



Universitat Autònoma de Barcelona

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Tesis Doctoral

Educación Histórica en un mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo (Neuquén y Barcelona).

Historical Education in a global world. A study from two places of the world (Neuquén and Barcelona).

Autora: Julia Tosello

Director y Tutor: Antoni Santisteban Fernández (UAB)

Codirector: Miguel Ángel Jara (UNCo)

**Departamento de Didáctica de la Lengua y de la Literatura, y de las Ciencias Sociales
Programa de Doctorado en Educación**

Bellaterra (Cerdanyola del Vallès)

Enero 2021

Para mi querida abuela Neva

Maestra de otra época...pero maestra al fin

Siempre te recordaré

*‘Somos de ningún lado del todo
y de todos lados un poco’*

Jorge Drexler

ÍNDICE

Prefacio.....	13
Agradecimientos.....	19
Introducción.....	22
PARTE 1 - FUNDAMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN	
CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema.....	24
1.1 Problema de investigación.....	24
1.1.1 Educación histórica y ciudadanía en el mundo global.....	26
1.2 Relevancia de la investigación.....	28
1.3 Líneas de investigación.....	29
1.4 Supuestos, preguntas y objetivos de investigación.....	31
1.4.1 Preguntas de investigación.....	32
1.4.2 Supuestos.....	32
1.4.3 Objetivos de investigación.....	34
1.5 Contextos sociales de investigación.....	35
CHAPTER 1: Formulating the Research Problem.....	37
1.1 Research problem.....	37
1.1.1 Historical education and citizenship in the global world.....	39
1.2 Research relevance.....	41
1.3 Research lines.....	42
1.4 Assumptions, questions and research aims.....	44
1.4.1 Research questions.....	44
1.4.2 Assumptions.....	45
1.4.3 Research aims.....	46
1.5 Research social contexts.....	47
CAPÍTULO 2: Fundamentación Teórica.....	49
2.1 Ciudadanía global: un concepto, muchas acepciones.....	49
2.2 Ciudadanía global: modelos y definiciones.....	51
2.2.1 Convergencias entre modelos y concepciones sobre ciudadanía global.....	61
2.2.2 La ciudadanía global desde una perspectiva crítica.....	64
2.3 Investigación e innovación educativa en educación para la ciudadanía global.....	66
2.4 La historia en un mundo global.....	73
2.5 La historia global: algunas concepciones.....	75
2.5.1 La historia global: entre el eurocentrismo y otros centrismos.....	80
2.5.1.1 La historia global: convergencias y discrepancias entre concepciones.....	83
2.6 La sincronía en la historia global: conectar y contextualizar.....	85
2.6.1 La espacialidad en la historia global.....	86
2.6.2 La temporalidad en la historia global.....	87
2.7 Educación histórica en un mundo global: investigación, propuestas y reflexiones.....	89
CAPÍTULO 3: Fundamentación Metodológica.....	98
3.1 Tipo de investigación.....	98
3.2 Un estudio de casos cualitativo y comparativo.....	100
3.2.1 Algunas aclaraciones sobre los casos.....	102
3.3 Ámbito de investigación - Participantes - Fuentes de información.....	104
3.3.1 Datos sobre los/as participantes.....	106
3.4 Diseño de investigación: etapas y fases.....	108

3.5	Estrategias de recolección de datos	110
3.5.1	Cuestionario	111
3.5.1.1	Estructura del cuestionario	112
3.5.2	Entrevista en profundidad	114
3.5.2.1	Estructura de la entrevista	115
3.5.3	Observación	116
3.5.3.1	Instrumento para la observación	116
3.5.4	Análisis documental	117
3.5.4.1	Instrumento para el análisis documental	118
3.6	Análisis de resultados	119
3.6.1	Codificación y categorización de los datos	120
3.6.2	Descripción e interpretación de los datos	122
3.7	Validez, confiabilidad, y autenticidad de la investigación	124
3.7.1	Validación interna y externa de estrategias e instrumentos	125
3.7.2	Triangulación de los resultados	126
3.8	Implicaciones éticas de la investigación	128

PARTE 2 - ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS

CAPÍTULO 4: Las Finalidades de la Historia en un Mundo Global	131	
4.1	Ámbito de análisis	131
4.2	Finalidades de la educación histórica	132
4.2.1	Comprensión de un presente carente de conflictos y problemas	134
4.2.2	Comprensión crítica de un presente que visualiza conflictos y problemas	135
4.2.3	Comprensión crítica de un presente con conflictos y problemas para su transformación	137
4.3	La educación histórica en un mundo global	138
4.3.1	El papel de la educación histórica en el mundo global	139
4.3.1.1	Facilitar a la comprensión de la constitución del mundo global	140
4.3.1.2	Hacer explícitas las consecuencias de la globalización	141
4.3.2	Cambios en la educación histórica para el mundo global	143
4.3.2.1	Perspectiva multicultural en la historia	144
4.3.2.2	Conexiones entre grupos sociales y entre espacios	146
4.3.2.3	Contemporaneidad histórica y simultaneidad	147
4.3.2.4	Problemas sociales relevantes en la historia	148
4.4	Las finalidades de la Educación histórica en los documentos curriculares	149
4.4.1	Documentos curriculares de la provincia de Barcelona	151
4.4.2	Documentos curriculares de la provincia de Neuquén	153
CAPÍTULO 5: Las Culturas en la Educación Histórica en el Mundo Global	157	
5.1	Ámbito de análisis	157
5.2	Abordaje de la diversidad cultural	158
5.2.1	Sin perspectiva multicultural	160
5.2.2	Con Perspectiva multicultural	161
5.3	Las culturas en las clases de historia	166
5.3.1	Perspectiva desde las culturas americanas	170
5.3.2	Perspectiva desde las culturas europeas	173
5.3.3	Perspectiva (más) global de las culturas	179
5.4	Contactos entre culturas, grupos humanos y civilizaciones	184
5.4.1	Relaciones simétricas y asimétricas	185
5.4.2	Relaciones simétricas	187
5.4.3	Relaciones asimétricas	188

5.5	Las culturas en la educación histórica en los documentos curriculares.....	193
5.5.1	Documentos curriculares de la provincia de Barcelona.....	194
5.5.2	Documentos curriculares de la provincia de Neuquén.....	197
CAPÍTULO 6: La espacialidad y la temporalidad en la Educación Histórica en el Mundo Global.....		202
6.1	Ámbito de análisis.....	202
6.2	La espacialidad en la educación histórica.....	203
6.2.1	Las escalas espaciales en la educación histórica.....	203
6.2.2	Escala espacial predominante en la educación histórica.....	208
6.2.2.1	Escala local, global y glocal.....	209
6.2.2.2	Escalas nacional y estatal.....	213
6.2.2.3	Escalas regional y continental.....	215
6.2.3	Interacciones entre lo global y lo local.....	218
6.2.3.1	Historia relacionada al proceso de globalización.....	219
6.2.3.2	Otros procesos históricos de la temporalidad.....	223
6.3	La temporalidad en la educación histórica.....	229
6.3.1	Concepto de contemporaneidad histórica.....	229
6.3.2	Abordaje de la contemporaneidad histórica.....	233
6.3.2.1	Historia relacionada al proceso de globalización.....	234
6.3.2.2	Otros procesos históricos de la temporalidad.....	239
6.4	La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica en los documentos curriculares.....	242
6.4.1	Documentos curriculares de la provincia de Barcelona.....	244
6.4.2	Documentos curriculares de la provincia de Neuquén.....	247
CAPÍTULO 7: La ciudadanía global y la educación histórica.....		253
7.1	Ámbito de análisis.....	253
7.2	El concepto de ciudadanía global.....	254
7.1.1	Ciudadanía global civil.....	261
7.1.2	Ciudadanía global cívica.....	263
7.1.2.1	Analítica crítica.....	264
7.1.1.2	Crítica transformadora.....	265
7.1.1.3	Identitaria humana global.....	267
7.1.1.4	Humanista radical.....	267
7.3	La educación histórica en una educación para la ciudadanía global.....	269
7.3.1	Aportes de connotación humanista.....	271
7.3.1.1	Sentido de pertenencia a la humanidad.....	271
7.3.1.2	Visibilizar la diversidad.....	272
7.3.1.3	Perspectiva ciudadana democrática.....	273
7.3.2	Aportes de connotación crítica.....	274
7.3.2.1	Perspectiva no hegemónica.....	274
7.3.2.2	Pensamiento social crítico.....	274
7.3.2.3	Proyección de futuros.....	276
7.4	La ciudadanía global y su educación en los documentos curriculares.....	277
7.4.1	Documentos curriculares de la provincia de Barcelona.....	278
7.4.2	Documentos curriculares de la provincia de Neuquén.....	282

PARTE 3 - CONCLUSIONES, SUGERENCIAS Y PROPUESTAS

CAPÍTULO 8: Teoría Interpretativa de los Casos - Principales Conclusiones.....		287
8.1	Sobre el camino recorrido.....	287
8.2	Teoría interepretativa de los casos y comparación.....	288
8.2.1	Ámbito de Análisis 1: Las finalidades de la Educación Histórica.....	288

8.2.2	Ámbito de Análisis 2: Educación histórica para un mundo global.....	291
8.2.2.1	Las culturas en la educación histórica.....	291
8.2.2.2	La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica.....	298
8.2.3	Ámbito de Análisis 3: El concepto de ciudadanía global.....	305
8.3	Síntesis de los resultados más relevantes.....	309
8.3.1	Sobre los supuestos.....	309
8.3.2	Sobre los objetivos.....	312
8.3.3	Nuevas preguntas.....	314
CAPÍTULO 9: Propuesta Didáctica - Marco Conceptual.....		316
9.1	Propuesta: Marco Conceptual.....	316
9.1.1	Sobre los criterios.....	316
9.1.2	Aclaraciones sobre el marco conceptual.....	317
9.1.3	Finalidades de la educación histórica en un mundo global.....	318
9.1.4	Marco Conceptual.....	318
CHAPTER 9: Didactic Proposal - Conceptual Framework.....		321
9.1	Didactic Proposal - Conceptual Framework.....	321
9.1.1	About the criteria.....	321
9.1.2	Clarifications on the conceptual framework.....	322
9.1.3	Purposes of historical education in a global world.....	322
9.1.4	Conceptual Framework.....	323
CAPÍTULO 10: Valoración del proceso de investigación - Sugerencias.....		326
10.1	Valoración de la definición del problema de investigación.....	326
10.1.1	Sobre las preguntas de investigación.....	327
10.1.2	Sobre los supuestos.....	327
10.1.3	Sobre los objetivos.....	328
10.2	Valoración de la fundamentación teórica.....	328
10.3	Valoración sobre la metodología utilizada y el proceso de investigación.....	329
10.3.1	Tipo de investigación y diseño.....	330
10.3.2	Notas sobre el trabajo de campo.....	331
10.3.3	Análisis de resultados y discusión.....	334
10.4	Sugerencias.....	334
10.4.1	Futuras y potenciales investigaciones.....	335
10.4.2	Formación del profesorado.....	338
Referencias Bibliográficas.....		341
Fuentes documentales.....		356
Materiales Didácticos.....		356
Fuentes Audiovisuales.....		356
Anexos.....		358
Anexo 1	Cuestionario.....	358
Anexo 2	Entrevista en Profundidad: Guía.....	359
Anexo 3	Matriz de Observación de clases.....	360
Anexo 4	Matriz de Análisis Documental.....	360

ÍNDICE DE TABLA

CAPÍTULO 2: Fundamentación Teórica

Figura 1 - Resumen de las Concepciones sobre Ciudadanía Global.....	61
Tabla 1 - Resumen de las Concepciones sobre Ciudadanía Global.....	62
Figura 2 - La Ciudadanía Global desde una Perspectiva Crítica.....	64
Figura 3 - La Historia Global - Estrategias: Conectar y Contextualizar.....	85

CAPÍTULO 3: Fundamentación Metodológica

Figura 4 - Tipo de Investigación.....	99
Figura 5 - Construcción de Casos.....	101
Figura 6 - Ámbitos de Investigación - Participantes.....	104
Figura 7 - Ámbitos de Investigación - Fuentes de Información.....	105
Figura 8 - Desarrollo de las Etapas de Investigación.....	109
Tabla 2 - Resumen de las Fases de la Investigación.....	109
Tabla 3 - Detalles de los Ámbitos de Análisis.....	111
Figura 9 - Construcción de Preguntas Abiertas del Cuestionario - Ejemplo.....	112
Figura 10 - Análisis de Resultados - Descripción e Interpretación de Datos.....	120
Figura 11 - Codificación y Categorización - Mapa de Análisis - Ejemplo Caso de la Provincia de Neuquén... 	121
Figura 12 - Construcción de Códigos y Categorías -Temas - Teoría e Interpretación.....	123
Figura 13 - Triangulación de las Estrategias y Datos.....	127

CAPÍTULO 4: Las Finalidades de la Historia en un Mundo Global

Tabla 4 - Finalidades de la Educación Histórica - Categorías.....	132
Tabla 5 - Finalidad de Abordaje de la Realidad Presente del Profesorado.....	133
Tabla 6 - Otras Finalidades de Enseñanza de la Historia del Profesorado.....	133
Tabla 7 - Papel de la Educación Histórica en un Mundo global - Categorías.....	139
Tabla 8 - Papel de la Educación Histórica en un Mundo Global del Profesorado.....	140
Tabla 9 - Posibles Cambios en la Educación Histórica para el Mundo Global - Categorías.....	143
Tabla 10 - Posibles Cambios en la Educación Histórica para el Mundo Global del Profesorado.....	144
Tabla 11 - Finalidades y la Educación Histórica en el Mundo Global - Categorías: Documentos curriculares.....	150

CAPÍTULO 5: Las Culturas en la Educación Histórica en el Mundo Global

Tabla 12 - Abordaje de las Diversidades - Perspectiva Multicultural.....	159
Tabla 13 - Abordaje de las Diversidades.....	159
Tabla 14 - Con Perspectiva Multicultural - Profesorado.....	162
Tabla 15 - Culturas, Grupos Humanos y/o Civilizaciones en las Clases de Historia.....	168
Tabla 16 - Las Culturas en las Clases de Historia - Categorías.....	169
Tabla 17 - Las Culturas en las Clases de Historia - Profesorado.....	169
Tabla 18 - Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesor N7.....	172
Tabla 19 - Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesor B12.....	175
Figura 14 - Bandos Contrarios de la Guerra Civil Española - Profesor B12.....	175
Tabla 20 - Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesora N5.....	178
Tabla 21 - Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesor B10.....	182
Figura 15 - La Creación del Estado de Israel y la Cuestión Palestina - Profesor B10.....	183
Tabla 22 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Categorías.....	184
Tabla 23 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesorado.....	184
Tabla 24 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesora N5.....	187
Tabla 25 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesor B10.....	191
Tabla 26 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesor B12.....	192

Tabla 27 - Las Culturas en la Educación Histórica - Categorías: Documentos curriculares.....	194
CAPÍTULO 6: La espacialidad y la temporalidad en la Educación Histórica en el Mundo Global	
Tabla 28 - Escalas Espaciales/Espacios - Categorías.....	205
Tabla 29 - Escalas Espaciales - Profesorado.....	205
Tabla 30 - Escalas Espaciales Predominantes - Profesorado.....	209
Tabla 31 - Escalas Espaciales - Profesor B10.....	210
Tabla 32 - Escalas Espaciales - Profesora N5.....	212
Tabla 33 - Escalas Espaciales - Profesor B12.....	214
Tabla 34 - Escalas Espaciales - Profesor N7.....	216
Tabla 35 - Interacción entre lo Global.y lo Local - Categorías.....	218
Tabla 36 - Interacción entre lo Global.y lo Local - Profesorado.....	218
Tabla 37 - Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global.y lo Local - Profesor N7.....	212
Tabla 38 - Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global.y lo Local - Profesor B10.....	224
Figura 16 - Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global.y lo Local - Profesor B10.....	225
Tabla 39 - Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global.y lo Local - Profesor B12.....	227
Figura 17 - Interacción entre Escalas - Causas Estructurales y Coyunturales de la Guerra Civil - Profesor B12.....	227
Tabla 40 - Interacción entre Escalas y entre lo Global.y lo Local - Profesora N5.....	228
Tabla 41 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Profesorado.....	230
Tabla 42 - Diferentes concepciones de contemporaneidad histórica del profesorado - Categorías.....	233
Tabla 43 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Categorías.....	234
Tabla 44 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Profesorado.....	234
Figura 18 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Profesor N7.....	235
Tabla 45 - Abordaje de la Contemporaneidad histórica y Sincronía - Profesor N7.....	236
Tabla 46 - Abordaje de la Contemporaneidad histórica y Sincronía - Profesor B12.....	238
Tabla 47 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica y Sincronía - Profesora N5.....	241
Tabla 48 - Abordaje de la Contemporaneidad histórica y Sincronía - Profesor B10.....	242
Tabla 49 - La Espacialidad y la Temporalidad en la Educación Histórica - Categorías: Documentos curriculares.....	243
CAPÍTULO 7: La ciudadanía global y la educación histórica	
Tabla 50 - Ciudadanía Global - Tipo de Jerarquización del Profesorado.....	257
Tabla 51 - Ciudadanía Global - Jerarquización del Profesorado.....	258
Tabla 52 - Ciudadanía Global - Categorías.....	259
Tabla 53 - Ciudadanía Global Cívica - Concepciones del Profesorado.....	264
Tabla 54 - La Educación Histórica en la Educación para Ciudadanía Global - Categorías.....	270
Tabla 55 - La Educación Histórica en la Educación para Ciudadanía Global - Profesorado.....	270
Tabla 56 - Ciudadanía Global y su Educación - Documentos Curriculares - Categorías.....	278
CAPÍTULO 9: Propuesta Didáctica - Marco Conceptual	
Figura 19 - Marco Conceptual para la Educación Histórica en un Mundo Global.....	319
CHAPTER 9: Didactic Proposal - Conceptual Framework	
Figure 19. Conceptual Framework for Historical Education in a Global World.....	324

ÍNDICE DE ANEXOS¹**ANEXOS: Cuestionarios****Anexo 1.1 - Profesor N1****Anexo 1.2 - Profesor N2****Anexo 1.3 - Profesor N3****Anexo 1.4 - Profesor N4****Anexo 1.5 - Profesora N5****Anexo 1.6 - Profesor N6****Anexo 1.7 - Profesor N7****Anexo 1.8 - Profesor N8****Anexo 1.9 - Profesora N9****Anexo 1.10 - Profesor N10****Anexo 1.11 - Profesor N11****Anexo 1.12 - Profesora N12****Anexo 1.13 - Profesora N13****Anexo 1.14 - Profesor N14****Anexo 1.15 - Profesor N15****Anexo 1.16 - Profesor B1****Anexo 1.17 - Profesor B2****Anexo 1.18 - Profesora B3****Anexo 1.19 - Profesora B4****Anexo 1.20 - Profesor B5****Anexo 1.21 - Profesora B6****Anexo 1.22 - Profesora B7****Anexo 1.23 - Profesor B8****Anexo 1.24 - Profesor B9****Anexo 1.25 - Profesor B10****Anexo 1.26 - Profesor B11****Anexo 1.27 - Profesor B12****Anexo 1.28 - Profesora B13****Anexo 1.29 - Profesora B14****Anexo 1.30 - Profesora B15****Anexo 1.31 - Profesor B16****Anexo 1.32 - Profesor B17****ANEXOS: Entrevistas en Profundidad****Anexo 2.1 - Profesora N5****Anexo 2.2 - Profesor N7****Anexo 2.3 - Profesor B10****Anexo 2.4 - Profesor B12****ANEXOS: Matrices de Observación****Anexo 3.1 - Profesora N5****Anexo 3.2 - Profesor N7****Anexo 3.3 - Profesor B10****Anexo 3.4 - Profesor B12****ANEXOS: Matrices de Análisis Documental – Documentos Curriculares**

¹Anexos correspondientes a archivos digitales.

