanza de cuestiones locales ancladas en procesos globales de manera simultánea. Crisis de la fruticultura y los cambios de la matriz productiva en la región nordpatagónica. En forma simultánea se analizan estos cambios, en relación a las transformaciones que el sistema capitalista necesita para su reproducción.

La historia global y la enseñanza de la historia. Desafíos para la educación ciudadana

En el diálogo entre los planteos teóricos sobre historia global presentados aquí y las representaciones sociales del profesorado de historia de secundaria encuestado de la ciudad de Neuquén asociadas con esta perspectiva historiográfica –sin pretensión de realizar generalizaciones–, puede decirse que he podido arribar a algunas ideas –aunque bastante amplias– que pueden llegar a desarrollarse en orientaciones teóricas y, por ende, en un enfoque didáctico

que permita incorporar a la historia global en la enseñanza, de manera que se constituyan en una fuente para la educación ciudadana en un mundo cada vez más globalizado y que precisa ciudadanos/as capaces de comprender y analizar críticamente el nuevo contexto histórico desde una perspectiva relacional entre lo local y lo global.

Respecto del abordaje de las conexiones entre grupos humanos, el profesorado al enseñar historia dice trabajar relaciones asimétricas basadas en el poder y en la dominación de un grupo sobre el otro, por lo que reconoce la necesidad de denunciar las desigualdades y las injusticias sociales, ya sea del propio entorno como en lo global. A este respecto, puede decirse que, en la enseñanza de la historia, las conexiones que propone la historia global pueden llegar a favorecer a la formación de una ciudadanía crítica y, por ende, comprometida no solamente por los problemas del entorno más cercano asociado a lo local, sino de otros espacios que pueden llegar hasta lo global.

Cuando se trata de abordar las conexiones entre grupos humanos culturales diversos, la mayoría de los/as participantes refieren a procesos de aculturación y de choque cultural durante la conquista y colonización de América. Al respecto observo que, si se trata de enseñar tomando en cuenta los aportes de la historia global, el profesorado no solo trabaja conexiones entre grupos durante la globalización actual, sino que también piensa en relaciones e interrelaciones en otros periodos históricos –como en este caso en la conquista de América, lo que ubican temporalmente según algunos/as de los/as autores/as de la historia global dentro la llamada ‘globalización temprana’. En este sentido puede decirse que una historia global cuyo recorte temporal sea amplio y que abarque toda la historia de la humanidad, puede contribuir con la formación de una ciudadanía con un pensamiento histórico crítico multirreferencial, que permita atender a la diversidad que presenta el mundo global no solo en el presente sino hacia el futuro.

Derivado de las conexiones entre grupos humanos que el profesorado dice abordar en la enseñanza de la historia, entre los/as participantes se observa una clara tendencia a construir fundamentalmente relatos históricos desde la perspectiva de las culturas americanas. Si bien puede decirse que tal como plantea la historia global esto desafía los relatos eurocéntricos asociados a una historia universal de tipo tradicional y lineal, probablemente buscar vías para poner énfasis en una enseñanza de la historia que abra el abanico hacia múltiples relatos desde diferentes perspectivas favorezca a una educación ciudadana capaz de empatizar no solo con aquellos grupos humanos y culturales diferentes en entornos americanos sino en los más lejanos llegando a lo global.

Entiendo que no se trata de desestimar relatos históricos desde la perspectiva latinoamericana, sino relativizar las perspectivas y las miradas.

Asimismo, de acuerdo con las conexiones entre grupos humanos que expresa enseñar el profesorado, se evidencia la intencionalidad del abordaje de una perspectiva intercultural, que, si bien según los testimonios termina ponderando a las culturas locales y reivindicando lo propio –lo que vemos principalmente que ocurre con la cultura mapuche–, pone en tensión a los preceptos de la historia universal tradicional, lo que constituye, justamente en uno de los puntos más fuertes de la historia global. En este sentido, y relacionado a lo expresado más arriba, la historia global puede aportar al abordaje de las conexiones entre culturas para tensionar las concepciones eurocentristas de la historia, y, por tanto, promover otras que no queden ancladas meramente en concepciones occidentales asociadas a la historia europea, sino que permitan valorar y aceptar la diversidad cultural y las diferencias. En función de lo dicho, si bien aquí se reivindica una formación ciudadana orientada en lo global, lo local no puede ignorarse porque es allí donde las experiencias vitales se ponen en juego y, por lo tanto, donde se lleva a la práctica la democracia.