Anexo 4.1 - Profesora N5

Anexo 4.2 - Profesor N7

Anexo 4.3 - Profesor B10

Anexo 4.4 - Profesor B12

ANEXOS: Documentos Curriculares

Anexo 5.1 - Planificación Anual 1º Año - Profesora N5

Anexo 5.2 - Planificación Anual 2º Año - Profesora N5

Anexo 5.3 - Planificación Departamental -Profesora N5

Anexo 5.4 - Planificación Anual 1º Año - Profesora N7

Anexo 5.5 - Núcleos de Aprendizaje Prioritario - Ciclo Básico - Educación Secundaria - Ciencias Sociales

Anexo 5.6 - Núcleos de Aprendizaje Prioritario - Ciclo Básico - Educación Secundaria - Formación Ética y Ciudadana

Anexo 5.7 - Núcleos de Aprendizaje Prioritario - Ciclo Superior Orientado - Educación Secundaria - Ciencias Sociales

Anexo 5.8 - Currículum de Educación Secundaria Obligatoria - Comunidad Autónoma de Cataluña

Anexo 5.9 - Currículum de Bachillerato - Comunidad Autónoma de Cataluña

ANEXOS: Matrices de Análisis Documental - Materiales Didácticos

Anexo 6.1 - Ficha de Cátedra 2º Año Profesora N5

Anexo 6.2 - Ficha de Cátedra 1º Año - Profesor N7

Anexo 6.3 - Secuencia Didáctica 1º Año A - Profesor N7

Anexo 6.4 - Secuencia Didáctica 1º Año B - Profesor N7

Anexo 6.5 - Libro de Texto - 1º año Bachillerato - Profesor B10

Anexo 6.6 - Presentación PowerPoint - 4º ESSO - Profesor B12

ANEXOS: Materiales Didácticos

Anexo 7.1 - Ficha de Cátedra 2º Año Profesora N5

Anexo 7.2 - Ficha de Cátedra 1º Año - Profesor N7

Anexo 7.3 - Secuencia Didáctica 1º Año A - Profesor N7

Anexo 7.4 - Secuencia Didáctica 1º Año B - Profesor N7

Anexo 7.5 - Libro de Texto - 1º año Bachillerato - Profesor B10

Anexo 7.6 - Presentación PowerPoint - 4º ESSO - Profesor B12

Prefacio

Estaba peleada con la Historia como disciplina, como ciencia, como aquello que había estudiado durante mucho tiempo y a lo que había abandonado y vuelto repetidas veces..., pero me encontré con la didáctica de la historia. Allí fue donde descubrí el tiempo histórico y luego la consciencia histórica y más tarde la imaginación histórica, la empatía, el pensamiento histórico y entonces todo tuvo sentido. Ahí fue cuando todo cambió y terminé mi carrera.

Me recibí de profesora en Historia, trabajé poquito tiempo y simplemente me fui. Quien diría que la didáctica de la historia cambiaría mi vida...

Así comienza mi historia -historia, sí, valga la redundancia en una tesis sobre Educación Histórica-; y no solamente empieza una 'historia', sino un viaje...un viaje por diferentes territorios, culturas, diferentes costumbres, diferentes formas de ser, de expresarse, de hacer y sobre todo de sentir. Yo venía de Argentina, desde Sudamérica, desde un continente aislado de Europa, de Asia y de África; y me mudé a Cataluña. Nunca pensé que '*cruzar el charco*', -como mucha gente escucho que dice por ahí- me llevaría a tener que moverme por territorios que nunca pensé que conocería y mucho menos viviría, sea por gusto, por curiosidad y porque quería hacerlo, o bien por necesidad, para poder contar con un trabajo y, sobre todo, para poder subsistir mientras cumplía el sueño de hacer mi Máster y luego de realizar mi tesis doctoral.

Si bien no dejo de reconocer que hay mucha diversidad cultural en América e incluso dentro de mi país, de repente me encontré con culturas que hasta ese momento me parecían lejanas y hasta, cuando era más joven, de ciencia ficción. Me encontré con mundos tan diferentes a todo lo que había vivido hasta ese momento, pero a su vez tan parecidos al mío, con muchos lugares comunes y al mismo tiempo tan diferentes.

Viajar, conocer otras realidades, lo que llamamos '*ver el mundo*'...

Así surge mi trabajo de final de Máster sobre la construcción de identidades en el aula de ciencias sociales (Tosello, 2015), donde tuve la oportunidad de trabajar en tres contextos sociales lejanos y apartados entre sí, de tres continentes diferentes: Argentina, España y Sudáfrica. De a poco fui conociendo y empezando a experimentar cómo se vive tanto en Sudáfrica como en España y fui descubriendo desde la idiosincrasias y formas de ser y hacer de las personas de esos países hasta las especificidades de estos sitios. Pero lo más revelador fue sumergirme en tres sistemas educativos muy diversos, pero al mismo tiempo con muchos problemas de enseñanza que si bien se expresan de maneras diversas, resultaban parecidos e incluso casi los mismos...El profesorado parecía de alguna manera manifestar idénticas preocupaciones y plantearse los mismos desafíos.

Esto lo pude comprobar una vez más cuando al tiempo volví a Sudáfrica para hacer mi pasantía en la Universidad de Ciudad del Cabo para la mención de Doctora Internacional. Durante esa experiencia,

me vi envuelta en una protesta universitaria por la democratización del conocimiento y del acceso a los estudios superiores que llevó a que estudiantes y profesores/as realizaran reuniones para discutir sobre la descolonización de los currículums. Pude observar la preocupación del estudiantado y del profesorado de secundaria y universitario de Ciudad del Cabo por los relatos eurocéntricos y colonialistas que propone el currículum sudafricano a nivel nacional para la enseñanza de la historia, algo más o menos similar a lo que ocurre con la educación histórica en Argentina. Como en el caso de mi país, las culturas africanas solo empiezan a tener un cierto protagonismo relativo en los relatos históricos a partir de la colonización del continente. El caso de Cataluña parece no ser muy diferente, los relatos resultan prácticamente eurocéntricos y los territorios americanos y africanos solo aparecen con la expansión de las potencias europeas y los procesos de colonización.

Volviendo al Máster, pronto el trabajo final me hizo comprender que todos/as somos poliedros/as, que a veces podemos ser muchas cosas a la vez y otras veces solo algunas, de acuerdo con el momento, con la compañía y con el contexto, y que, como yo soy compleja, los/as demás también lo son y, por tanto, son capaces de identificarse con múltiples sistemas de pertenencia. Podemos sentir que pertenecemos a un territorio y a la vez identificarnos con otros y con aspectos culturales que parecen lejanos. ¿Qué es de argentino/a?; ¿qué es ser catalán/a?; ¿qué es ser sudafricano/a?; ¿cuál es el significado de ser americano/a?; ¿de ser europeo/a?, ¿africano/a? ¿asiático/a? Pero, entre todas estas dudas, certezas, preguntas, pude visualizar como hay aspectos de la cultura que parecen globales y que probablemente han sido globales desde el comienzo de la humanidad. Con globales, aquí no me refiero a aquellos aspectos pertenecientes específicamente a la cultura dominante que hoy en día parecen circular por todas partes, producto de este mundo globalizado y que llegan a la mayor parte de las personas del mundo como un producto impuesto y casi siempre prácticamente terminado; es decir, la música de moda, las películas taquilleras, los/as ídolos/as a nivel mundial y esos objetos de consumo del capitalismo que nos venden en todos los negocios,... todos esos productos del capitalismo global que podemos encontrar una y otra vez en todas partes debido a esta globalización en incesante expansión y a los procesos de dependencia y de interdependencia.

Cuando aquí digo aspectos globales de la cultura, me estoy refiriendo a aquellas construcciones, objetos o manifestaciones culturales que parecen repetirse más o menos uniformemente en todos lados, aunque no siempre se expresen de la misma manera... desde el concepto de economía y la existencia de la idea de intercambiar, comprar, vender, la necesidad de organizarnos social y políticamente, los sistemas políticos y de gobierno hasta aquellos pequeños objetos que usamos en la vida cotidiana, por ejemplo, los cubiertos que usamos para comer, los juegos de los niños/as, -como por ejemplo la rayuela que en cada cultura y país se le llama diferente, pero al fin y al cabo es el mismo juego que se pasa de generación a generación; algo que por cierto aprendí pensando en actividades recreativas con unos/as compañeros/as de trabajo que eran de otros países, cuando viví por un tiempo corto en Jerusalén-, el arte, la música, todo... Un día estaba con mi amigo León, recorriendo el museo del sitio arqueológico

de Keramikos (en griego, ‘Cerámicos’), en Atenas, y mirábamos unas agujas de hueso, muy grandes y anchas y pensábamos: ¡qué asombroso que todas estas cosas que se usaban hace varios miles años son las mismas que usamos hoy en día! Claro que han cambiado los materiales (las del museo eran de hueso), el tamaño, pero el uso es el mismo: confeccionar ropa para que todos y todas nos cubramos nuestros cuerpos...en un principio sea por frío o bien por estatus social, pero parece que de alguna manera la vestimenta es algo más o menos común a la mayoría de las culturas...

¿Será que nuestra cultura no nos pertenece?

Hace un tiempo (hablando de globalización y hasta lo que podemos llamar la ‘*circulación del conocimiento*’) me topé en YouTube, con un músico colombiano (hoy también YouTuber, como les llaman a las personas que tienen canales en esta plataforma y red social) Alvin Schutmaat, (o bien Alvinsch, como se hace llamar) con el que realmente me identifiqué mucho. En sus videos, Alvinsch analiza la música que hoy se escucha en la mayoría de las estaciones de radio y en las fiestas, en Spotify, en todos lados -lo que hoy globalmente se denomina la música del ‘mainstream’- esto es, el reggeatón (o también llamada ‘música urbana’) y critica los discursos imperialistas, colonialistas y hasta del patriarcado en las letras de las canciones y nos muestra como este mundo globalizado hace circular mensajes que no siempre son, justamente, inocentes...Mirando videos, me encontré con el que inspiró esta pregunta. En este video, Alvinsch (2018, junio 2) nos habla de una canción del canto-autor y compositor uruguayo Jorge Drexler llamada ‘Movimiento’ cuyo estribillo dice: ‘*Yo no soy de aquí, pero tú tampoco, yo no soy de aquí, pero tú tampoco, de ningún lado del todo, de todos lados un poco*’. Alvinsch nos cuenta y analiza la charla magistral de TED que Drexler (2017, abril) dio en Vancouver (Canadá) sobre cuando el compositor intentó escribir lo que llamó ‘*la canción más uruguaya posible*’ (bueno, más rioplatense, quizás podríamos decir, ¿no?).

Alvinsch en su video nos cuenta:

‘Jorge Drexler quería componer una canción que sea lo más uruguaya posible y la música más uruguaya que se le ocurrió fue la milonga, pero eso lo llevó a preguntarse qué significa de verdad que la milonga sea uruguaya. Entonces nos cuenta que la milonga tiene un patrón rítmico que es 3-3-2...pero este patrón rítmico se originó en África hace mucho tiempo y en el siglo IX llega a los burdeles de Persia y sigue viajando hasta que en el siglo XIII aparece en España, desde donde cinco siglos después cruza a América con los esclavos africanos mientras que en los Balcanes se junta con una escala gitana y, en parte, da origen el klezmer que los inmigrantes judíos ucranianos llevan a Brooklyn (Nueva York) y lo cantan en su salón de fiestas; y su vecino, un niño argentino de origen italiano llamado Astor Piazzola, lo escucha, lo incorpora y transforma al tango de la segunda mitad del siglo XX. Empiezas buscando algo uruguayo, terminas viajando por el mundo’ (2018, junio 2).

Algo parecido a lo que cuenta Alvinsch nos pasó a mi hermana Bic y a mí. Caminando por la ciudad de Ammán, -capital de Jordania- no pudimos dejar de asombrarnos cuando en muchos negocios y

mercados encontramos que se vendía yerba mate, ¡y de marcas argentinas! Entre vueltas y vueltas, nos metimos en un sitio a tomar un café turco y descubrimos que allí la gente se juntaba a tomar mate a la vez que fumaba ‘shisha’ (o narguile, como también se lo llama en muchos sitios). No podíamos creer lo que veíamos. Unas semanas después, en Estambul nos quedamos sin yerba. Nuestra pregunta era: ¿qué íbamos a hacer? No podemos estar sin tomar mates, *‘somos argentinas’* -y *‘los/as argentinos/as toman mate’*, *‘somos sudamericanas y eso nos identifica, es lo que hacemos’*...que ironía *‘ser’* o *‘pertenecer’*. Entonces acudimos al Gran Bazar y contra todo pronóstico conseguimos comprar yerba allí. El vendedor nos comentó que la yerba era importada desde Siria, donde la gente incorporó el mate hace varias décadas luego de que migrantes sirios/as fueran a vivir a Argentina y luego muchos/as volvieron a su país. Actualmente, Siria es el principal importador de yerba mate del mundo (directo desde Sudamérica, obviamente) y redistribuye a varios países de la región. Se suele decir que el mate es argentino, pero también paraguayo, uruguayo, del sur de Brasil, pero hoy también es característico en Siria, Jordania, Turquía. En la actualidad en Alemania es muy popular una bebida que se llama *‘Club Mate’*, y sí, contiene yerba mate.

A veces, cuando enseñamos historia pareciera que nos olvidáramos que todos/as venimos de un mismo antepasado común, una especie que fue evolucionando y migrando, que se fue mezclando en algún punto genéticamente con los/as neandertales -sin olvidar también que la especie homo sapiens ejerció un genocidio sobre la neandertal-; y que finalmente se expandió por todo el territorio del planeta, llevando consigo rasgos culturales que fueron transformándose y adquiriendo particularidades en cada sitio hasta llegar a nuestro presente. Entonces, la historia, las costumbres, el arte, la música, nos demuestran que, más allá de la globalización, siempre estuvimos interconectados/as. Pero a la vez que siempre fue así, la historia también nos muestra que cada cultura siempre tuvo y aun tiene sus rasgos singulares y que los grupos humanos han resuelto y aun resuelven los problemas de la vida cotidiana de diversas maneras.

En este viaje, entre más me movía por diversos territorios -algo que me llevó a conocer y a vivir con personas de otras culturas-, lograba ver como, si bien compartimos muchos rasgos culturales y preocupaciones comunes con personas que parece que nada tienen que ver conmigo o con los/as argentinos/as, con los/as latinoamericanos/as o con los/as americanos/as... también todo aquello que pensamos que es igual en todas partes en realidad es muy diferente. Entonces empecé a preguntarme: ¿no será que tendríamos que empezar a pensar en una educación histórica que nos permita ver las interconexiones entre culturas y territorios y a su vez las particularidades para poder analizar nuestro presente globalizado de una manera más reflexiva y crítica? Creo que se trata de empezar a enseñar una historia que nos haga sentir *‘parte del todo’*, y como diría Drexler: *‘de ningún lado del todo, de todos lados un poco’* (Drexler, 2008).

Pero ¿cuál es ese *‘todo’*? ¿cuál es esa *‘parte’*?

Si compartimos muchos rasgos culturales, es porque todos y todas formamos parte de un mismo grupo, esto es, la humanidad, por lo que siempre tuvimos, aun tenemos y probablemente tendremos problemas que, aunque pudieron y pueden manifestarse de múltiples maneras en distintos momentos de la historia y en diferentes contextos, fueron y aun son compartidos por todas las culturas, sociedades y civilizaciones: racismo, genocidios, etnocidios, discriminación, segregación, guerras, migraciones forzadas, dominación cultural, dominación de clase, dominación de género, injusticias sociales, desigualdades, degradación ambiental.

Si bien estos problemas han sido una constante en toda la historia y en todas las culturas, hoy la globalización parece profundizar esos problemas más que nunca, por tanto, cabe preguntarse ¿qué puede aportar la educación histórica en un mundo global?; ¿qué historia podemos enseñar para hacer visibles esos problemas desde los tiempos más remotos hasta la historia reciente/presente para proyectar futuros más justos e igualitarios?; y en este sentido, ¿qué tenemos que tomar en cuenta hoy para enseñar historia? Todo apunta a que actualmente se trata de educar históricamente a una ciudadanía que vive en un mundo global, capaz de pensar globalmente. Se trata de que las personas sean capaces de denunciar los problemas sociales relevantes que no solo ocurren en sus entornos cercanos sino en sitios lejanos y que, por tanto, puedan proponer soluciones a estos problemas preocupándose tanto por lo propio como por lo de los/as demás.

Por todo esto, haber dejado el lugar donde crecí y viví la mayor parte de mi vida para ir hacia esta aventura significó una transformación personal inigualable. Entre todas las inquietudes, preguntas e inclusive vivencias y experiencias, todas esas certezas que creía tener se desvanecieron con el tiempo, todo aquello que creía que era de una manera en la vida cotidiana ahora parece ser de múltiples formas. Ahora todo me parece más relativo, el concepto de tiempo, de espacio, de lo que es lejano, lo cercano.

Esta tesis fue y será un viaje, una introspección que me llevó a replantarme mi lugar como persona en este mundo, tanto como profesora en historia como en lo más íntimo y personal. Este no solo fue un viaje a través de diversas culturas y territorios, sino que también fue un viaje interior que transformó el prisma a través del que veo el mundo. Hoy, más que nunca, me siento *‘de ningún lado del todo, de todos lados un poco’* (2008) porque, como dice Silvio Rodríguez (cantoautor cubano, para quienes no lo conozcan) *‘ahora me parece que hubiera vivido un caudal de siglos por viejos caminos’*(1978). En este sentido, espero que esta tesis me aporte a mi propia práctica, ya que *‘al final de este viaje’* (también como dice Silvio), volveré a las aulas, y lo más probable -y también lo que deseo hoy más que nunca- es que sea en mi país. Si bien sé que esta tesis no va a resolver todos los problemas con los que me encuentre al enseñar historia en este mundo global, espero que pueda darme algunas pistas para poder saber por dónde empezar...

Particularmente, hoy escribo este prefacio en el medio de las cuarentenas por el Coronavirus. Esta situación, tan particular para el mundo entero, extremadamente global, no hace más que plantearme que esta tesis no puede ser más oportuna. Este virus es una manifestación más de la globalización y de las

interdependencias y deja nuevamente en evidencia las desigualdades e injusticias sociales de este mundo global, como así las relaciones de poder y dominación y sobre todo la desinformación que circula principalmente en las redes y los medios. Esta situación nos muestra una vez más que la globalización no tiene límites y que nos encontramos en un cambio de paradigma; quien sabe sino un nuevo orden mundial, y que por tanto la educación tiene que cambiar. Desde la provincia del Attica, donde se encuentra Atenas y donde me quedé varada por este virus, a España, Argentina, Sudáfrica, China, hasta los sitios más más recónditos del globo, todos y todas estamos sufriendo las consecuencias de la globalización, de un mundo que de pronto se paró. Estamos en ‘*standby*’, en esta un aislamiento global. El problema es el mismo, pero las soluciones, aunque parecidas, también son diferentes. Aun no sabemos qué pasará ni en qué situación estaremos cuando el mundo vuelva a reactivarse.

Para quienes quieran leer mi tesis, para quienes tengan curiosidad, espero que también les sirva para poder relativizar un poco más el mundo y la realidad como yo lo intento hacer cada día, que piensen en todas estas conexiones infinitas entre las culturas a través del tiempo y a su vez en todas esas particularidades que hacen de cada una de las culturas algo único e irrepetible, que se propongan deconstruir cada día un poco más los relatos eurocéntricos y de los grupos dominantes y que principalmente se comprometan a intentar educar ciudadanos/as capaces de denunciar desigualdades e injusticias en lo global.

El viaje continúa...

Agradecimientos

En primer lugar, me gustaría expresar un especial agradecimiento a mi director, el Dr. Antoni Santisteban, y a mi codirector, el Dr. Miguel Ángel Jara, por su paciencia, orientación y seguimiento durante el transcurso de toda mi Tesis Doctoral. Estoy muy agradecida Antoni por todos esos encuentros en los que me guiaste para ir incursionando poco a poco en lo que, allá en el año 2015, era esa nueva e innovadora línea de investigación en Educación para la Ciudadanía Global. Te agradezco por todo el aliento que me diste siempre para que creyera en mí como persona y como investigadora. Gracias, a vos, Miguel por tu asistencia y por estar allí, siempre del otro lado del océano, contestándome cada mail que te enviaba y cada uno de mis mensajes de WhatsApp en los que me ayudaste a resolver todas esas dudas que me fueron surgiendo mientras escribía la tesis.

En segundo lugar, quería agradecer a la Dra. Graciela Funes, por haberme dado la oportunidad de introducirme en el área de la Didáctica de las Ciencias Sociales y haberme presentado este campo tan apasionante cuando, allá por 2012, me convocó para formar parte de su equipo de investigación de la Universidad Nacional de Comahue; por todo su apoyo, por darme contención en los momentos más duros y por alentarme siempre para seguir; y al Esp. Víctor Salto por asistirme con la distribución de algunos cuestionarios en la provincia de Neuquén, por ayudarme en momentos clave en los que me encontraba un poco perdida, y por siempre estar ahí, principalmente como amigo, para darme un consejo y mandarme muchas fuerzas y buenas vibras.

Gracias a la Dra. María Roser Canals y a la Dra. Neus González Monfort por su solidaridad y su asistencia para alcanzar el número de cuestionarios necesarios por la provincia de Barcelona y a mi gran amigo Rolando Bel, Profesor de Historia Latinoamericana, por haber estado en todo momento y también ayudarme a encontrar profesores/as interesados/as en participar en mi investigación.

Quería agradecer también a Kate Angier, profesora de The University of Cape Town (UCT) - Universidad de ciudad del Cabo- por su interés en mi proyecto, su apoyo, consejos y asistencia y, a pesar de que apenas me conocía, por permitirme realizar una pasantía de seis meses junto a ella en su cátedra de Práctica Docente e invitarme a las reuniones que en 2016 realizaban estudiantado y profesorado para la descolonización del currículum de la carrera de historia de esa universidad.

Entre todos/as aquellos/as profesores/as referentes en mi trayectoria como profesora en historia e investigadora en didáctica de las ciencias sociales, quería dar las gracias a Joan Pagès por todos sus aportes y reflexiones sobre la didáctica de las ciencias sociales, así como por inspirar a varias generaciones a investigar en este bello y apasionado campo. Nunca olvidaré todos sus consejos, tanto aquellos que me dio pasillos de la UAB como en las instancias en las que fui presentando los avances de esta tesis. Gracias por todos aquellos artículos inspiradores y enseñanzas. Siempre te recordaremos...

Gracias a mi amigo Sean MacGinty por haberme corregido las traducciones de los capítulos en inglés de la tesis y haber sido mi puerta de entrada a Sudáfrica, principalmente, Ciudad del Cabo, sitios donde poco a poco descubrí todo un mundo muy diferente donde hay mucho para hacer en educación...

Respecto de cuestiones de diseño de página, paginación y diseño de tapa y contratapa, quería agradecer a mi gran amigo Rupert, fiel compañero. Las charlas más nerdas y frikis solo las puedo tener con vos, sos lo más, ¡te quiero!

Gracias a todos/as los/as participantes de esta investigación, por interesarse en mi tema de investigación, y tomarse el tiempo por contestar ese cuestionario tan largo y tedioso que les fue llegando por diversos medios...gracias por aceptar reunirse conmigo y haber realizado las entrevistas -que tampoco fueron especialmente cortas- y principalmente por haber abierto sus aulas de historia para mi investigación.

Quisiera agradecer también a los expertos por tomarse el tiempo para leer mi tesis y realizaron su informe en el que la consideraron apta para la mención de Doctora Internacional y al tribunal, que ha decidido destinar parte de su tiempo a leer y a evaluar detalladamente mi tesis.

Asimismo, quisiera expresar mi eterna gratitud a mis colegas y hoy grandes amigas Carmen Escribano y a Sandra Muzzi por su amistad y por haber sido como mi familia durante este viaje, por empujarme hacia adelante y haber estado en los momentos más difíciles. Gracias, no lo hubiera hecho sin ustedes dos...

Agradezco a mi gran extravagante inglesa compañera de piso en Atenas (Grecia), que siempre estuvo para mí, principalmente cuando en este último tiempo me dio asilo cuando me quedé varada en Atenas durante la pandemia del Covid-19; y a su perrita Mavi (alias Baby Shampoo) por todo el cariño perruno que me dio durante dos años...

Agradezco a mis amigos y amigas de todo el mundo... pero especialmente a ese 'Girl Power' que siempre estuvo, en las malas y en las buenas: a mi hermana sudafricana Justine que actualmente reside en Bangkok (Tailandia) y que a pesar de que no veo hace casi 3 años es como si fuera ayer la última vez que la abracé; a mi hermana egipcia, Azza, con la cual nos adoramos mutuamente: a mi más que fiel e incondicional amiga argentina Carolina (que vive en Ciudad del Cabo, Sudáfrica) y con la que no puedo dejar de hablar ni un día desde que la conocí en 2014; a mi muy cercana amiga sudafricana Asanda con la que nos abrimos el camino para empoderar mujeres en Sudáfrica y con la que esperamos también hacerlo en un futuro en muchos otros lugares del mundo; a Luchita, que desde Córdoba (Argentina) siempre está ahí para escucharme y tener los mejores debates políticos, feministas y económicos desde la distancia; a la Yuli, la mejor amiga de mi papá, argentina que reside en Rio de Janeiro, con la que después de 20 años nos reencontramos en Atenas y hoy es como otra madre para mí; y a mi amiga viajera, escritora y poeta Nanim (sea que se encuentre en Puerto Rico o Argentina) por darme fuerzas y saber que no estoy sola en este mundo tan inmenso...

También quería agradecer a la gente de la Orden 67, bellissimo programa de radio, hecho por gente hermosa y tan '*nerda*' como yo. El programa me acompañó en las noches más decisivas, mientras escribía los últimos capítulos de esta tesis interminable y estresante, pero al mismo tiempo muy gratificante. Gracias por esas charlas '*frikis*' y esa hermosa compañía hasta altas horas de la noche por Twitch.. mil mil gracias...

En último lugar y para cerrar, quisiera agradecer a mi familia: a mis '*viejes*' que siempre que lo necesité estuvieron ahí para llorar y reír conmigo desde la distancia, y salvarme en los peores momentos (que no fueron pocos), a mis hermanas Agustina y Victoria, que que siempre están cerca para escucharme y reírnos de las mismas ridiculeces, y especialmente a mis sobrinas bellísimas, Inés y Matilde, que, a pesar de no haber podido compartir todo el tiempo que hubiera querido con ellas en estos años, son la luz de mis ojos y siempre lo serán...

Simplemente, gracias a todos, a todas...y a todes...

Introducción

Esta investigación se corresponde con un estudio de casos y se encuentra dirigida al profesorado de historia de nivel secundario de la provincia de Neuquén (Argentina) y la provincia de Barcelona (España).

La tesis se divide en **3 PARTES**, con sus respectivos capítulos:

En la **PARTE 1** se exponen los fundamentos de la investigación, la fundamentación teórica y la fundamentación metodológica. Esta parte consta de tres capítulos: en el **Capítulo 1** se incluye el problema de investigación, su justificación, su relevancia, las líneas de investigación, supuestos, preguntas y objetivos de investigación y los contextos sociales en los que se realiza este estudio. El **Capítulo 2** trata sobre la fundamentación teórica. Dadas las necesidades de este estudio y el tema que indaga, se divide en **2** partes bien diferenciadas: una se centra en la ciudadanía global y la otra en la educación histórica para el mundo global. Por último, y para concluir esta primera parte, el **Capítulo 3** aborda la fundamentación metodológica.

La **PARTE 2** corresponde a los resultados obtenidos durante el trabajo de campo, esto es, la descripción e interpretación de los datos recabados. Consta de cuatro capítulos: el **Capítulo 4** aborda las finalidades del profesorado de la educación histórica para el mundo global; el **Capítulo 5**, los resultados relacionados a las culturas en la educación histórica (en un mundo global); **Capítulo 6**, los resultados asociados a la espacialidad y la temporalidad en la educación histórica (en un mundo global); y el **Capítulo 7**, trata sobre los resultados relacionados con el concepto de ciudadanía global del profesorado.

La **PARTE 3** cuenta con tres capítulos: el **Capítulo 8** trata sobre la comparación analítica de los contextos educativos con su correspondiente teoría interpretativa de los casos y síntesis de las principales conclusiones basada en las preguntas, supuestos y objetivos de investigación; el **Capítulo 9** aborda una propuesta didáctica basada en los resultados y en las conclusiones centrada en un marco conceptual para una educación histórica para el mundo global; por último, el **Capítulo 10** aborda una reflexión y una valoración completa sobre el problema de investigación -junto con sus supuestos, preguntas y objetivos-, de la revisión bibliográfica y de la metodología utilizada. En este último capítulo también establecemos algunas sugerencias para posibles líneas de investigación y algunas orientaciones para la formación del profesorado.

Finalmente, se citan todas las **Referencias Bibliográficas** y se presentan los **Anexos** correspondientes a los instrumentos de investigación utilizados.

PARTE 1

FUNDAMENTOS DE LA

INVESTIGACIÓN

PARTE 1

CAPÍTULO 1: Planteamiento del Problema

En el presente capítulo presentamos el problema que nos planteamos para el presente estudio, así como su justificación y su relevancia para la investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia y para su enseñanza. Antes de presentar los supuestos que han orientado este trabajo, las preguntas devenidas de estos supuestos y nuestros objetivos de investigación, contextualizamos nuestro estudio dentro de las líneas de investigación existentes en didáctica. Por último, describimos los contextos sociales donde se desarrolla la investigación.

1.1 Problema de investigación

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 todas las personas estuvieran cada vez más conectadas, tejiendo una gran interdependencia. Pero esto no se cumple para todos y todas. Mientras que en este contexto multicultural 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). La globalización no resulta un proceso de comunicación e integración de culturas y solo tienen real beneficio y dinamismo algunos grupos y algunas regiones, en tanto que otras se ven perjudicadas (Petras, 2000).

La globalización es un proceso que presenta múltiples aspectos contradictorios. Como lo que pareciera ser un proceso imparable e irreversible que suscita la integración de territorios y culturas organizando y unificando la vida cotidiana, paralelamente lleva a la marginalización y a la exclusión de amplios territorios sea por no gozar de recursos naturales que se consideren importantes o por la excesiva explotación de las empresas multinacionales (Brauer, 2016), lo que en última instancia origina su degradación ambiental. Asimismo, mientras el modelo del Estado-Nación perdura como una entidad política central, la economía integrada a esos estados se halla bajo el impacto de las leyes del mercado global que impone la globalización (Olstein, 2019). El modelo de desarrollo que propone el proceso de globalización neoliberal propicia la concentración del capital según una lógica del mercado basada en el individualismo y la competitividad, lo que acentúa la explotación y la precariedad (Astarita, 2016). A su vez, mientras la globalización se manifiesta en la desterritorialización precipitada de las cuantiosas

formas en que se desarrolla la interacción humana, en la mediatización de los intercambios personales e institucionales y en la superposición de las identidades, también se ve plasmada en el autoconsumo de masas y en la necesidad de hacer de la vida corriente un espectáculo (Bresciano, 2016). Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias de la globalización se manifiestan en cualquier parte del planeta.

En este marco, educar históricamente a una ciudadanía en tiempos de globalización nos presenta varios desafíos en las aulas de historia, tales como identidades que parecen homogeneizarse por la circulación de construcciones culturales pertenecientes a la cultura dominante a nivel global, un modelo de sociedad y de ciudadanía individualista que lleva a las personas a preocuparse casi exclusivamente por lo propio, estructuras sociales cada vez más desiguales y una creciente injusticia social a nivel global, la falacia de que todos/as estamos conectados/as por lo que lo lejano pareciera cada día más cercano mientras que hay personas que están cada día más aisladas y localizadas, y por tanto, más alejadas de esta globalidad. Asimismo, muchos contextos sociales llevan a que muchas personas deban abandonar sus lugares de origen por diversas circunstancias, como la posibilidad de una vida mejor o bien por guerras y/o pobreza extrema. La globalización y la interdependencia sin dudas nos presentan un mundo multicultural desde lo local a lo global y, por tanto, una diversidad cultural cada vez más compleja dentro de las aulas.

Si la interdependencia socioeconómica (siempre asimétrica) y las consecuencias de la globalización exigen nuevas responsabilidades sociales, mayor compromiso social, más acciones solidarias y una mayor cooperación de la humanidad en su conjunto, se trata de dar respuesta a los conflictos sociales a nivel global a partir de la búsqueda de soluciones, el empoderamiento, el pensamiento social crítico y la autonomía (Andreotti, 2006; 2011). La enseñanza de las ciencias sociales han de estar al servicio de la justicia social, contribuyendo tanto a la comprensión de lo local y más cercano como de los procesos más globales que están configurando este mundo interdependiente (González Valencia, et al., 2016; Santisteban, 2018). Esto sugiere plantear nuevos enfoques para el concepto de ciudadanía y su educación (Davies, et al., 2005) que proporcionen nuevas vías para llevar a cabo la función esencial de lectura y de análisis crítico de los nuevos escenarios sociales en lo global y la participación social (González Valencia, et al. 2016) para revertir las consecuencias de la globalización buscando crear un espacio en el que todos y todas podamos debatir sobre una justicia más global (Sant, et al., 2018b).

La globalización y los procesos de dependencia e intercambio desigual están promoviendo transformaciones en las relaciones sociales y en la percepción del espacio y del tiempo. Esto supone un desafío fundamental para el abordaje de la realidad social, así como el de la historia y los relatos sobre el cambio social (Conrad, 2017) y, por consiguiente, para su enseñanza y la investigación en didáctica. En este sentido, puesto que la finalidad sustancial de la investigación sobre la educación histórica es la búsqueda por mejores vías para enseñar historia y formar ciudadanos/as democráticos/as y críticos/as, no podemos dejar de tomar en cuenta los cambios que se están produciendo en la sociedad y que por

tanto se ven reflejados en las aulas de historia para poder indagar en los aspectos más representativos y esenciales para la construcción del conocimiento histórico (Santisteban, 2006a).

Si desde la teoría crítica la educación en ciencias sociales, en historia y en geografía 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, 1997a), cabe entonces preguntarnos 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). Pensar la educación histórica y la educación ciudadana en estos términos supone poner énfasis en la idea de la vida humana como una condición suprema, en la que todas las personas que forman parte del planeta dialogan y se preocupan tanto por lo suyo como por lo común, esto es, la dignidad humana (de Sousa Santos, 2002; Abdi y Shultz, 2008).

1.1.1 Educación histórica y ciudadanía en el mundo global

Coincidimos con Jara cuando dice:

‘La sociedad cambia. La escuela, también debería cambiar porque sigue siendo el lugar privilegiado para las oportunidades, el acceso al conocimiento y la igualdad. Sin dudas es un lugar irremplazable y la educación que ofrece debe actualizarse al ritmo de los cambios y de la producción de nuevos conocimientos’ (2020, pp. 92-93).

Considerando que a la ciudadanía solo se la comprende dentro de su naturaleza y su contexto (Kymlicka y Norman, 1994; Janoski y Gran, 2002; Tully, 2014), esta ha de adaptarse y transformarse y así poder dar respuesta a los problemas sociales actuales y ofrecer herramientas para interpretar integralmente el mundo mediante la crítica y la reflexión y así poder actuar sobre él (Santisteban, 2004).

Si el contexto social está cambiando, la ciudadanía también ha de cambiar. 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) que posibiliten contribuir con la promoción de ciudadanos/as capaces de acceder y comprender la realidad social actual desde una perspectiva relacional entre lo local y lo global. En tal sentido, coincidimos con Santisteban y González-Monfort cuando expresan:

‘La educación para la ciudadanía global busca, entre otras cuestiones, superar el concepto de ciudadanía, ya que se considera insuficiente para describir lo que hoy día es la ciudadanía que habita nuestro mundo, que se desplaza, que tiene derechos que van más allá de un estado o que puede ser protagonista de acontecimientos que involucran a otros países y a sus respectivas ciudadanías’ (2019b, p. 94).

Puesto que la forma de concebir el mundo y de percibir el tiempo revela numerosas tendencias fundamentales de cada sociedad y de quienes la componen (Gurevitch, 1979), y la educación histórica

resulta fundamental para situarse en el mundo, interpretarlo y poder participar en él (Pagès y Santisteban, 2014), sostenemos que replantear hoy el concepto de ciudadanía y su educación desde la didáctica de las ciencias sociales y de la historia supone repensar la enseñanza de la historia para circunscribirla y adaptarla a lo que nos propone el mundo global. Sin embargo, según Santisteban, et al. (2018), la relación entre la educación para la ciudadanía global y la educación histórica se ha encontrado con dificultades y obstáculos por la persistencia de una enseñanza enfocada en las historias nacionales y preferentemente en Europa.

La historia que hoy en gran medida se enseña en las escuelas se encuentra ligada a los preceptos de la historia universal tradicional -centrada casi exclusivamente en el ascenso de occidente-, por lo que se priorizan modelos de interpretación que le otorgan un papel predominante a Europa y a su cultura, prevaleciendo los relatos occidentales y muchas veces androcéntricos (Villalón y Pagès, 2013; Santisteban, 2015). Conjuntamente, esta situación lleva a que se tienda a excluir, negar, silenciar e invisibilizar en los relatos históricos que se enseñan a un sin número de grupos sociales y culturales y personas de todo el mundo por cuestiones de clase, género, etnia, edad, cultura, ideología y/o religión (Santisteban, 2015; Santisteban, et. al, 2018). Por tanto, consideramos entonces que se trata de empezar a plantearnos una enseñanza de la historia que busque superar la narración de la historia universal y eurocéntrica para poner énfasis en la humanidad y en su diversidad cultural mediante la posibilidad de incluir la perspectiva multicultural.

Reivindicamos la relevancia de incluir la perspectiva del humanismo radical en la enseñanza de las ciencias sociales y la historia (Fromm, 2007; Freire, 1967; 1970) por lo que coincidimos con González Valencia, et al. (2016) en que la historia ha de estar al servicio de la justicia social, tanto a nivel local como para el análisis de los procesos históricos globales que están configurando este mundo interdependiente. En este sentido, si hoy se trata de enseñar una historia que atienda a las necesidades de este mundo global desigual, pensamos que se trata de abordar los problemas sociales considerados relevantes (Evans, et al., 1996), principalmente las desigualdades y las injusticias sociales que han existido en la historia y que aun hoy se perpetúan y afectan nuestro presente (Pagès, 2005; Singer, 2011; McCrary y Ross, 2016; Santisteban, et al., 2018; Pagès, 2019a). La diversidad humana expresada en las diferentes respuestas a los problemas a través de la historia permite la reflexión sobre qué es lo que nos hace humanos (Levstik, 2014; Anguera, et al., 2016) y, por tanto, hace que nos preguntemos por nuestro compromiso social y por nuestras responsabilidades como ciudadanos/as dentro de la sociedad global.

Si la historia permite conocer el proceso de construcción de la organización social, de la igualdad y de la justicia social (Santisteban, 2006a), pensamos que se trata de pensar en una educación histórica cuyas finalidades de enseñanza y cuyo contenido, y formas de concebirlo y, por tanto, las estrategias para enseñarlo ayuden a poner en manifiesto los problemas sociales y que, por tanto, permita denunciar aquellos momentos de la historia en que las personas y los grupos sociales de la humanidad han visto

amenazada, debilitada y afectada la dignidad humana en cualquier punto del planeta (Santisteban, et. al, 2018).

A través de una perspectiva crítica y relacional, se trata de empezar a indagar en una educación histórica se muestre cómo se han desplegado las relaciones mundiales y cómo han interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas (Stearns, 2012) para poder acercarnos a los problemas globales de la actualidad, lo que supone considerar los aportes de la historia global a la enseñanza de la historia. Coincidimos con Ross y Vinson (2006) cuando plantean que se trata de empezar a buscar y a pensar nuevas vías para abordar los problemas del mundo contemporáneo vinculando el pasado y el presente para proponer soluciones a estos problemas e imaginar otros futuros posibles, apelando a proyectos sociales comunes y a la solidaridad.

1.2 Relevancia de la investigación

Podemos afirmar que la enseñanza de la historia hoy ha de responder a las necesidades del presente globalizado poniendo el acento en lo que nos hace humanos/as (Levstik, 2014) para poder aportar a los/as ciudadanos/as del siglo XXI, es decir, a personas que sean capaces de comprender e interpretar el nuevo contexto histórico en el que vivimos para actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012). Partiendo de esta premisa, esta investigación se dirige fundamentalmente a la enseñanza porque pensamos que a través de la educación histórica es posible llegar a generar cambios para promover una ciudadanía crítica que se proyecte a nivel más global.