En cuanto al abordaje de la espacialidad, se observa una tendencia a construir fundamentalmente relatos desde el espacio latinoamericano o sudamericano. No obstante, puesto que los/as encuestados/as también expresan trabajar las interrelaciones entre lo local y lo global, contextualizando lo que acontece en el propio entorno –en este caso, Neuquén, así como América como región– dentro de la globalidad, puede decirse que el profesorado está proyectando también la posibilidad de hacer uso de la escala llamada ‘glocal’. Desde la formación ciudadana, la idea de glocalidad puede favorecer a la promoción de ciudadanos/as que pensando glocalmente participen en lo local proyectando futuros en lo global.

Asimismo, con respecto a la espacialidad, es posible apreciar que hay quienes están pensando en abordar desde la enseñanza conexiones entre diferentes regiones del planeta, tanto en los procesos históricos del pasado como en los problemas de la historia reciente e inclusive en el mismo presente. Lo local y lo regional entonces, parece tener una presencia relevante en las experiencias profesoras. Al respecto, puede decirse que los espacios y escalas territoriales conectados y contextualizados dentro de la globalidad que propone la historia global favorecen a la construcción de una ciudadanía que, dentro de un mundo globalizado, no invisibilice ni desprecie u omita lo local. Por el contrario, se trata de partir de lo local otorgándole relevancia, para comprender el mundo y contextualizar los problemas sociales propios y de los/as demás a

nivel regional e incluso global para buscar interrelaciones territoriales y evitar posicionamientos eurocentristas.

En lo que respecta a la temporalidad, los/as participantes remiten –sea en forma indirecta o más explícitamente– a la enseñanza de procesos históricos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo y que, por ende, pueden tener conexiones, lo que supone que el profesorado en cierta forma hace uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas. Al respecto, puede decirse que los/as encuestados/as no solo evocan posibles relaciones entre diversas regiones y espacios en general, sino lo que acontece en lo local en conexión con lo global. Los desarrollos teóricos de la historia global asociados al tratamiento de la temporalidad pueden contribuir con una educación ciudadana que no solamente promueva ciudadanos/as que reconozcan los problemas sociales del pasado según los cambios y las continuidades, sino también mediante una lectura compleja de la historia a través del abordaje de la contemporaneidad histórica de hechos y procesos históricos. Abordar la temporalidad desde esta perspectiva, puede facilitar a visibilizar cómo diferentes grupos humanos con los mismos o similares problemas sociales han hallado múltiples vías para solucionarlos, lo que puede llegar a aportar a una ciudadanía crítica, pero también creativa, capaz de proyectar futuros más justos e igualitarios.

Bibliografía

- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education*. Palgrave Macmillian.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, 1, pp. 57-66. Recuperado de: <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical>
- Armento, J. (1996). Cambios en las concepciones de la investigación sobre la enseñanza de los estudios sociales. *Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales*. AUPDCS.
- Bayly, C. A. (2010). *El nacimiento del mundo moderno 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales*. Siglo XXI.

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. En P. Benejam & J. Pagès (coord.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria.* (pp. 33-51) Horsori.
- Brauer, D. (2016). Prólogo. En Brauer, J. *La historia en tiempos de globalización.* (pp. 9-20). Prometeo.
- Bresciano, J. A. (2015). La historia global como campo emergente. *Revista Confluências Culturais*, 2(4), 100-113. ISSN-e 2316-395X, ISSN-e 2316-395X
- Bresciano, J. A. (2020). *La Historia global y sus avatares. De los estudios sobre la globalización a los enfoques globalizantes.*
- Chartier, R. (2001). La conscience de la globalité (commentaire). *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 1, pp. 119-123. Recuperado de: <https://www.cairn.info/revue-Annales-2001-1-page-119.htm>
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual.* Planeta.
- Embree, L. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica. Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation.* Red Utopía/Jitanjáfora.
- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005) Globalising Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenchip Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), pp. 66-89. Recuperado de: <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Eisner, E., W. (1998). ¿Qué hace cualitativo a un estudio? *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (pp. 43-58). Paidós.
- Fazio Vengoa, H. (2006). La historia global. ¿Encrucijada de la contemporaneidad? *Revista de Estudios Sociales*. 23. pp. 59-72. Recuperado de: <https://doi.org/10.7440/res23.2006.05>
- Fazio Vengoa, H. (2009). La Historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*. Edición Especial, pp. 300-319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/811/81112369016.pdf>

Flick, U., (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa.* Morata.

Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa.* Morata.

González Valencia, G., Sant, E., Santisteban, A. y Pagès, J. (2016). Enseñar ciencias sociales para la formación de una ciudadanía global. *III Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales: El profesorado de ciencias sociales en la realidad iberoamericana.* Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.

Hausberger B. y Pani E. (2018). Historia Global. Presentación. *Dossier Historia Mexicana*, 1(68), pp. 167-196. Recuperado de: <https://doi.org/10.24201/hm.v68il.3640>

Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2014). *Metodología de la Investigación.* Mc Graw Hill.

Jara M. A. (2008). Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia reciente/presente. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 119-146. ISSN N° 1668-8864.

Jara, M. A., Salto, V. y Ertola, F. (2016). Representaciones y perspectivas prácticas sobre las finalidades de la enseñanza de la historia en los/las estudiantes del profesorado. *Clío y Asociados*, 23, pp. 69-78. Recuperado de: <https://doi.org/10.14409/cya.v0i23.6107>

Jodelet, D. (1986). La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (ed.). *Psicología Social II: Pensamiento y vida social* (pp. 469-494). Páidos.

Mazlish, B. (2001). La historia se hace Historia: la Historia Mundial y la Nueva Historia Global. *Memoria y Civilización. Anuario de historia de la Universidad de Navarra*, 4, 5-17. ISSN 1139-0107

Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público.* Huemal.

Moscovici, E. (1981). On social representations. En J. P. Forgas (ed.). *Social Cognition perspectives on everyday knowledge.* (pp. 181-209). Academic Press.

- Olstein, D. (2019). *Pensar la historia globalmente*. Fondo de Cultura Económica.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*. Crítica.
- Pagès, J. (1997). Líneas en investigación en didáctica de las ciencias sociales. En P. Benejam & J. Pagès (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 309-327) Horsori.
- Pagès, J. y Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban y J. Pagès (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Síntesis.
- Pitts, M. y Verslys, M. J. (eds.). (2014). *Globalization and Roman History. world history, connectivity and material Cultures*. Cambridge University Press.
- Santisteban, A., Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En I. Davies, L. C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant, & Waghid (eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education* (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash y R. Robertson (eds.). *Global Modernities*. (pp. 25-44). Sage.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Crítica.
- Tejada, J. (1997). Metodologías de la Investigación. *El proceso de investigación científica*. (pp. 67-84). Fundació La Caixa.
- Valero Pacheco, P. P. (2017). Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: un balance crítico. Trashumante. *Revista Americana de Historia Social*, 9, pp. 144-165. Recuperado de: <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n9a07>

Williamson, J. G. (1997). Globalization and Inequality. Past and Present. *The World Bank Research Observer*, 12(2), pp. 117-135. Recuperado de: <https://doi.org/10.1093/wbro/12.2.117>

Anexo 1 - Cuestionario Tesis Doctoral

Cuestionario Tesis Doctoral: Educación Histórica en mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo

Nacionalidad:

Género:

Edad:

Títulos Académicos:

Institución otorgante:

Años en que se le otorgaron los Títulos:

Tipo/s de Institución/es en las que trabaja:

- Cuando enseñas historia, ¿tienes en cuenta una perspectiva multicultural?

Si

No

- Si tienes en cuenta esta perspectiva en tus clases, ¿trabajas la multiculturalidad en un mismo contexto y/o en contextos diferentes?

- Si no tienes en cuenta esta perspectiva en tus clases, ¿cuál es el motivo?

- ¿Qué culturas incluyes en tus clases? ¿Por qué?

- ¿Qué lugar ocupan las culturas europeas en tus clases de historia? ¿Por qué?

- ¿Trabajas las relaciones entre culturas cuando enseñas historia? ¿Qué tipo de relaciones trabajas o trabajarías? ¿Puedes dar un ejemplo?

- ¿Qué escalas territoriales tienes en cuenta en tus clases de historia?

- ¿Qué escala territorial tiene más peso en tus clases? ¿Por qué?

- ¿Trabajas las interacciones entre lo global y lo local en la enseñanza de la historia? ¿Cómo lo haces o lo harías? ¿Puedes dar un ejemplo?

- ¿Enseñas la simultaneidad o la contemporaneidad de diferentes hechos históricos? ¿Cómo lo haces o lo harías? ¿Puedes dar un ejemplo?