En cuanto a la relevancia del estudio para la investigación en didáctica de las ciencias sociales y la historia, reconocer y explorar las prácticas de enseñanza y las ideas de los/as profesores/as sobre nuevas perspectivas de enseñanza de la historia en este mundo en el que se solapa lo local con lo global, es de suma relevancia para la mejora de la enseñanza de la historia en una época dinámica y cambiante que demanda decisiones para dar cuenta de estos cambios. Para ello consideramos fundamental acercarnos a lo que piensa el profesorado y a su práctica como también analizar documentos curriculares relacionados a las provincias de Neuquén (Argentina) y de Barcelona (España), secuencias didácticas y libros de texto o materiales de clase en la medida que nos permitan contextualizar lo que el profesorado dice enseñar y lo que hace.

En la actualidad, estamos viviendo un proceso de homogeneización cultural conforme con los preceptos del neoliberalismo y de las multinacionales (Ander-Egg, 2007) en el cual las tradiciones locales confrontan, se hibridan (García Canclini, 1990; 1997) y se mezclan con otras prácticas de otros sitios muy distantes, pero al mismo tiempo muy cercanos por los medios de difusión (Ander-Egg, 2007; Siede, 2007). Este es un proceso caracterizado tanto por la homogeneización cultural como por la diferenciación (Robertson, 1995) y se encuentra atravesado por la desigualdad en el acceso a los medios y relacionado con los consumos culturales (Siede, 2007). En el trabajo final de Máster -dirigido

principalmente al ámbito de la enseñanza- en el que se abordaron tres contextos sociales diferentes y distantes entre sí -Argentina, España y Sudáfrica- se evidenció cómo algunos símbolos y rasgos culturales de la vida cotidiana parecen encontrarse uniformados en todo el globo por lo que se transnacionalizan circulando e influyendo en las personas alrededor del mundo (Tosello, 2015). Paralelamente a estos procesos, se evidencia una tendencia a revitalizar las identidades y las estructuras territoriales relacionadas a lo más próximo y lo local (Casas Vilalta, 2003).

Teniendo en cuenta que nuestra investigación parte de problemas que surgen de la práctica de la enseñanza de la historia para intentar transformarla, esta se encuentra contextualizada (Pagès y Santisteban, 2011). Con esta investigación indagamos en una educación histórica que facilite la comprensión y la interpretación de este nuevo contexto histórico que conlleva a la uniformación de la vida cotidiana y al mismo tiempo a mayores injusticias a nivel mundial. Buscamos aportar a la formación de ciudadanos/as capaces de participar socialmente en el mundo global mediante un pensamiento histórico crítico y creativo que les permita comprender el pasado para valorar los procesos históricos hasta el presente y así poder proyectar futuros alternativos (Santisteban, 2006a; Santisteban y Anguera, 2014) a nivel global. Justamente esta investigación tiene su justificación en la necesidad de intentar construir un marco conceptual para una educación histórica para una ciudadanía crítica que viven en un mundo global (Santisteban, 2017a) que permita establecer algunos conceptos de investigación para aportar a propuestas de enseñanza ligadas al tema (Santisteban, et al., 2010).

Como responsables de la enseñanza de las ciencias sociales, pensamos que no se puede hacer caso omiso a estas cuestiones por lo que sostenemos que han de investigarse para poder analizarlas críticamente y así poder trabajarlas e incorporarlas en la enseñanza a través de secuencias didácticas innovadoras y propuestas curriculares que traten sobre el tema. Asimismo, en lo personal considero que abordar estos temas me permite también repensar mi propia práctica en este presente globalizado que atraviesa las aulas de historia y la educación en general, favoreciendo una enseñanza de la historia más humanitaria, relacional y multicultural que reconozca el mundo global y sus consecuencias.

1.3 Líneas de investigación

Podemos afirmar que, en cuanto a la investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia, este estudio se circunscribe dentro de la línea de investigación del pensamiento social e histórico del profesorado y su práctica de enseñanza (Pagès, 1997; Santisteban, et al., 2010; Pagès y Santisteban, 2011). Nos parece pertinente indagar y analizar el pensamiento del profesorado puesto que, al enseñar historia, los/as profesores/as transmiten un cierto modelo de sociedad y de persona de acuerdo con valores, creencias, principios y conceptos que los/as llevan a tomar ciertas decisiones, a tener ciertas finalidades de enseñanza, a planificar sus clases y a actuar de una forma determinada durante la práctica (Pagès, 1997).

En esta investigación buscamos tomar conocimiento sobre qué piensa el profesorado sobre la educación histórica, cuál es su significado y cómo sus ideas se reflejan en la práctica (Pagès, 1996; Pagès y Santisteban, 2011). Es por esta razón que aquí nos centramos principalmente en explorar y abordar las representaciones sociales (Moscovici, 1979, 1981; 1984; Jodelet, 1986; Adler, 1991; Pagès, 1996; Santisteban, 2009; Pagès y Santisteban, 2011), las perspectivas prácticas del profesorado (Adler, 1984; Adler, 1991; Goodman y Adler, 1985; Pagés, 1996; Jara, 2010, 2012; Jara, et al., 2016) y su práctica, como una vía para promover la mejora y la innovación de la enseñanza de las ciencias sociales y de la historia (Jara, et al., 2016), como así también para aportar a la formación inicial y continua del profesorado (Pagès y Santisteban, 2011).

En relación a la formación del profesorado, observamos que en los últimos años la línea de investigación del pensamiento del profesorado de historia, geografía y ciencias sociales y las prácticas se ha ido consolidando. Al respecto, entre algunos de los estudios que logramos rastrear, se encuentran investigaciones referidas a: las ideas de los/as estudiantes, las características y alcances del proceso de formación y de la relación teoría práctica cuando ingresan a un programa de formación (Bravo Pemjean, 2002), los propósitos de los/as estudiantes de pedagogía en historia y ciencias sociales (Valencia Castañeda, 2014), el pensamiento del profesorado sobre la enseñanza de la historia reciente/presente en la formación inicial (Jara, 2010), los materiales, situaciones y dispositivos de formación permanente y su influencia en las decisiones didácticas del profesorado (Zenobi, 2012), las finalidades de la enseñanza de la historia del profesorado en la formación inicial (Abellan Fernández, 2015), las representaciones sociales del profesorado en formación sobre mujeres y la inclusión de perspectiva de género en la historia enseñada (Ortega Sánchez, 2017), las representaciones sociales del tiempo histórico de los/as estudiantes de profesorado y en la formación inicial del profesorado de primaria y secundaria (Santisteban, 2006b; Escribano, 2019), entre otras.

Nos interesa abordar y analizar las representaciones sociales ya que son un conocimiento socialmente elaborado y compartido (Jodelet, 1986) que, por poseer un sentido práctico, 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). Al respecto, por representaciones sociales aquí entendemos a un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones que se originan en la vida cotidiana a partir de experiencias personales, informaciones y modelos generados en la sociedad (Moscovici, 1979, 1981; 1984; Jodelet, 1986). Las representaciones son sistemas de referencia y maneras de pensar que nos permiten interpretar y organizar la realidad (Jodelet, 1986). Su carácter es simbólico, por lo que resultan en imágenes, creencias, opiniones y estereotipos (Moscovici, 1979, 1981; Jodelet, 1986) que dan sentido a la vida cotidiana para poder clasificar fenómenos sociales y situaciones (Jara, et al., 2016).

Mientras que las representaciones nos revelan las ideas que posee el profesorado sobre la historia, las perspectivas prácticas nos aportan orientaciones sobre cómo los/as profesores/as piensan que ha de enseñarse, en este caso, la historia, por lo que resultan fundamentales para la introducción de posibles

cambios en la enseñanza de la historia y la enseñanza de las ciencias sociales (Jara, et al., 2016). Las perspectivas prácticas engloban las ideas, las conductas y los contextos de los actos de enseñanza concretos del profesorado, por lo que refieren a la interpretación de situaciones vividas en las aulas mediante las experiencias y creencias que se traducen en conductas y acciones (Pagès, 1997).

Este estudio también se dirige hacia prácticas concretas, ya que coincidimos con Pagès (1997) en que mediante el abordaje de la práctica de enseñanza se puede llegar a detectar y entender los principios y las teorías que la explican (Pagès, 1997). En este sentido, explorar el pensamiento del profesorado nos permite comprender lo que acontece en las aulas durante la enseñanza de la historia, contextualizando lo que guía las acciones del profesorado durante su práctica (Pagès, 1997). Dada la necesidad de poner en contexto lo que el profesorado piensa, dice hacer y hace, como ya se ha expresado en el apartado anterior, aquí también revisamos y analizamos documentos curriculares y materiales de clase.

Según Pagès (1997), los aportes de la investigación sobre el pensamiento del/de la profesor/a y sobre la práctica de enseñanza son fundamentales para poder comprender lo que ocurre en las aulas cuando se enseña historia y, por ende, también, cuando se educa a la ciudadanía. En este sentido y en función de lo que venimos expresando en los apartados anteriores, podemos decir que este estudio también se sitúa en la línea de investigación de la educación para una ciudadanía global (Santisteban, 2017a; 2017b; Santisteban y González-Monfort 2019b). Debido a la interdependencia y a las consecuencias de la globalización, actualmente el concepto de ciudadanía no puede restringirse a lo local o nacional, sino que ha de ser contemplado desde la perspectiva del humanismo radical o crítico (Freire, 1967; 1970; Fromm, 2007; Santisteban, 2017a), por lo que educar para una ciudadanía ligada a un territorio determinado y específico ya no puede ser considerado suficiente.

Puesto que la perspectiva de la educación para la ciudadanía en un mundo global sugiere la necesidad de que las ciencias sociales se revisen y se reinterpreten para ser enseñadas (Santisteban, 2017a), la contribución de este estudio al campo de la investigación en didáctica de las ciencias sociales y la historia es explorar qué aporta o puede aportar la educación histórica -tomando en cuenta los aportes de la historia global- a la educación para la ciudadanía global indagando en el pensamiento histórico del profesorado y su práctica. Dentro del campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, no pudimos encontrar una investigación específica con relación al tema que planteamos, por lo que pensamos que esta tesis puede llegar a instalar una línea de investigación dentro del campo.

1.4 Supuestos, preguntas y objetivos de investigación

A partir de la experiencia personal, tanto en cuanto a mi formación como profesora en historia y mi propia práctica enseñando la disciplina y la educación para la ciudadanía, como en cuanto a mi trayectoria dentro del ámbito de la investigación de las ciencias sociales y la historia, junto con la diversidad de vivencias en diferentes contextos sociales e instituciones educativas de distintos lugares

del mundo en los últimos años, han surgido una serie de preguntas de investigación y por tanto de supuestos que devienen de la educación histórica, así como de la llamada educación para la ciudadanía global. En los siguientes apartados, además de plantear estas preguntas y estos supuestos, expresamos los objetivos que nos propusimos para nuestra investigación.

1.4.1 Preguntas de investigación

En concordancia con el problema de investigación y con las preocupaciones que movilizaron esta investigación, nos planeamos la siguiente pregunta inicial que da origen a este estudio:

- ¿Qué aporta o puede aportar la educación histórica a la educación para la ciudadanía en un mundo global desde la perspectiva del profesorado de secundaria y/o de bachillerato?

La pregunta inicial, nos llevó a plantear otras preguntas, orientadas a explorar las representaciones sociales y las perspectivas prácticas del profesorado, así como su práctica y una pregunta dirigida a los documentos curriculares y provistos por el profesorado:

- ¿Qué piensa el profesorado de secundaria de las provincias de Neuquén (Argentina) y de secundaria y de bachillerato de la provincia de Barcelona (España) que aporta o puede aportar la educación histórica a una educación para la ciudadanía en un mundo global?
- ¿Qué concepto de ciudadanía global parece predominar en el profesorado de cada provincia asociado a lo que dicen los/as profesores/as sobre la educación histórica y las finalidades de enseñanza que exponen?
- ¿Qué aportan o parecen aportar las clases de historia de algunos/as de los/as profesores/as de las provincias de Neuquén y de Barcelona a la educación histórica en un mundo global y, por tanto, a la ciudadanía que vive en este contexto?
- ¿Cómo tratan los documentos curriculares concernientes a los contextos de las provincias de Neuquén y de Barcelona y secuencias didácticas, programas de las asignaturas, planificaciones departamentales y libros de texto o materiales de clase del profesorado la educación histórica relacionada a una educación para la ciudadanía en un mundo global?

1.4.2 Supuestos

Partiendo de las preguntas de investigación, así como también derivado del problema y de nuestras inquietudes, definimos el primer supuesto que empezó a perfilar el camino que tomó este estudio:

- La educación histórica puede favorecer la comprensión de las interrelaciones que han existido y existen entre tiempos históricos a través de la contemporaneidad, la interacción entre culturas, entre territorios y entre lo global y lo local a partir de los aportes de la historia global a la didáctica. Pensamos que esto solo es posible si el profesorado de historia de nivel secundario -y también de bachillerato, para el caso de la provincia de Barcelona- se encuentra formado a tal efecto y,

por ende, se encuentran en condiciones de otorgarle a la historia la función principal de comprensión de la realidad actual, esto es, del contexto global en el que vivimos hoy en día y sus consecuencias, para así poder promover la proyección de un futuro más digno para todos y para todas a partir de la idea de una ciudadanía global (crítica).

Del mismo modo que de la pregunta inicial de investigación fueron surgiendo otras preguntas, a medida que fuimos ahondando en el tema de este estudio empezamos a plantear otros supuestos ligados a las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado y desprendidos del supuesto inicial:

- Pensamos que, si bien los/as profesores/as trabajan algunos de los aspectos que aquí proponemos para la educación histórica como potenciales para aportar a una educación para la ciudadanía en un mundo global, estas aportaciones son elementos aislados, por lo que, dentro de la generalidad, no parece existir una reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia para una ciudadanía en un mundo global.

Derivado de lo que venimos diciendo hasta aquí y con relación a cómo el profesorado puede llegar a concebir la educación histórica y, por tanto, a enseñar la historia en el mundo global, comenzamos también a cuestionarnos sobre qué ciudadanía se promueve a través de la historia que se enseña. En tal sentido, también nos planteamos el siguiente supuesto:

- Suponemos que en la provincia de Neuquén (Argentina) el concepto de ciudadanía que el profesorado de historia puede llegar a tener, ha de estar más relacionado al territorio local o nacional por lo que a lo global se lo concibe más desde Latinoamérica y no tanto como una visión más de tipo global a nivel mundo. En cambio, pensamos que en la provincia de Barcelona (España) puede existir un concepto más afianzado de ciudadanía global, a partir de una enseñanza de una historia más abierta desde Europa hacia el mundo tanto en el pasado como en el presente.

Asimismo, puesto que también tomamos la decisión de dirigir nuestra investigación hacia la práctica, surgió el siguiente supuesto:

- Pensamos que las clases del profesorado de historia que podremos observar en educación secundaria estarán caracterizadas en el caso de la provincia de Neuquén (Argentina) por elementos del nacionalismo argentino y quizás también localistas de la provincia; y en el caso de la provincia de Barcelona (España), también por un cierto localismo asociado al catalanismo, pero por un marcado eurocentrismo. En todo caso, creemos que habrá pocos elementos que establezcan relaciones de interdependencia entre procesos históricos de distintos espacios del mundo y que generen relaciones e interacciones entre diversas culturas y que, por tanto, lleven al abordaje de la sincronía, tal como nos plantea la historia global.

Por último, dado que nos remitimos al análisis de documentos curriculares, planificaciones, proyectos departamentales y otros documentos provistos por el profesorado para contextualizar lo que piensan, dicen hacer y hacen los/as profesores/as, planteamos un supuesto al respecto:

- Advertimos que en los documentos curriculares se considera la globalización como el contexto de enseñanza, pero puede que no propongan una educación histórica a partir de la finalidad de una educación para la ciudadanía en un mundo global. Los documentos utilizados y elaborados por el profesorado de historia, tales como secuencias didácticas y materiales didácticos, puede que no desconozcan el mundo global pero no están contruidos y diseñados con la finalidad de abordar procesos históricos desde una perspectiva que promueva una ciudadanía para un mundo global y que se relacione con lo que propone la historia global.

1.4.3 Objetivos de investigación

Siguiendo nuestro problema de investigación, el supuesto y la pregunta inicial construimos el siguiente objetivo general de esta investigación:

- Indagar, describir e interpretar qué aporta o puede aportar la educación histórica a la educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global desde la perspectiva del profesorado de secundaria y/o de bachillerato.

A partir del objetivo general planteado y en relación con los demás supuestos y preguntas, se derivan otros 5 objetivos complementarios:

1 - Indagar, describir e interpretar qué piensa el profesorado de secundaria de la provincia de Neuquén y secundaria y de bachillerato de la provincia de Barcelona qué aporta o puede aportar la educación histórica a una educación para la ciudadanía en un mundo global, estableciendo comparaciones y comprendiendo su pensamiento dentro de su contexto.

2 - Describir e interpretar el concepto de ciudadanía global que parece predominar en el profesorado de cada sitio vinculado a lo que dicen los/as profesores/as sobre la educación histórica y las finalidades de enseñanza que exponen, estableciendo comparaciones.

3 - Describir e interpretar qué aportan o parecen aportar las clases de historia de algunos/as de los/as profesores/as de las provincias de Neuquén y de Barcelona a la educación histórica en un mundo global y, por tanto, a la ciudadanía que vive en este contexto.

4 - Describir e interpretar cómo tratan los documentos curriculares concernientes a los contextos de las provincias de Neuquén y de Barcelona y secuencias didácticas, programas de las asignaturas, planificaciones departamentales materiales didácticos que utiliza el profesorado en la educación histórica vinculada a una educación para la ciudadanía en un mundo global para contextualizar lo que el profesorado dice enseñar y lo que hace.

5 - Proponer un marco conceptual para una educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global.

1.5 Contextos sociales de investigación

Analizamos casos de dos contextos sociales distantes ya que, si se trata de indagar en las finalidades de la educación histórica para el mundo global, resulta apropiado comparar representaciones sociales y perspectivas prácticas de profesores/as de diversos lugares del mundo, como en el caso de esta investigación: Argentina y España. Estos países se encuentran en continentes diferentes y en ambos sitios se habla castellano, lo que hace viable aplicar el mismo cuestionario y mismas lógicas para las entrevistas en profundidad evitando traducciones. Dado que ambos países no comparten la misma división política territorial hacia su interior, en esta oportunidad escogimos a la provincia de Neuquén (Argentina) y a la provincia de Barcelona (España). Esto permite ir a recabar informaciones dentro de un territorio bastante amplio, pero a la vez bien definido y limitado geográficamente.

La elección de los contextos sociales en los que se despliega esta investigación tiene su justificación en la experiencia personal de haber permanecido en forma relativamente prolongada en cada uno de ellos. Esto nos llevó al interés por analizar la enseñanza de la historia y sus posibles aportes a una ciudadanía que vive en un mundo global en cada uno de los sitios. Destacamos que trabajar dos sitios diferentes en una investigación que se cuestiona por la ciudadanía global otorga la oportunidad de poder realizar comparaciones.

En la provincia de Neuquén (Argentina) como la provincia de Barcelona (España) conviven culturas diversas con cosmovisiones del mundo bastante heterogéneas, atravesadas por dictaduras relativamente recientes y en las que la globalización ha penetrado de una manera u otra en las últimas décadas, cuestiones que advertiremos se ven reflejadas habitualmente en las aulas de historia. En este sentido, observamos como a pesar de ser escenarios completamente diferentes y distantes entre sí, parecieran compartir algunas tendencias y problemas sociales que trascienden a nivel más global tales como la exclusión, desigualdad e injusticia social, delitos de lesa humanidad, violencia de género, xenofobias, racismos, migraciones forzadas y la degradación medioambiental; aunque en cada sitio esto ocurra con características propias según el contexto. Estas preocupaciones, posibles de observar tanto en la provincia de Neuquén como en la de Barcelona, insinúan la necesidad de pensar nuevas formas de educación ciudadana, lo que plantea, a su vez, penetrar en la indagación sobre cómo la enseñanza de la historia influye en la promoción de ciertos aspectos durante el proceso de construcción de ciudadanía.

La elección de estos dos contextos sociales desde un principio fue por lo siguiente: si en la actualidad la tendencia es pensar y promover una ciudadanía global cuya característica sea la búsqueda de soluciones a los problemas sociales desde una perspectiva global, qué mejor propuesta que observar y comparar si el profesorado de historia sostiene una ciudadanía en un sentido amplio y global y si sus clases de historia contribuyen en cierto modo a su promoción. Pensamos que indagar en lo que ocurre en las aulas de historia de sitios tan alejados y diferentes como la provincia de Neuquén y la provincia de Barcelona, le otorga sentido a una investigación que se perfila y se orienta en temas de globalización, de educación histórica en un mundo globalizado y de ciudadanía global.

Algunas cuestiones nos han ayudado a definir a la provincia de Neuquén y a provincia de Barcelona como dos contextos sociales posibles de analizar comparándolos, por ejemplo, que en ambos sitios se habla el castellano -si bien en Cataluña la lengua propia y cooficial es el catalán-, lo que hace viable diseñar estrategias de investigación fácilmente comparables. Asimismo, en los casos de Neuquén y de Barcelona particularmente, contamos con una red de investigadores/as dedicados/as a la didáctica de la historia y de las ciencias sociales que nos permite tener un cierto acceso a profesores/as que puedan llegar a interesarse en participar en la investigación, ya sea simplemente respondiendo el cuestionario u observando su práctica.

Los datos obtenidos nos ofrecen una primera panorámica de qué piensan algunos/as profesores/as en ejercicio en la provincia de Neuquén y de la provincia de Barcelona, -así como lo que hacen en algunas aulas de historia-, razón por la cual los casos abordados no son generalizables (Simons, 2011). Nuestra intención es interpretar particularidades (Simons, 2011) y empezar a reflexionar sobre una posible educación histórica para una ciudadanía en un mundo global.

PART 1**CHAPTER 1: Formulating the Research Problem**

In this chapter, we present the problem that we posed for this research project, as well as its justification and its relevance for the research regarding the teaching of social sciences and the history. Before presenting the assumptions that have guided this project, the questions arising from these assumptions, and our research objectives, we contextualize our study within the research lines that exist in social sciences and history teaching. Finally, we describe the social contexts where the research takes place.

1.1 Research problem

We live in a world that is experiencing deep transformations where the space concentration and the time acceleration (Brauer, 2016) redefine social relations and subjectivities at both, the local and global levels. It seems that all people are increasingly connected, weaving a great interdependence. But this is not true for everyone. While in this global and multicultural context, some groups lead this process and obtain social and economic benefits from these changes, others are heading towards greater isolation, forced migration, structural poverty, precariousness, social marginalization, and excessive localization (Andreotti, 2006; 2014). The progressive social exclusion and the affected groups invisibility causes inequality and social injustice growth both between different countries and within them (González Valencia, et al., 2016). Globalization is not a process of culture communication and integration and only some groups and some regions obtain a real benefit and dynamism, while others are harmed (Petras, 2000).

Globalization is a process that presents multiple contradictory aspects. As what seems to be an unstoppable and irreversible process that brings the integration of territories and cultures, with it organizing and unifying daily life, at the same time, leads to the marginalization and exclusion of large territories, either because they do not have natural resources that are considered important or due to excessive exploitation of multinational companies (Brauer, 2016), which ultimately causes their environmental degradation.

Likewise, while the Nation-State model persists as a central political entity, the integrated economy in these states is under the impact of the global market laws imposed by globalization (Olstein, 2019). The development model proposed by the neoliberal globalization process encourages the capital concentration according to a market logic based on individualism and competitiveness, what accentuates exploitation and precariousness (Astarita, 2016). At the same time, while globalization manifests itself in the hasty deterritorialization of the multiple ways in which human interaction develops, in the

mediatization of personal and institutional exchanges, and the overlapping of identities, it is also reflected in the self-consumption of masses, and the need to make everyday life a spectacle (Bresciano, 2016). Societies are in a process of constant change and the consequences of globalization are manifested in every part of the planet.

In this framework, historically educating a citizenry in times of globalization presents us with several challenges in history classrooms, such as identities that seem to homogenize by the circulation of cultural constructions belonging to the dominant culture at a global level, a model of individualistic society and individualistic citizenship that leads people to worry almost exclusively about their own, increasingly unequal social structures and a growing global social injustice, the fallacy that we are all connected by what is distant every day seems closer while there are people who are increasingly isolated and localized, and therefore further away from this globality. Likewise, many social contexts lead many people to abandon their places of origin due to various circumstances, such as the possibility of a better life or because of wars and/or extreme poverty. Undoubtedly, globalization and interdependence present us with a multicultural world from the local to the global and, therefore, an increasingly complex cultural diversity within the classroom.

Since socio-economic interdependence (always asymmetric) and the globalization consequences require new social responsibilities, greater social commitment, more solidarity actions, and greater cooperation among humanity as a whole, it is about responding to social conflicts at a global level from the search for solutions, empowerment, critical social thinking and autonomy (Andreotti, 2006; 2011). Social sciences teaching must be at the service of social justice, contributing both to the understanding of the local and closer to the more global processes that are shaping this interdependent world (González Valencia, et al., 2016; Santisteban, 2018). This suggests proposing new approaches to the concept of citizenship and its education (Davies, et al., 2005) that provide new ways to carry out the essential function of reading and critical analysis of new global social scenarios and social participation (González Valencia, et al. 2016) to reverse the consequences of globalization seeking to create a space in which we can all debate about more global social justice (Sant, et al., 2018b).

Likewise, globalization and the processes of dependency and unequal exchange are promoting transformations in social relations and in the perception of space and time. This represents a fundamental challenge for the approach to social reality, as well as that of history and accounts about social change (Conrad, 2017) and, consequently, for its teaching and teaching research. In this sense, since the substantial purpose of research on historical education is the search for better ways to teach history and train democratic and critical citizens, we cannot fail to take into account the changes that are taking place in society and that are therefore reflected in history classrooms to investigate the most representative and essential aspects for the construction of historical knowledge (Santisteban, 2006a).

From critical theory, if education in social sciences, history, and geography should be oriented towards a fairer, freer, and more participatory society to respond to social inequalities and injustices

from the local to the global (Benejam, 1997a), we must then ask ourselves which history should we teach for the global world and the 21st century, if we want to form a critical, democratic, responsible and committed citizenship with a civic and political culture at a broader and more global level, which appreciates identity and alterity as its constitutive elements (Jara, 2008). Thinking about historical education and citizenship education in these terms supposes to emphasize the idea of human life as a supreme condition, in which all the people who are part of the planet dialogue and care both about their own and the common, that is, human dignity (de Sousa Santos, 2002; Abdi and Shultz, 2008).

1.1.1 Historical education and citizenship in the global world

We agree with Jara when he says:

‘Society changes. The school should also change because it continues to be the privileged place for opportunities, access to knowledge, and equality. Undoubtedly it is an irreplaceable place and the education it offers must be updated at the rate of changes and the production of new knowledge’ (2020, pp. 92-93).

Considering that citizenship is only understood within its nature and context (Kymlicka and Norman, 1994; Janoski and Gran, 2002; Tully, 2014), it has to adapt and transform itself and, thus, be able to respond to current social problems and offer tools to fully interpret the world through criticism and reflection and so be able to act on it (Santisteban, 2004).

So, if the social context is changing, citizenship must also change. Globalization raises the need to start thinking about new forms of citizenship and, therefore, about new forms of education (Davies, et al., 2005) that make it possible to contribute to the promotion of citizens capable of accessing and understanding current social reality from a relational perspective between the local and the global. In this sense, we agree with Santisteban and González-Monfort when they express:

‘Education for global citizenship seeks, among other aspects, to overcome the concept of citizenship, since it is considered insufficient to describe what today is the citizenship that inhabits our world, that moves, that has rights that go beyond a state or that may be the protagonist of events that involve other countries and their respective citizenships’ (2019b, p. 94).

Since the way of conceiving the world and of perceiving time reveals many fundamental tendencies of each society and of those who compose it (Gurevitch, 1979) and historical education is fundamental to place oneself in the world, interpret it and be able to participate in it (Pagès and Santisteban, 2014), we hold that today rethinking the concept of citizenship and its education from the social sciences teaching implies rethinking the teaching of history to circumscribe it and adapt it to what the global world proposes to us. However, according to Santisteban, et al. (2018), the relationship between education for global citizenship and historical education has encountered difficulties and obstacles due to the persistence of teaching focused on national histories and preferably on Europe.

We observe that, to a great extent, the history that today is taught in schools is linked to the precepts of traditional universal history - focused almost exclusively on the rise of the West - so those interpretation models are prioritized that grant to Europe a predominant role and its culture, prevailing the western and often androcentric stories (Villalón and Pagès, 2013; Santisteban, 2015). Together, this situation leads to the tendency to exclude, deny, silence, and make invisible several social and cultural groups and people around the world due to class, gender, ethnicity, age, culture, ideology, and/or religion in the historical accounts that are taught (Santisteban, 2015; Santisteban, et. al, 2018). Therefore, then we consider that it is a matter of starting to consider a history teaching that seeks to go beyond the narration of universal and Eurocentric history to emphasize humanity and its cultural diversity through the possibility of including a multicultural perspective.

Considering all that has been said, we claim the relevance of including the perspective of radical humanism in the social sciences teaching and history teaching (Fromm, 2007; Freire, 1967; 1970), so that we agree with González Valencia, et al. (2016) in that history must be at the service of social justice, both at the local level and for the analysis of the global historical processes that are shaping this interdependent world.

In this sense, if today it is about teaching a history that meets the needs of this unequal global world, we think that it is about addressing social problems considered relevant (Evans, et al, 1996); mainly inequalities and social injustices that have existed in history and that even today are perpetuated and affect our present (Pagès, 2005; Singer, 2011; McCrary and Ross, 2016; Santisteban, et al., 2018; Pagès, 2019a). The human diversity expressed in the different responses to problems throughout history allows reflection on what makes us human (Levstik, 2014; Anguera, et al., 2016) and, therefore, makes us wonder about our social commitment and our responsibilities as citizens within the global society.

Since that history allows us to know the process of construction of social organization, equality, and social justice (Santisteban, 2006a), we conceive that it is about thinking about a historical education whose teaching purposes and whose content, and forms of conceiving it and therefore, the strategies to teach it should help to highlight social problems and, therefore, make it possible to denounce those moments in history in which people and social groups of humanity have seen humanity threatened, weakened and affected human dignity anywhere on the planet (Santisteban, et al., 2018).

In virtue of all that has been said, through a critical and relational perspective, we consider that it is a matter of starting to inquire into a historical education to show how world relations have unfolded and how different cultural and political traditions have interacted (Stearns, 2012) to approach current global problems, which means considering the contributions of global history to the teaching of history. We agree with Ross and Vinson (2006) when they state that it is a matter of starting to look for and to think about new ways to approach the problems of the contemporary world, linking the past and the present to propose solutions to these problems and imagine other possible futures, appealing to communal social projects and solidarity.

1.2 Research relevance

So, recapitulating, we can say that the teaching of history today should respond to the needs of the globalized present by emphasizing what makes us human (Levstik, 2014) in order to contribute with the formation of citizens of the 21st century, that is, to people who are capable of understanding and interpreting the new historical context where we live to act in a globalized society (Stearns, 2012). Starting from this premise, this research is directed fundamentally to teaching because we think that through historical education it is possible to generate changes to promote critical citizenship that is projected on a more global level.

In this sense, regarding the relevance of the study for social sciences and history teaching research, to recognize and explore the teaching practices and teacher's ideas about new history teaching perspectives in this world in which the local and the global overlap is of utmost relevance for the improvement of the teaching of history in a dynamic and changing time that demands decisions to account for these changes. For this, we consider it essential to approach what teachers think and their practice as well as analyze curricular documents related to Neuquén province (Argentina) and Barcelona province (Spain), and didactic materials to the extent that they allow us to contextualize what teachers say they teach and what they teach.

Nowadays, we are experiencing a process of cultural homogenization according to the precepts of neoliberalism and multinationals (Ander-Egg, 2007) where local traditions confront, hybridize (García Canclini, 1990; 1997) and mix with other practices from other very distant sites but at the same time very close to the media (Ander-Egg, 2007; Siede, 2007). This process is characterized by both cultural homogenization and differentiation (Robertson, 1995) and is traversed by inequality in access to the media and related to cultural consumption (Siede, 2007).

In the final master's thesis -aimed mainly at the field of teaching- in which three different and distant social contexts were approached -Argentina, Spain, and South Africa- it was evidenced how some symbols and cultural features of everyday life seem to be standardized throughout the globe, for which they are transnationalized, circulating and influencing people around the world (Tosello, 2015). Parallely to these processes, there is evidence of a tendency to revitalize identities and territorial structures related to the closest and the local (Casas Vilalta, 2003).

It can be said that, since our research starts from problems that arise from the practice of teaching history to try to transform it, it is contextualized (Pagès and Santisteban, 2011). With this research, we inquire about a historical education that facilitates the understanding and interpretation of this new historical context that leads to the unifying of daily life and at the same time to greater injustices worldwide. We seek to contribute to the formation of citizens capable of participating socially in the global world through critical and creative historical thinking that allows them to understand the past to

assess the historical processes up to the present and thus be able to project alternative futures (Santisteban, 2006a; Santisteban and Anguera, 2014) globally.

This research is justified precisely in the need to try to build a conceptual framework for a historical education for a critical citizenship who live in a global world (Santisteban, 2017) that allows establishing some research concepts to contribute to teaching proposals linked to the topic (Santisteban, González and Pagès, 2010).

As responsible workers for education, we believe that these questions cannot be ignored, so we argue that they must be investigated to be able to critically analyze them and thus be able to work on them and incorporate them into teaching through innovative didactic sequences and curricular proposals that deal with the subject. Likewise, personally, I believe that addressing these issues also allows me to rethink my own practice in this globalized present that runs through history classrooms and education in general, favoring more humanitarian, relational, and multicultural teaching of history that recognizes the global world and its consequences.

1.3 Research lines

In the function of all that has been expressed so far, we can say that, in terms of social sciences and history teaching research, this study is circumscribed within the line of research of the social and historical thought of teachers and their teaching practice (Pagès, 1997; Santisteban, et al., 2010; Pagès and Santisteban, 2011).

It seems pertinent to inquire about and analyze the thinking of teachers since, when teaching history, teachers transmit a certain model of society and person according to o values, beliefs, principles, and concepts that lead them to take certain decisions, to have certain teaching purposes, to plan their classes and to act in a certain way during practice (Pagès, 1997). Through this research, we seek to gain knowledge about what teachers think about historical education, what is its meaning, and how their ideas are reflected in practice (Pagès, 1996; Pagès and Santisteban, 2011). It is for this reason that here we focus mainly on exploring and addressing social representations (Moscovici, 1979, 1981; 1984; Jodelet, 1986; Adler, 1991; Pagès, 1996; Santisteban, 2009; Pagès and Santisteban, 2011), the practical perspectives of teachers (Adler, 1984; Adler, 1991; Goodman and Adler, 1985; Pagés, 1996; Jara, 2010, 2012; Jara, Salto and Ertola, 2016) and their practice, as a way to promote improvement and innovation of the teaching of social sciences and history (Jara, et al., 2016), as well as to contribute to the initial and continuous training of teachers (Pagès and Santisteban, 2011).

Specifically, in relation to teacher training, we observe that in recent years the line of research on the thinking of history, geography, and social sciences teachers and practices has been consolidated. In this regard, among some of the studies that we managed to track, there are investigations related to: the ideas of the students, the characteristics and scope of the training process and the relationship between theory

and practice when they enter a training program (Bravo Pemjean , 2002), the purposes of the students of pedagogy in history and social sciences (Valencia Castañeda, 2014), the teachers' thinking about the teaching of recent / present history in initial training (Jara, 2010), the materials , situations and permanent training devices and their influence on the teaching decisions of teachers (Zenobi, 2012), the purposes of teaching the history of teachers in initial training (Abellan Fernández, 2015), the social representations of teachers in training on women and the inclusion of a gender perspective in the history taught (Ortega Sánchez, 2017), the social representations of the historical time of teacher students and in the initial training of primary and secondary teachers (Santisteban, 2006b; Escribano, 2019), among others.

We are interested in addressing and analyzing social representations since they are socially elaborated and shared knowledge (Jodelet, 1986) that, by having a practical sense, grant meaning to the decisions that teachers make when teaching history, to their teaching purposes, to their planning and their actions in the classrooms (Pagès, 1997). In this regard, by social representations here we understand a set of concepts, statements, and explanations that originate in everyday life from personal experiences, information, and models generated in society (Moscovici, 1979, 1981; 1984; Jodelet, 1986). Representations are reference systems and ways of thinking that allow us to interpret and organize reality (Jodelet, 1986). Its character is symbolic, so they result in images, beliefs, opinions, and stereotypes (Moscovici, 1979, 1981; Jodelet, 1986) that give meaning to daily life to classify social phenomena and situations (Jara, et al., 2016). While the representations reveal the ideas that teachers have about history, the practical perspectives provide us with guidance on how, in this case, teachers think that history should be taught, which is why they are fundamental for the introduction of possible changes in the social sciences and history teaching (Jara, et al., 2016). The practical perspectives include the ideas, behaviors, and contexts of the concrete teaching acts of the teachers, so they refer to the interpretation of situations lived in the classrooms through the experiences and beliefs that are translated into behaviors and actions (Pagès, 1997).

Likewise, this study is also directed towards concrete practices, since we agree with Pagès (1997) that by approaching teaching practice it is possible to detect and understand the principles and theories that explain it (Pagès, 1997). In this sense, exploring the teacher's thinking allows us to understand what happens in classrooms during the teaching of history, contextualizing what guides the actions of teachers during their practice (Pagès, 1997). Since there is a need to put in context what teachers think, say they do, and do, as has already been expressed in the previous section, here we also review and analyze curricular documents and class materials.

According to Pagès (1997), the contributions of research on the teacher's thinking and on teaching practice are essential to understand what happens in the classroom when history is taught and, therefore, also when educating citizens. In this sense and based on what we have been expressing in the previous sections, we can say that this study is also situated in the line of research of education for global

citizenship (Santisteban, 2017a; 2017b; Santisteban and González-Monfort 2019b). Due to interdependence and the consequences of globalization, currently, the concept of citizenship cannot be restricted to the local or national but must be seen from the perspective of radical or critical humanism (Freire, 1967; 1970; Fromm, 2007; Santisteban, 2017a), so educating for citizenship linked to a determined and specific territory can no longer be considered sufficient.

Taking into account all that has been said and since the perspective of education for citizenship in a global world suggests the need for the social sciences to be reviewed and reinterpreted to be taught (Santisteban, 2017a), the contribution of this study to the field of research in didactics of the social sciences and history is to explore what historical education contributes or can contribute -taking into account the contributions of global history- to education for global citizenship, investigating the historical thought of teachers and their practice. Within the field of social sciences and history teaching, we could not find a specific investigation related to the topic we raised, so we think that this thesis may establish a line of research within the field.

1.4 Assumptions, questions and research aims

From personal experience, both in terms of my training as a history teacher and my own history teaching practice and citizenship education, as well as in terms of my career within the field of social science and history teaching research along with the experiences diversity of different social contexts and educational institutions in different parts of the world in recent years, a series of research questions have arisen and therefore assumptions that come from historical education, as well as from the so-called education for global citizenship. In the following sections, in addition to raising these questions and these assumptions, we express the aims that we set for our research.

1.4.1 Research questions

In accordance with the research problem and with the concerns that mobilized this research, we planned the following initial question that gave rise to this study:

- What does or can historical education contribute to education for citizenship in a global world from the perspective of secondary and/or baccalaureate teachers?

The initial question led us to ask other questions, aimed at exploring the social representations and practical perspectives of teachers, as well as their practice and a question, addressed to curricular documents and provided by teachers:

- What do secondary school teachers of Neuquén province (Argentina) and high school and baccalaureate level teachers of Barcelona province (Spain) think that historical education contributes or can contribute to citizenship education in a global world?

- What concept of global citizenship seems to predominate in the professorate of each province associated with what the teachers say about historical education and the teaching purposes they exhibit?
- What do the history classes of some of the teachers from the provinces of Neuquén and Barcelona contribute or seem to contribute to historical education in a global world and, therefore, to citizens living in this context?
- How do the curricular documents related to the contexts of the Neuquén and Barcelona provinces and the teaching materials of the professorate treat historical education related to education for citizenship in a global world?

1.4.2 Assumptions

From the research questions, as well as derived from the problem and our concerns, we define the first assumption that began to outline the path that this study took:

- Historical education can favor the understanding of the interrelationships that have existed and exist between historical times through contemporaneity, the interaction between cultures, between territories and between the global and the local from the contributions of global history to didactics. We think that this would be only possible if the history teachers at the secondary level -and also at the baccalaureate level, in the case of Barcelona province- are trained for this purpose and, therefore, are in a position to grant history the main function of understanding the current reality, that is, the global context in which we live today and its consequences, in order to promote the projection of a more dignified future for everyone based on the idea of global (critical) citizenship.

In the same way that other questions emerged from the initial research question, as we delved into the subject of this study, we began to raise other assumptions linked to the social representations and practical perspectives of the teachers which were unlinked to initial assumption:

- We think that, although the teachers work on some of the aspects that we propose here for historical education as potential to contribute to an education for citizenship in a global world, these contributions are isolated elements, therefore, in general, there does not seem to be a reflection on the purposes of teaching history for citizenship in a global world.

Derived from what we have been saying so far and in relation to how teachers can come to conceive historical education and, therefore, to teach history in the global world, we also begin to question what citizenship is promoted through the history that is taught. In this sense, we also make the following assumption:

- We suppose that in the case of Neuquén province (Argentina) the concept of citizenship that history teachers may have, should be more related to the local or national territory so what may be global may be conceived more from Latin America and not as much as a more global vision

at the world level. Instead, we think that in Barcelona province (Spain) there may be a more established concept of global citizenship, based on the teaching of a more open history from Europe to the world, both in the past and in the present.

At the same time, given that we also took the decision to direct our research towards teaching practice, the following assumption arose:

- We think that the history teacher classes that we can observe in secondary education will be characterized in the case of the Neuquén province (Argentina) by elements of Argentine nationalism and perhaps also localists from the province; and in the case of the province of Barcelona (Spain), also due to a certain localism associated with catalanism, but due to a marked Eurocentrism. In any case, we believe that there will be few elements that establish relationships of interdependence between historical processes in different spaces of the world and that generate relationships and interactions between different cultures and that, therefore, lead to the approach of synchrony, as history suggests is global.

Finally, since we refer to the analysis of curricular documents, plans, departmental projects and other documents provided by teachers to contextualize what teachers think, say they do and do, we make an assumption in this regard:

- We warn that in the curricular documents, globalization is considered as the teaching context, but they may not propose a historical education based on the purpose of an education for citizenship in a global world. The documents used and prepared by history teachers, such as didactic sequences and didactic materials- may not ignore the global world but they are not constructed and designed with the purpose of addressing historical processes historical from a perspective that promotes citizenship for a global world and that is related to what global history proposes.

1.4.3 Research aims

From these approaches, our research problem, the assumption and the initial question, we construct the following general objective of this research:

- To inquire, describe and interpret what historical education contributes or can contribute to education for citizenship in an increasingly global world from the perspective of secondary and/or baccalaureate teachers.

From the general objective formulated and in relation to the other assumptions and questions, another five complementary aims are derived:

- 1 - To inquire, describe and interpret what the secondary school teachers of the province of Neuquén and the high school and baccalaureate level teachers of the province of Barcelona think what historical education contributes or can contribute to an education for citizenship in a global world, establishing comparisons and understanding their thought within their context.

2 - Describe and interpret the concept of global citizenship that seems to predominate in the teachers of each site linked to what the teachers say about historical education and the teaching purposes they exhibit, establishing comparisons.

3 - Describe and interpret what the history classes of some of the teachers from the provinces of Neuquén and Barcelona contribute or seem to contribute to historical education in a global world and, therefore, to the citizens living in this context.

4 - Describe and interpret how they treat the curricular documents concerning the contexts of the Neuquén and Barcelona provinces and didactic materials used by teachers in historical education linked to an education for citizenship in a global world to contextualize what teachers say they teach and what they do.

5 - Propose a conceptual framework for a historical education for a citizenry living in a global world.

1.5 Social contexts of research

We analyze cases from two distant social contexts as, if it is a question of investigating the purposes of historical education for the global world, it is appropriate to compare social representations and practical perspectives of teachers from different parts of the world, as in the case of this research: Argentina and Spain. These countries are on different continents and Spanish is spoken in both places, which makes it possible to apply the same questionnaire and the same logic for in-depth interviews, avoiding translations. Given that both countries do not share the same territorial political division towards their interior, this time we chose the province of Neuquén (Argentina) and the province of Barcelona (Spain). This allows one to collect information within a fairly wide territory, but at the same time one which is well defined and geographically limited.

The choice of the social contexts in which this research unfolds is justified by personal experience of having lived in each of them for a relatively long time. This led us to an interest in analyzing the teaching of history and its possible contributions to a citizenry that lives in a global world in each of the places. We emphasize that working on two different sites in an investigation that is questioned by global citizenship provides the opportunity to make comparisons.

We observe that both in Neuquén province (Argentina) and in Barcelona province (Spain) diverse cultures coexist with quite heterogeneous worldviews, have experienced relatively recent dictatorships and in which globalization has penetrated in one way or another in the recent decades, issues that we will notice are regularly reflected in history classrooms. In this sense, we observe how, despite being completely different and distant scenarios, they seem to share some trends and social problems that transcend at a more global level such as exclusion, inequality, and social injustice, crimes against humanity, gender violence, xenophobia, racism, forced migration, and environmental degradation, although in each site this occurs with its own characteristics depending on the context. These concerns,

which can be observed both in the province of Neuquén and in Barcelona, suggest the need to think about new forms of citizenship education, which in turn informs the inquiry into how the teaching of history influences promoting certain aspects during the citizenship building process.

In this sense, the choice of these two social contexts from the beginning was for the following: If today the trend is to think and promote a global citizenship whose characteristic is the search for solutions to social problems from a global perspective, we think that a good proposal may be to observe and compare if history teachers support citizenship in a sense broad and global and whether your history classes contribute in any way to promoting it. We think that investigating what happens in the history classrooms of places as remote and different as the province of Neuquén and the province of Barcelona, gives meaning to an investigation that is outlined and oriented on issues of globalization, of historical education in a globalized world and global citizenship.

Among some aspects, which have helped us define Neuquén province and Barcelona province as two possible social contexts to analyze by comparing them, is in that both places are Spanish is spoken -although in Catalonia the proper and co-official language is Catalan-, which makes it feasible to design easily comparable research strategies. Likewise, in the cases of Neuquén and Barcelona in particular, we have a network of researchers dedicated to the didactics of history and social sciences that allows us to have certain access to teachers who may become interested in participating in research, either simply by answering the questionnaire or observing their practice.

The data obtained offers us a first overview of what some practicing teachers think in Neuquén province and Barcelona province, -as well as what some of them do in some history classrooms-, which is why the cases addressed are not generalizable (Simons, 2011). Our intention is to interpret particularities (Simons, 2011) and begin to begin to reflect on a possible historical education for citizenship in a global world.

PARTE 1

CAPÍTULO 2: Fundamentación Teórica

Este estudio explora la educación histórica en un mundo globalizado y para una ciudadanía que vive y se desarrolla en este contexto. La fundamentación histórica que presentamos consta de dos partes. La primera parte del capítulo se centra en explorar el concepto de ciudadanía global. Para esto, luego de una breve introducción al origen del concepto, exploramos los significados más destacados y relevantes que durante los últimos años se le ha otorgado y buscamos diferenciar la variedad de acepciones que se han desarrollado agrupándolas para poder llegar a construir definiciones de ciudadanía global que nos permitan abordar el tema. En este proceso, profundizamos en la ciudadanía global crítica. Asimismo, realizamos un estado de la cuestión de la investigación educativa en relación con el tema. La segunda parte del capítulo se enfoca en la historia global. Después de realizar una breve introducción a la historia como disciplina dentro del llamado giro global, nos centramos en la historia global a través de lo que dicen diversos/as autores/as con la intención de identificar cómo mediante este enfoque específico se intenta superar el eurocentrismo y otros centrismos en los relatos históricos. Seguidamente, profundizamos en el tratamiento de la temporalidad y de la territorialidad que propone esta perspectiva, así como en el tratamiento de las culturas y sus las relaciones e interacciones a través del tiempo, aspectos en los que indagamos precisamente en esta investigación. Por último, señalamos y describimos algunas propuestas de enseñanza de la historia para el mundo global desarrolladas en las últimas décadas y algunas reflexiones al respecto desde la didáctica de las ciencias sociales y de la historia.

2.1 Ciudadanía global: un concepto, muchas acepciones

Tradicionalmente, el concepto de ciudadanía ha estado ligado a lo local, por lo que se lo ha ceñido a un grupo determinado con ciertas características, generalmente circunscripto a un territorio particular y delimitado (Annette, 2003). Si bien en un principio la ciudadanía no tuvo su origen en relación con el lugar de nacimiento o con la línea de sangre, en los últimos doscientos años, al concepto se lo ha identificado con la nacionalidad (Davies, et al., 2005; Pike, 2008). Es así como a la ciudadanía -como un concepto claramente occidental (Gaudelli, 2016)- se la ha asociado con el esquema de los estados nacionales, la idea de Nación y la identidad nacional, poniéndose el énfasis en su carácter legal o jurídico (González Valencia, et ál., 2016). Esta relación entre la ciudadanía y la nacionalidad, por restringida que sea, ha influido fuertemente en la educación histórica, política y cívica de los estados nacionales y aún lo sigue haciendo (Davies, et al., 2005).

Desde un punto de vista más amplio y entendiendo a la ciudadanía en términos de su naturaleza y contexto y más allá del reconocimiento jurídico (Kymlicka y Norman, 1994; Janoski y Gran, 2002;

Tully, 2014), hablar de ciudadanía no se limita a la nación ni a una situación legal de las personas en un estado en concreto, sino que refiere a conceptos como organización social, participación y a todo aquello ligado con lo político y con la experiencia misma de vivir en sociedad (Santisteban, 2004; Santisteban y Pagès, 2007). En este sentido, poseer un documento oficial no ha de ser la única vía para asumir los derechos y deberes necesarios para convivir con otros/as en comunidad (Santisteban y González-Monfort, 2019a; 2019b). Dado que desde esta perspectiva resulta pertinente comprender al concepto dentro de un contexto social más amplio que el estado y la nación, es decir, lo que podríamos pensar como ciudadanía posnacionales (Delanty, 1997; Broomley, 2009), ya hace varias décadas que muchos/as autores/as han venido pensando en la posibilidad de concebir a una ciudadanía para el mundo global.

Al utilizar el término '*global*' podemos caracterizar una gran diversidad de fenómenos: el comercio, campañas de marketing, el sistema financiero, el medio ambiente, la sostenibilidad, la paz, los derechos humanos, la diversidad cultural, las afiliaciones religiosas (Gaudelli, 2016); entre otros. En todos estos fenómenos, el aspecto común es la escala global (Gaudelli, 2016). Pero ¿qué es lo global? ¿qué significa? La situación parece complicarse aún más si relacionamos la idea de '*lo global*' con el concepto de ciudadanía.

En los años 90, a la ciudadanía se la empezó a desligar de su carácter específicamente legal y excluyentemente local -esto es, nacional- para también empezar a ser considerada desde otras perspectivas más allá del estado-nación. Así fue como empezó a circular el término de ciudadanía global. En un principio fue utilizado para referirse a aquellas personas que parecían entender cómo moverse y desenvolverse dentro de las lógicas de la globalización, de sus relaciones, del sistema financiero a escala global y de las grandes corporaciones. Asimismo, con el tiempo, a la denominación ciudadanía global se lo fue empleando para denominar también a los/as activistas y movimientos sociales antiglobalización que reclamaban sus derechos frente a las corporaciones y las organizaciones internacionales, como también a los movimientos ecologistas y ligados a la preservación del medio ambiente. Posteriormente, también las mismas corporaciones, organizaciones internacionales y quienes trabajan en ellas fueron considerados como ciudadanos/as globales (Sant, et al., 2018a).

Sin embargo, la idea de una ciudadanía orientada hacia lo global, tal como empezó a ser considerada en los últimos años del siglo pasado no era justamente nueva. La noción de cosmopolitismo ya se planteaba hace 2500 años. Sócrates hacia el año 450 a.c. ya había proclamado que su tierra era el planeta y un siglo más tarde, Diógenes se declaró a sí mismo como un ciudadano del mundo (Carabain, Keulemans, et al., 2012). Asimismo, desde otra perspectiva, muchas han sido las culturas que han proclamado sentirse parte del planeta y de la tierra como una totalidad, sin circunscribir a las personas o grupo social a un territorio específico y delimitado. Por ejemplo, en el sur de Latinoamérica, el pueblo Mapuche -'*gente de la tierra*' en el idioma '*mapuzugun*'- siempre se ha identificado con la tierra, lo que corresponde a todo el territorio del planeta, sin límites territoriales. La palabra '*mapu*' (o tierra) es la

base de la cultura y según la filosofía mapuche, las culturas se conforman y se estructuran mediante algo concreto, y eso más concreto del ser humano, resulta ser la tierra misma (Huaquinao, 2016).

Desde sus comienzos la ciudadanía global surgió como un concepto indefinido y confuso que con el tiempo se vio inclusive complejizado más aun con los problemas sociales y las consecuencias derivadas de la globalización neoliberal: las injusticias sociales y las desigualdades a nivel mundial, entre otros. La historia del concepto se caracteriza entonces, por definiciones y significados controvertidos y hasta contradictorios que se impugnan unos a los otros. Los medios de comunicación promovieron una cultura moderna global '*de consumo*' de un determinado estilo de vida, ofrecido por el mismo mercado global, lo que contrastó en un principio con las definiciones provenientes de perspectivas más humanistas y posteriormente más críticas, como las llamadas perspectivas postcoloniales (Sant, et al., 2018a) - perspectivas en las que iremos profundizando en los próximos apartados.

Desde el ámbito de la educación, la ciudadanía global, como un nuevo objeto de estudio que ha empezado a aparecer en los últimos años en el campo de la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía, también parece poseer una gran diversidad de denominaciones según los países de origen y las líneas de investigación en didáctica, lo que ha llevado a la inexistencia de un consenso sobre qué nombre proporcionarle a esta nueva ciudadanía. Entre estas denominaciones encontramos autores/as que la llaman ciudadanía planetaria, ciudadanía cosmopolita, ciudadanía mundial, entre otros. Esta dispersión de términos ha llevado a confusiones dentro de los contextos teóricos invocando tanto ideas que pueden acercarse más a la globalización neoliberal, como posturas más críticas sobre el significado de ciudadanía global, lo que, en definitiva, no le ha permitido a la educación para la ciudadanía global haberse consolidado del todo como área. Al respecto, Pagès (2019a), sostiene que, si bien consensuar el nombre no es justamente un tema fundamental, si lo es en cuanto a su significado y contenido. Frente a esto, se trata entonces de intentar determinar un término que ayude a los ciudadanos/as del mundo actual a comprender la realidad social interdependiente y a desenvolverse dentro de las relaciones sociales que plantea el mundo global.

2.2 Ciudadanía global: modelos y definiciones

Antes de expresar el concepto de la ciudadanía global al que nos adherimos en la presente investigación, se describen brevemente algunas de las definiciones, significados y propuestas más destacadas de la bibliografía revisada sobre el tema. Aquí presentamos algunos de los modelos para pensar la ciudadanía global pertinentes para la investigación, estableciendo relaciones con el concepto de '*lo global*' en sus posibles acepciones, tales como el proceso de globalización política, económica y sociocultural, la idea del planeta como una totalidad y la humanidad.

McGrew (2000) expone tres enfoques de la globalización que expresan diferentes posiciones en el sistema económico, político y social global. El primer enfoque, el neoliberal, elogia el predominio de

un mercado global único y los principios del comercio transnacional liberal. Un/a ciudadano/a global desde esta perspectiva es un/a participante exitoso/a en la economía liberal de un mundo capitalista, globalizado y tecnológico. Este enfoque se corresponde con estas primeras acepciones que se le otorgaron al término en los años 90s -a los que ya hemos hecho referencia en el apartado anterior-, a menudo asociadas al sistema corporativo y financiero en lo global. En este sentido, se identifican como ciudadanos/as globales a aquellas personas que trabajan en las corporaciones transnacionales y en las organizaciones internacionales (Sant, et. al, 2018a).

En el otro extremo, el enfoque radical planeado por McGrew (2000), presenta a la globalización como un modo acelerado del imperialismo occidental que hace uso del poder económico para dominar. Desde esta posición, un ciudadano/a global entiende que este sistema lleva a la pobreza y oprime a muchos sectores de la población mundial, por lo que posee la responsabilidad de resistir ante las estructuras estatales y corporativas que llevan a la marginación de los países y de las culturas del sur global. Esta perspectiva, se corresponde con las acepciones más críticas de la ciudadanía global que enfatizan la deconstrucción de estructuras globales opresivas (Sant, et al., 2018a), como los estudios postcoloniales (Andreotti, 2006, 2011, 2014) y los que buscan descolonizar el concepto (Abdi, et al., 2015) cuestionando el universalismo del pensamiento y la dominación occidental (Sant, et al., 2018a).

El tercer enfoque, el que McGrew (2000) llama transformacionalismo, entiende a la globalización como cultural, social, ambiental, política y económica, por lo que la inclusión y la exclusión social se pueden pensar en diferentes sentidos. Desde esta perspectiva, un ciudadano/a global se piensa a sí mismo/a en intrínseca conexión con las demás personas del planeta y con los problemas sociales más allá de las fronteras nacionales. Esta conexión con la humanidad permite a los/as ciudadanos/as formar comunidades locales y globales más justas, democráticas y sostenibles, actuando según intereses compartidos. Esta última perspectiva, si bien puede considerarse crítica, se identifica también con las propuestas emancipatorias y más humanistas relacionadas al respeto por las diferencias, a la promoción de la diversidad cultural y a la idea de la existencia de preocupaciones sociales y anhelos por un destino común o compartido (Noddings, 2005; Arneil, 2007).

Mediante una ardua revisión de la literatura existente sobre el tema, Oxley y Morris (2013) observan que existen múltiples dimensiones según las cuales se puede llegar a definir a la ciudadanía global, tales como la social, la política, la económica, la cultural, la ambiental, la moral y/o espiritual -forma de clasificar a la ciudadanía global que también es posible apreciar en el caso de otros/as autores/as. Oxley y Morris (2013) retoman estas ideas y proponen que la ciudadanía global puede ser de tipo '*cosmopolita*' y/o '*de defensa*'. A la ciudadanía global cosmopolita la asocian con una democracia -también cosmopolita- que se focaliza en los derechos humanos desde una perspectiva occidental, con un desarrollo económico internacional y una globalización cultural en cuanto a la lengua, arte, ciencia y tecnología. La ciudadanía global que llaman de defensa, en cambio, sostiene una sociedad civil global crítica que desde una perspectiva postcolonial se preocupa por un desarrollo sustentable a través de un

compromiso por relaciones humanas basadas en conexiones emocionales y en el cuidado por los/as otros/as. Así, Oxley y Morris (2013) refieren a las ciudadanía global hegemónicas y las contrahegemónicas. Las primeras, consideradas como las dominantes, podrían entenderse como más cercanas a la promoción de mercados y de gobiernos más globalizantes, por lo que se basan en una concepción más verticalista en la que la globalización neoliberal actúa dinamizando a la ciudadanía desde arriba -o también ciudadanía global corporativa (Sant, et. al, 2018a)-, a partir de la dirección de los estados dominantes, que llaman '*del norte*'. Las posturas contrahegemónicas, se identifican con una perspectiva más crítica y con la idealización y un deseo por una globalización desde abajo, esto es, desde '*el sur*', en la que las personas del planeta trabajen para la construcción de una ciudadanía horizontal, que se asiente en comprensión de las diversidades culturales y en la posibilidad de la interculturalidad y en un análisis crítico social de las injusticias y desigualdades.

Andreotti (2006; 2014), propone una categorización similar a la de Oxley y Morris (2013). La autora refiere a una ciudadanía global '*soft*' (suave o blanda, en castellano) y una ciudadanía global crítica (Andreotti, 2006; 2014). La primera sugiere que la pobreza global tiene su justificación en la falta de desarrollo, de habilidades, cultura, educación y de organización en los recursos y la tecnología, por lo que resulta fundamental trabajar más duramente en mejorar estas falencias. Desde la ciudadanía global crítica, en cambio, se plantea que las desigualdades y las injusticias sociales son el resultado de las relaciones complejas de poder del sistema mundial que llevan a las explotaciones y el desempoderamiento forzado de ciertos grupos. Por tanto, para revertir esta situación se trata de controlar el sistema mundial violento para terminar con las injusticias y las desigualdades a nivel global. En este sentido, Andreotti (2006) propone pensar a todas y cada una de las personas como responsables de los problemas locales y globales y, por lo tanto, capaces de promover un cambio a partir de la búsqueda de soluciones, el empoderamiento, el pensamiento crítico y la autonomía.

Mediante una propuesta crítica y radical, Andreotti (2006; 2011; 2014) se aleja de las perspectivas puramente humanistas, moralistas y espirituales de la ciudadanía global que ponen el énfasis en la pobreza y al desamparo al que lleva el sistema global. Andreotti (2006 en González Valencia, et al., 2016) basada en una interpretación postcolonial del proceso de globalización que favorece a la dominación ideológica, económica y cultural de ciertas naciones sobre otras, plantea que los problemas centrales son las injusticias y las desigualdades globales, y que hay que comprenderlas críticamente para analizar y deconstruir la compleja estructura de procesos y contextos culturales locales/globales (Andreotti; 2014). Es así como la autora defiende una ciudadanía global crítica -que puede identificarse con la globalización contrahegemónica de Oxley y Morris (2013)- en la que todas y cada una de las personas son responsables de los problemas globales y locales (Andreotti, 2006; 2014). Plantea a la interdependencia social y económica como asimétrica por lo que solo las denominadas '*elites*', principalmente '*del norte*', se ven beneficiadas imponiendo sus propios supuestos como universales (Andreotti, 2006). En este sentido, esta ciudadanía global crítica ha de tratar de desentrañar y exponer

las complejas estructuras desiguales, sistemas y relaciones de poder que benefician solo a algunos grupos y que llevan a la explotación y a la violencia de las mayorías.

Según los estudios post-colonialistas el cosmopolitismo resulta una forma neo-imperial de ciudadanía global en la que los valores fundamentales y ‘universales’ responden únicamente a ideas occidentales y lo global no es más que un discurso político que pretendiendo ser universal domina y controla, por lo que la posibilidad de ser global solo es para algunos grupos, mientras que los demás están cada vez más localizados (Andreotti, 2014). En consonancia con los enfoques poscoloniales, de Sousa Santos (2012), plantea que la globalización neoliberal es el resultado de la confluencia entre los principios dominantes del Estado y el mercado, por lo que propone un cosmopolitismo subalterno basado en una globalización contrahegemónica, es decir, ‘*desde abajo*’. Mientras el ‘*cosmopolitismo tradicional*’ atiende el ámbito de los derechos y las obligaciones extendidas a la ciudadanía más allá de los límites de los estados mediante la imposición de la cultura occidental, el llamado ‘*cosmopolitismo subalterno*’ de los estudios postcoloniales acepta criterios transculturales de democracia según la articulación entre lo global y lo local y una concepción intercultural de los derechos humanos (de Sousa, 2002) defendiendo los intereses comunes de una justicia social global.

De acuerdo con Tully (2014), la globalización, todo aquello relativo a lo global, sus instituciones y procesos resultan teóricamente controvertidos. El concepto de ciudadanía, también lo ha sido en la historia de la política. Es por esta razón que el autor no considera sorprendente que la ciudadanía global se haya vuelto también un lugar de disputas en el terreno de la reflexión y de la teoría. El autor considera que la combinación de los conceptos globalización y ciudadanía en el constructo ciudadanía global, aglutina la complejidad de cada uno de los conceptos con nuevos interrogantes que surgen dentro de un campo más complejo que es el de la ciudadanía global. Para Tully (2014), la ciudadanía global, entonces, es un nuevo campo que plantea nuevas preguntas sobre su significado, un posible gobierno global y el ejercicio de su ciudadanía. En este sentido Tully (2014) busca desambiguar el concepto proponiendo una ciudadanía civil y una cívica a nivel global. La ciudadanía ‘*civil*’ global se corresponde con la ciudadanía cosmopolita y se encuentra constituida por los derechos y deberes legales, políticos y económicos y las instituciones de un gobierno global. Según este modelo, los ciudadanos y las ciudadanas participan en elecciones, partidos políticos y en la esfera pública mediante una democracia global. La ciudadanía global ‘*cívica*’ -o como la llama Tully (2014) ciudadanía ‘*diversa*’- supone un campo mucho más amplio y pluralista que toma en cuenta la auto organización de la ecosfera como la comunidad de todas las formas de vida. Es en esta ecosfera donde la vida humana tiene lugar. Los/as ciudadanos/as desde esta perspectiva son agentes activos/as dispuestos/as a negociar, opinar, auto organizarse y autogobernarse. Para el autor, la clave de esta ciudadanía es la voluntad o libertad para interactuar con los/as demás, por lo que las actividades de las personas trascienden las instituciones. Por otra parte, Tully (2014) plantea la dicotomía entre lo global y lo local, la que resuelve abordando la globalidad (Robertson, 1995; Beck, 1997). Según el autor, si la idea es una ciudadanía global efectiva,

las personas tienen que adquirir habilidades, prácticas de pensar y actuar tanto en lo local como en lo global, por lo que la ciudadanía tiene que ser global y al mismo tiempo local.

Otra forma de clasificar las diferentes perspectivas de ciudadanía global es la que propone Heater (1997) -y que posteriormente recapitula Stromquist (2009). El autor plantea esta clasificación a partir de la necesidad de definir una posible ciudadanía europea y en el marco del contexto mundial posterior a la Segunda Guerra Mundial (Heater, 1997). Según el autor, la ciudadanía global puede clasificarse en función del nivel de compromiso ciudadano con el planeta y establece 4 niveles con los cuales los/as ciudadanos/as se identifican, yendo desde un concepto más vago e impreciso a uno más estricto y específico.

Para Heater (1997), el primero de estos niveles es la humanidad. Esta categoría incluye a ciudadanos/as que se sienten miembros de la especie humana y vinculados/as con las demás personas del mundo, por lo que actúan por el interés de la comunidad mundial. Esta identificación con los/as otros/as se asocia con concepciones humanistas de la ciudadanía global congruente con una dimensión espiritual que promueve el compromiso con axiomas relacionados con el cuidado, el amor y las conexiones emocionales con los/as demás (Noddings, 2005) e inclusive ligados también con la espiritualidad religiosa (Danesh, 1997 en Oxley y Morris, 2013).

El segundo nivel que propone el autor corresponde a la responsabilidad social con las condiciones generales del planeta. Según Heater (1997), esta categoría -menos vaga que la primera- tiene su base en el compromiso social por el bienestar internacional y la conservación del planeta -incluyendo su condición ambiental- a partir de convenios entre grupos, ONGs como Greenpeace y acuerdos entre las personas para una vida mejor. Este compromiso con el bienestar del planeta se asocia con la sostenibilidad y con una ciudadanía ecologista y refiere a aquellas personas en todo el mundo que procuran reparar los daños causados por el desarrollo excesivo -como la tala de bosques, la represa de ríos y el agotamiento de la tierra-, porque consideran que si el planeta está en riesgo también lo está la humanidad (Sant, et al., 2018a).

El tercer nivel supone el compromiso moral de respetar las leyes internacionales. Para Heater (1997), esta categoría encierra diferentes leyes del derecho internacional, acuerdos, convenios y declaraciones internacionales como, por ejemplo, sobre derechos humanos. Este compromiso se asocia a la identificación de las personas con una cierta moralidad basada en un posicionamiento ético de los/as ciudadanos/as para con los/as otros/as, con frecuencia relacionado al respeto por los derechos humanos occidentales considerados como valores universalmente aceptados y que tienen su origen en la filosofía de los estoicos de la Antigua Grecia y en Kant (Oxley y Morris, 2013) y se expresan de manera más evidente en declaraciones de derechos humanos universales -como en las convenciones de la Organización de las Naciones Unidas- y en trabajos realizados en forma internacional por ONGs (Dower, 2003). Este cosmopolitismo moral expresado en la idea de una ética global (Dower, 2003) y universal (Nussbaum, 1996) basado en los principios liberales (Sant, et al., 2018b) es una de las

propuestas criticadas por los teóricos de los estudios postcoloniales (Andreotti, 2006; 2011; 2014) y por quienes plantean una concepción relacional e intercultural de los derechos humanos (de Sousa Santos, 2002).

El cuarto y último nivel que plantea Heater (1997) es la responsabilidad por la promoción de un gobierno mundial. Para el autor, esta última categoría se relaciona con el estatus político de la ciudadanía y refiere tanto a la posibilidad de un mundo instituido a partir de organismos internacionales (por ejemplo, la Organización de las Naciones Unidas) como a una democracia cosmopolita plena, (Archibugi, 2008; Held, 1995; McGrew, 1997) en la que existan múltiples ciudadanía que interactúan de lo local a lo global mediante asambleas regionales, nacionales e internacionales. Según Held (1995), los problemas del poder y del dominio occidental retrocederían con la democratización de las instituciones del gobierno global y surgirían nuevas formas de cooperación y de acción colectiva, una verdadera justicia social global y el derecho cosmopolita. Dentro de esta categoría también pueden incluirse aquellas ideas más radicales relacionadas con una sociedad civil global basada en un anarco-cosmopolitismo (Gabay, 2008).

Partiendo del planteamiento de Heater (1997) sobre los procesos de identificación y el nivel compromiso ciudadano con el planeta, Davies, et al. (2005) destacan que son las cuestiones de identidad, los procesos de identificación y los intereses de cada persona lo que determina el modelo de ciudadanía. Partiendo de una perspectiva de tipo humanista, la ciudadanía global para los autores tiene que ver con el propio interés de cada persona por la pertenencia al mundo y la solidaridad global. Concretamente para Davies (2006), una identidad ciudadana que sea global debe reconocer que rara vez el conflicto y la paz se limitan a las fronteras nacionales, debe valorar los derechos humanos, buscar la justicia social y promover la participación de tipo activa de todos/as según una identificación escalonada que va desde el sentido de pertenencia a lo local hasta lo global. Según Davies (2006), construir una ciudadanía global requiere de conexiones y sentidos de pertenencia relacionados con lo global, por lo que, basándose en la glocalidad (Robertson, 1995; Beck, 1997), destaca la idea de actuar localmente, analizar a nivel nacional y pensar globalmente. Es así como Davies (2006) propone una ciudadanía global que represente las condiciones culturales y políticas del mundo globalizado, integrando las cuatro dimensiones culturales de la ciudadanía -cívica, política, social y cultural-, para alcanzar la igualdad efectiva entre los/as ciudadanos/as, independientemente de cuál sea su origen étnico o cultural.

Noddings (2005), de acuerdo con una propuesta también humanista y ligada a lo que podría denominarse una ciudadanía global desde una dimensión moral y espiritual (Oxley y Morris, 2013) y partiendo del concepto de consciencia global, define a esta ciudadanía exclusivamente a partir de preocupaciones sociales y anhelos de los/as ciudadanos/as que tienden a transnacionalizarse. Según la autora, como no existe ningún estado global, gobierno planetario o sistema legal mundial que prescriba lo que significa ser un/a ciudadano/a global, habrá ciudadanía global siempre que existan intereses compartidos, motivaciones comunes y preocupaciones colectivas que trasciendan las fronteras y

generen empatía con la humanidad, la apreciación mutua y el respeto por las diferencias. Noddings (2005) adhiere a la idea de que la globalización ha agravado las injusticias y el deterioro ambiental, por lo que los/as ciudadanos/as deberían preocuparse por todo lo que ocurre más allá de los límites de sus estados y trabajar para el mejoramiento de la sociedad mundial. Entre estas preocupaciones y/o anhelos, Noddings (2005) refiere a la justicia social y económica, a la protección del planeta y el medioambiente, a la diversidad cultural y social y a la paz en el mundo. Cortina (1997) también desde un enfoque basado en la dimensión moral de la ciudadanía, plantea una ciudadanía cosmopolita definida a partir de los valores cívico-morales. Si bien la autora no habla específicamente de una ciudadanía global -o '*planetaria*'- plantea una ciudadanía '*del mundo*' y advierte que los seres humanos mediante la voluntad de participación pueden construir una comunidad justa, siendo esta su causa común.

Con respecto al nivel de identificación de las personas con la responsabilidad social sobre las condiciones generales del planeta (Heater, 1997; Stromquist, 2009) algunos/as autores/as piensan a la ciudadanía global con relación a la ciudadanía ambiental y la sostenibilidad. Esto se debe en parte a que el ecologismo se deriva de una preocupación de las personas por el cambio climático y la emergencia planetaria. Las evidencias de la condición extrema de algunos de los sistemas básicos del planeta llevan a que las personas busquen apaciguar los daños causados por la globalización y evitar el colapso del mundo (Sant, et al. 2018a). Richardson (2008), desde una perspectiva holística, plantea una ciudadanía global ambiental que prioriza una consciencia ecológica sobre la interrelación de todos los aspectos de la tierra y enfatiza un sentido de conexión, empatía y una apreciación por la diversidad y la diferencia.

Los enfoques ambientales se superponen además con las concepciones relacionadas con la planetariedad (Morín, 1984). La planetariedad, según lo que expresa Morín, más que un concepto antropocéntrico es '*ecocéntrico*', según el cual los seres humanos resultan ecodependientes reconociendo el valor intrínseco de todo lo vivo (Moreno-Fernández, 2016; Novo y Murga Menoyo, 2010). Es así como la ciudadanía planetaria resulta una vía fundamental para entender la ciudadanía global, permitiendo cambiar los patrones de ciudadanía ligados al nacionalismo o los localismos o cualquier otro sentido geográfico (Sant, et al. 2018a), por una identificación con el planeta como una totalidad.

Moreno-Fernández (2013; 2016), expresa que, si se trata de definir a la ciudadanía global, ella prefiere hablar de '*ciudadanía planetaria*' porque piensa que decir global resulta ambiguo y hace referencia directa al proceso de globalización. Moreno-Fernández (2016) refiere a ciudadanía planetaria porque considera que el concepto expresa las necesidades de la sociedad actual cada vez más compleja y globalizada y aporta principios orientadores para que las personas reconozcan el valor de lo vivo, se acepten recíprocamente y haya tolerancia. Para plantear esta ciudadanía planetaria, la autora apela al concepto de '*planetariedad*' según el cual las personas se sienten parte de lo que llama una '*polis mundial*'. La planetariedad supone asumir los problemas de la humanidad tales como el hambre, la pobreza, el abuso de los recursos, el cambio climático, entre otros. Desde esta perspectiva, cada

ciudadano/a a partir de una consciencia planetaria actúa localmente pensando globalmente y sintiendo a la tierra como un todo y a los problemas globales como locales. La planetariedad evoca una sociedad global responsable que promueve un mundo más justo e igualitario con un destino común. Según la autora, esta ciudadanía no supone una homogeneización de las personas, sino que se trata de respetar la heterogeneidad y las diferencias comprendiéndolas. Partiendo de estas ideas, la autora vincula a la ciudadanía planetaria con la ciudadanía ambiental y su educación (Moreno-Fernández y García Pérez, 2013). Utilizando el mismo término de ciudadanía planetaria, pero desde la perspectiva de las ciencias de la educación, Gutiérrez Pérez (2003) también recurre a la planetariedad, aunque no la asocia con globalización sino con una forma de ser en la Tierra. Asumir la planetariedad para el autor supone buscar soluciones a los problemas humanos planetariamente. Gutiérrez Pérez (2003) considera que estos problemas son el crecimiento ilimitado de la población mundial, las guerras y la emergencia medioambiental.

Stromquist (2009) -como Heater (1997)- plantea definir y clasificar la ciudadanía global desde una concepción más vaga (como la pertenencia a la '*raza humana*') hacia una más estricta (como la promoción e instauración de un gobierno mundial). Asimismo, refiere a dos tipos de dimensiones de la ciudadanía global. Observa que algunas definiciones enfatizan más la dimensión individual de la ciudadanía global y otras la intercultural. A la '*dimensión individual*' la identifica con la habilidad de cada persona de sentirse parte de un grupo y de comprender sistemáticamente la realidad y las relaciones de poder, y a la '*dimensión intercultural*' la asocia con la habilidad de reconocer los derechos humanos y el estatus de los diferentes grupos sociales y culturales, así como con el hecho de tener la voluntad de participar en la sociedad global.

Según Stromquist (2009), el debate sobre el concepto de ciudadanía global se está desarrollando en un momento en el que los estados nacionales tradicionales están perdiendo su autonomía dentro del sistema globalizado y en el que existe cada vez una mayor fragmentación social a nivel mundial. Desde una perspectiva crítica, la autora observa que mientras la idea de democracia, pluralismo y el respeto por los derechos humanos se ha extendido internacionalmente, paradójicamente, se ha producido una mayor desigualdad económica y ha crecido la amenaza medioambiental a nivel mundial. Es así como Stromquist (2009) defiende una ciudadanía global ideal fundada en un régimen democrático, igualitario e inclusivo en el que haya una redistribución equitativa de los recursos y se reconozcan los derechos humanos. Sin embargo, advierte que esto no será posible mientras sigan existiendo desigualdades económicas, de género y de clase, pobreza y exclusión social.

Carabain, et al. (2012) observan que a la ciudadanía global se la ha distinguido en su dimensión '*formal*' y su dimensión '*moral*'. La primera, se relaciona con la potencial existencia de un estado mundial con un sistema formal de leyes y deberes a nivel global, lo que se acerca a las ideas de Held sobre la democracia cosmopolita (1995). Aunque este estado claramente hoy no existe, las ideas para una posible legislación global han existido por años y el deber individual de un/a ciudadano/a hacia el

resto de la humanidad también persiste, así sea desde los diferentes estados más allá de las fronteras. Los autores también subrayan la existencia de organizaciones que llaman transfronterizas como la Organización de la Naciones Unidas, la Unión Europea, entre otras que, si bien no son de naturaleza plenamente global, tienden a la unidad de ciertos estados.

Según lo que plantean Carabain, et al. (2012), a la dimensión moral de la ciudadanía global se la ha asociado con concepciones cosmopolitas y universalistas basadas en una ética global universal en la que los valores occidentales deberían ser aceptados universalmente. Frente a la dimensión moral, los autores proponen pensar a la ciudadanía global a partir de lo que denominan su '*dimensión moral crítica*', la cual apunta a la obligación y a la responsabilidad de los/as ciudadanos/as del mundo entre sí para lograr una mayor justicia social, igualdad y la sostenibilidad en todo el planeta. La dimensión moral crítica que plantean Carabain, et al. (2012), no se queda en el mero cuestionamiento de la realidad global, sino que pone el acento en la cooperación, en el comportamiento, en las acciones, en las contribuciones y en la participación de las personas como el núcleo de la ciudadanía global. Entendida a la dimensión moral crítica en estos términos, los autores consideran que es viable la construcción de una ciudadanía global, ya que no hace falta un gobierno o estado para que los/as ciudadanos/as aboguen por terminar con las injusticias sociales y las desigualdades a nivel global.

Abdi, et al. (2015) mediante un enfoque intercultural y un análisis estructural consideran que, para hablar de ciudadanía global o de posibles espacios de ciudadanía renovados, hay que considerar la naturaleza multiescalar de las conexiones humanas y la existencia de una interconexión de toda la vida en el planeta. Proponiendo descolonizar el concepto de ciudadanía global -y por ende su educación- manifiestan que esta interconexión no debe basarse en un universalismo que niegue y denigre las diferencias sino en el reconocimiento de las diversidades. Para esto, expresan la necesidad de reconocer los legados del colonialismo, el patriarcado y el imperialismo que se han impuesto a través de las relaciones internacionales y que han llevado a la falta de justicia social. En este sentido, los autores plantean que la ciudadanía global ha de comprender críticamente los problemas del mundo actual, abogando por la justicia y los derechos básicos globales siempre vigilando que el concepto no sea cooptado por las ideologías neocoloniales, neoimperiales o incluso neopatriarcales que legitiman la marginación de muchas poblaciones. Para Abdi y Shultz (2008) la ciudadanía global supone una redistribución equitativa de los beneficios y cargas sociales, el reconocimiento recíproco y los procesos de participación auténticos e inclusivos. Para esto, consideran a los derechos humanos y a la dignidad humana como el catalizador del cambio. Si bien puede decirse que la concepción de los derechos humanos de Abdi y Shultz (2008) se acerca a la idea de una identificación de las personas con el compromiso por el respeto de los acuerdos internacionales como universales (Heater, 1997; Stromquist, 2009) y de una ética global basada en un cosmopolitismo moral (Nussbaum, 1996), su propuesta no resulta incompatible con ideas más comunitarias, críticas y postcoloniales como las de Andreotti (2006; 2011; 2014) y de Sousa Santos (2002). Es así como, partiendo de una dimensión moral de la ciudadanía

global, Abdi y Shultz (2008), también exploran las ideas poscoloniales en el marco de los derechos humanos y de la dignidad humana. El trabajo de los autores ilustra las potenciales asociaciones entre ciertas concepciones críticas de ciudadanía global y aquellas concepciones morales y políticas más relativistas.

Pashby, (2012) -desde una teoría crítica-, sostiene que la comprensión (crítica) de la globalización lleva a la reflexión sobre como todas y cada una de las personas están implicadas en los problemas locales y globales. La autora observa que hasta el momento la teoría existente sobre ciudadanía global no ha hecho una ruptura epistemológica real y significativa con la literatura de la ciudadanía nacional tradicional porque la ciudadanía global no parece ser más que ciudadanía alternativa a esta. Así, Pashby (2008) expone que, para promover la justicia social a nivel global, ha de realizarse una interpretación crítica de la historia de las relaciones globales, por lo que la ciudadanía global resulta, más que una institución política viable, un ideal en el que las personas actúan sobre la comunidad global a través de la responsabilidad y la consciencia global.

Wood (2008) al igual que Pashby (2012), critica el concepto de ciudadanía desde una perspectiva historicista, pero ella extiende la crítica al concepto mismo de ciudadanía global porque entiende a la ciudadanía en general como un modo de dominación política. Wood (2008) advierte que el concepto de ciudadanía otorgando derechos, en realidad envuelve mecanismos de control político por lo que la ciudadanía global no resulta más que un imperativo global que se aplica sobre los/as ciudadanos/as. Wood (2008) señala la imposibilidad de la existencia de una ciudadanía global cosmopolita, destacando la importancia de contrarrestar los efectos negativos de la globalización neoliberal mediante la acción social y la participación localizada y transformadora de la realidad social como la resistencia a la ciudadanía global dominante.

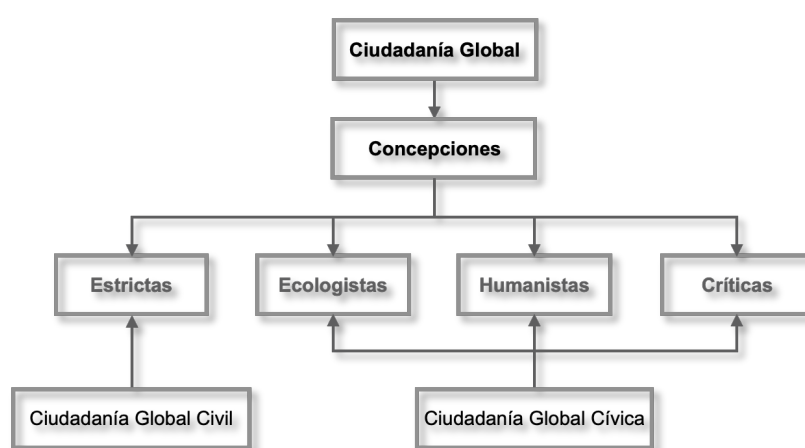
Arneil (2007) entiende que no solo es viable y deseable una ciudadanía global, sino que resulta necesaria para poder dar respuesta al contexto internacional actual moldeado por la globalización económica neoliberal y por el surgimiento del imperio estadounidense. En este sentido, la autora plantea una definición de ciudadanía global -que llama '*alternativa*'-, conceptualizada a partir de la idea de poseer un destino común basado en la distribución global y equitativa de los recursos, en los derechos humanos y sociales y en las responsabilidades. Una ciudadanía global que se asiente en este destino común o compartido permitirá que se respeten las profundas diferencias culturales de los pueblos del mundo, ya que no los/as unirán estos valores comunes sino la misma interdependencia abordando las necesidades de los/as menos favorecidos/as. Arneil (2007) advierte la necesidad de prevenir la existencia de una ciudadanía cosmopolita que se base en la teoría clásica liberal, porque piensa que los valores universales comunes pueden llevar al desarrollo de un imperialismo cultural en el que los países y las culturas fuertes dicten cuáles han de ser los valores que se han seguir. La ciudadanía global que propone busca atender a las necesidades de una humanidad globalizada de una manera que se respete la diversidad multicultural de la humanidad en una era imperial.

Si bien Pike (2008) no deja de reconocer que la ciudadanía ha demostrado ser un concepto que se ha adaptado a los contextos sociales a lo largo del tiempo y que ha cambiado de acuerdo con las circunstancias proyectándose como cada vez más inclusivo, expresa que la ciudadanía continuará siendo otorgada por el estado nación por mucho tiempo. Pike (2008) dice que el contexto actual no habilita a las personas a construir una ciudadanía global ya que la ciudadanía continua íntimamente solapada con la nación, razón por la que las personas siguen preocupándose por lo local y que la globalización no logra hacer que seamos ni actuemos como personas globales. Sin embargo, dado que para el autor la ciudadanía también se define desde el ‘*ethos*’ -esto es, un conjunto de principios morales y códigos de conducta- expone que, mientras que las acciones de las personas pueden tener un alcance global, el estado nación continuará brindando a sus ciudadanos/as el sentido primario de pertenencia confiriéndoles los deberes y derechos constitucionales. Pike (2008) entonces, define a la ciudadanía global estrictamente desde la acción, es decir a partir de la conducta y la participación activa y, por tanto, la capacidad de desarrollo de una consciencia global.

2.2.1 Convergencias entre modelos y concepciones sobre ciudadanía global

De acuerdo con la revisión bibliográfica realizada y presentada hasta aquí sobre el concepto de ciudadanía global, puede pensarse que existe una gran dispersión en cuanto a modelos y formas de definir la ciudadanía global. Sin embargo, observamos que los diversos planteos que realizan los/as autores/as y los/as teóricos/as sobre el tema poseen ciertas relaciones e inclusive convergencias, ya que abordan algunos aspectos en común y similares.

Figura 1 - Resumen de las Concepciones sobre Ciudadanía Global.



Basado en Heater (1997), Tully (2014) y autores/as Ciudadanía Global².

Con la intención de sistematizar y organizar las relaciones y puntos de encuentro entre las diversas propuestas que hemos descrito y desarrollado en el apartado anterior, construimos una clasificación propia y adecuada a las necesidades de esta investigación sobre ciudadanía global. Si bien no

²Todas las Figuras y Tablas son de elaboración propia, 2020.

desconocemos la existencia de matices entre los diferentes modelos y definiciones, reagrupamos las propuestas de los/as autores/es de la siguiente manera tal como expresamos en la **Figura 1**.

En esta clasificación se excluyen a las primeras acepciones de ciudadanía global que en los años 90s surgieron ligadas a la globalización neoliberal y al sistema financiero globalizado (Sant, et al., 2018a) por referir a un grupo limitado y específico de ciudadanos/as, esto es, solo a aquellas personas que participan exitosamente en el mercado global y tecnológico (McGrew. 2000) -ver **Tabla 1**.

En función de la clasificación expresada en la **Figura 1** y la **Tabla 1** y tomando en cuenta el planteo de Tully (2014), podemos decir que, mientras que los que aquí llamamos perspectivas estrictas corresponden a lo que el autor define como una ciudadanía ‘civil’ global relacionada con un posible gobierno global y al ejercicio de una ciudadanía con derechos y deberes específicos, las tres últimas se asocian con una ciudadanía global de tipo ‘cívica’ basada en la voluntad o libertad para interactuar con los/as demás, de manera que las actividades de las personas trascienden las instituciones.

Tabla 1 - Resumen de las Concepciones sobre Ciudadanía Global.

Relaciones entre autores y modelos - Ciudadanía Global			
Tipo de Ciudadanía	Concepción	Principales Autores/as y Teóricos/as	Descripción
Civil	Estrictas	Archibugi, 2008; Carabain, Keulemans, van Genty y Spitz 2012; Gabay, 2008; Held, 1995; Linklater, 1998; McGrew, 1997.	Cosmopolitismo moral y político - Gobierno global único para todos/as o asambleísmo global - Ciudadanía restringida a lo civil y legal mediante una democracia cosmopolita plena - Deberes y derechos legales globales e instituciones globales - También propuestas relacionadas a organismos internacionales y con una sociedad civil global basada en un anarco-cosmopolitismo.
Cívica	Ecologistas	Gutiérrez Pérez, 2003; Moreno-Fernández y García Pérez, 2013; Moreno-Fernández, 2013; 2016; Moreno-Fernández y García Pérez, 2013; Morín, 1984; Novo y Murga, 2010; Richardson, 2008	Ciudadanía global ambiental ligada con la responsabilidad por la condición planetaria y ambiental - Sostenibilidad y conciencia ecológica global - Bienestar internacional y conservación del planeta mediante acuerdos internacionales y ONGs - También ideas basadas en la planetariedad: las personas se identifican con el planeta como una totalidad
Cívica	Humanistas	Cortina, 1997; Davies, et. al., 2005; Davies, 2006; Dower, 2003; Arneil 2007; Abdi y Shultz, 2008; Pike, 2008; Carabain, et. al., 2012; Nussbaum, 1996; Noddings; 2005; Stromquist, 2009; Tully, 2014	Dimensión moral y espiritual de la ciudadanía global - Perspectiva humanista: voluntad de interacción mediante preocupaciones comunes e identificación con la especie humana o la humanidad - Ciudadanía soft o cosmopolita: identificación con una cierta moralidad universal basada en búsqueda por la paz y el respeto de los derechos humanos como valores occidentales universalmente aceptados - Sociedad global preocupada por la dignidad humana - Cosmopolitismo moral y ética global aceptada por las convenciones internacionales
Cívica	Críticas	Andreotti, 2006, 2011, 2014; Abdi y Shultz, 2008; De Sousa, 2002; de Sousa Santos, 2012; Oxley y Morris, 2013; Pashby, 2008; 2012; Wood; 2008	Perspectivas contrahegemónicas y poscoloniales - Propuestas que buscan descolonizar el concepto - Globalización desde abajo para la construcción de una ciudadanía horizontal para la comprensión y aceptación de las diversidades culturales - Análisis crítico de las desigualdades e injusticias sociales desde lo local a lo global - Ciudadanía transformadora de la realidad social - Defensa de los intereses comunes mediante un dialogo intercultural sobre el concepto de dignidad humana y de derechos humanos

Basado en Heater (1997), Tully (2014) y autores/as Ciudadanía Global.

Basándonos en los diferentes planteos esquematizados en la **Tabla 1**, podemos decir que coincidimos principalmente con aquellos/as autores/as que se circunscriben a las concepciones ‘*críticas*’ de la ciudadanía global. Pensamos que para una ciudadanía global crítica, activa, democrática, responsable y comprometida con una cultura cívica y política que aprecie la identidad y la alteridad (Jara, 2008), es imprescindible el reconocimiento y la capacidad de análisis crítico de las desigualdades y de las injusticias sociales desde lo global a lo local (Andreotti, 2006, 2014; Oxley y Morris, 2013) para la construcción de futuros justos y sostenibles.

Si bien no acordamos con los planteos del cosmopolitismo moral y con la idea de una generalización de los valores occidentales como universalmente aceptados -por estar asociado a una índole de normalización desde una perspectiva occidental sobre como todas las personas del planeta deberíamos vivir-, tal como plantean los/as autores/as que aquí relacionamos con aquellas concepciones de ciudadanía global que llamamos ‘*humanistas*’ -ver **Tabla 1**-, a partir de la perspectiva del humanismo radical (Freire, 1967; 1970; Fromm, 2007) si reconocemos que resulta ineludible que todas y cada una de las personas se identifiquen con la humanidad y con la vida humana, para que exista una preocupación tanto por lo suyo como por lo común, esto es, por la dignidad humana a través de un diálogo entre culturas (de Sousa Santos, 2002; Abdi y Shultz, 2008).

Aunque reconocemos que la ciudadanía global también ha de identificarse con una concepciones más de tipo ‘*ecologistas*’ y ambientalistas, así como con el compromiso y la responsabilidad social de las personas por las condiciones ambientales en todo el planeta, consideramos más apropiado englobar este tipo de propuestas dentro de la idea de la identificación con una humanidad cuyas personas tengan una consciencia ecológica -global- ligada a la preservación del medio ambiente global como un derecho humano fundamental.

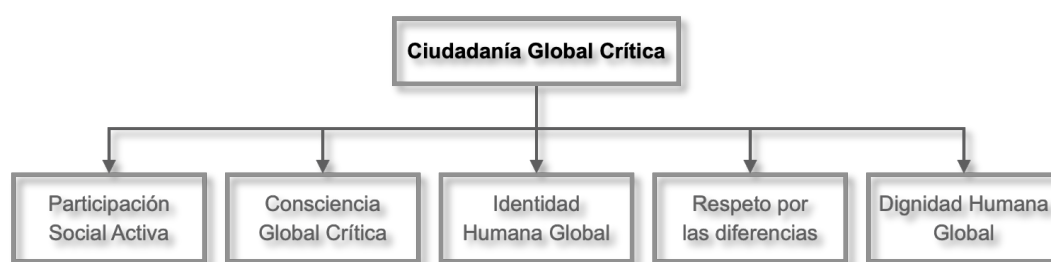
Nos parece inviable la organización de un gobierno democrático global único o asambleísta global -lo que se asocia a concepciones más bien ‘*estrictas*’ de la ciudadanía global- porque esto supone un sistema extremadamente verticalista que puede llegar a atentar contra el pluralismo, la diversidad de voces e intereses, así como las posibles y diferentes formas de entender el mundo. Tal como está planteada la lógica de la globalización en la actualidad, un gobierno único para todos/as, así sea democrático, no puede hacer más que profundizar las desigualdades e injusticias sociales en el planeta. Priorizamos las diversidades sociales y culturales en lo global y no adherimos a un cosmopolitismo moral y político que a partir de ideas hegemónicas imponga una visión del mundo occidental a nivel mundial.

En el siguiente apartado profundizaremos en la perspectiva de la ciudadanía global crítica, para luego remitirnos a una educación histórica que pueda favorecer a su promoción.

2.2.2 La ciudadanía global desde una perspectiva crítica

La ciudadanía global trasciende los estados, las naciones y cualquier otro tipo de límite geográfico que se haya establecido para la organización del poder y la vida de las personas, razón por la cual hace hincapié en las diversas soluciones planteadas en diversos escenarios para resolver los mismos problemas sociales y en lo que ha tenido y tiene en común la humanidad (Santisteban, et al., 2018). En este sentido, una ciudadanía crítica que vive en un mundo global ha de estar basada en el compromiso social por la denuncia de las consecuencias de la interdependencia y de la globalización, esto es, las desigualdades y las injusticias sociales en cualquier sitio del mundo (Andreotti, 2006; 2014; Oxley y Morris, 2013). El interrogante sobre si es posible compatibilizar lo que preocupa a todas y cada una de las personas del planeta y lo que nos hace humanos/as (Levstik, 2014), parece tener respuesta en la ciudadanía global y en la búsqueda por una mayor justicia social.

Figura 2 - *La Ciudadanía Global desde una Perspectiva Crítica.*



Basado en Autores/as Didáctica de las Ciencias Sociales y Ciudadanía Global.

En función de la **Figura 2** puede decirse que, dado que los/as ciudadanos/as globales críticos/as han de ser capaces de transformar la realidad y de proponer soluciones a los problemas sociales relevantes (Evans, et al., 1996; Santisteban, et al., 2018) a partir del empoderamiento, la autonomía y el pensamiento social crítico (Andreotti, 2006; 2011), de acuerdo con los planteamientos de González Valencia, et al., (2016), Santisteban, et al., (2018), Santisteban y González-Monfort (2019a; 2019b) y Pagès (2019a; 2019b), la ciudadanía global desde esta perspectiva tiene su fundamento en:

- **Consciencia global crítica:** considerando que la ciudadanía es una construcción humana permanente, paradigma del cambio y de la continuidad, de presencia en el pasado, presente y futuro y resultado de las acciones colectivas (Jara y Funes, 2014), la ciudadanía global crítica precisa de una consciencia global (Washburne, 1967; Noddings, 2005; Olstein, 2019) -también crítica (Pagès, 2005; Pagès, 2019a; Santisteban y González-Monfort, 2019a)- basada en una consciencia histórica-temporal (Gadamer, 1993; Rösen, 2001; 2004; Pagès y Santisteban, 2008; Santisteban y González-Monfort, 2019a) de alcance global que aporte a la comprensión de cómo se han desarrollado y transformado las sociedades para un mejor entendimiento del presente y de los posibles cambios y continuidades en el futuro. La consciencia global crítica supone que las personas puedan construir su devenir histórico y visualizar las marchas y contramarchas en la sociedad (Jara y Funes, 2014), desde lo local a lo global reconociendo las relaciones globales en el pasado para actuar sobre el presente globalizado para poder analizar críticamente las consecuencias del mundo global, denunciar las injusticias y desigualdades y proponer soluciones

a los problemas sociales globales (Pagès, 2019b). En este sentido, esta es una consciencia ciudadana porque se proyecta hacia el futuro, se orienta en la participación democrática y en la intervención social mediante la prospectiva para la construcción de un mundo mejor (Santisteban y González-Monfort, 2019a).

- **Participación social activa:** definiendo a la ciudadanía a partir de la actitud y el interés por la participación (Heater, 1997; Delanty, 1997; González Valencia, et al., 2016), en medida que las personas se sientan parte de la humanidad y de la especie humana tendrán motivación para participar activamente a nivel global (Cortina, 1997; González Valencia, et al., 2016; Pagès, 2019b). Dado que se trata de hallar preocupaciones comunes y compartidas que estimulen a las personas a sentirse parte de un futuro (Santisteban y Anguera, 2014) más igualitario, justo y sostenible en lo global (Noddings, 2005), es a partir del compromiso y la responsabilidad social (Heater, 1997; Stromquist, 2009) que las personas colaboran voluntariamente a través de un diálogo entre lo local y lo global (Santisteban, 2004). Según un criterio de glocalidad (Robertson, 1995, Beck, 1997), los/as ciudadanos/as globales son personas que participan localmente, analizan lo que ocurre a nivel regional y nacional y piensan globalmente, lo que supone que actúan por el interés de la comunidad siendo la participación social activa una forma de vida (Santisteban y González-Monfort, 2019a);

- **Identidad humana global:** la globalización trae consigo la posibilidad de nuevas interpretaciones del concepto de identidad que superen los análisis meramente focalizados en lo nacional (Batllori, 2010), por lo que, a partir de procesos de identificación (Marín Sánchez y Sell Trujillo, 2012) y sentidos de pertenencia (Delanty, 1997) con la humanidad, se trata de que las personas se identifiquen como parte de la especie humana promoviendo la igualdad y la justicia independientemente de donde habiten o se encuentren. La identidad humana global supone una identificación con lo global, pero también con lo local, lo regional, lo nacional estableciendo interrelaciones (Giménez, 2005; Santisteban, et al., 2018), por lo que esta identidad también es glocal, y lo global y lo local se influyen mutuamente. Esta no es una identidad unificada, uniformada, concluyente y determinada para todas las personas del mundo por igual. Por el contrario, se trata de una identidad ciudadana diversa y dinámica en una construcción permanente (Grossberg, 1996; Marcus, 2011) a través de un relato (Ricoeur, 1996) que admite otras identidades sostenidas por la influencia de lo local y, paralelamente, anhela un futuro compartido más justo e igualitario a nivel global (Noddings, 2005) a partir de lo que la humanidad ha tenido y tiene en común (Santisteban, et al., 2018);

- **Respeto por las diferencias:** al mismo tiempo que la identidad humana global resulta inclusiva por poner énfasis en todo lo que une a las personas como seres humanos que habitan en el mismo mundo global (Santisteban y González-Monfort, 2019a), los/as ciudadanos/as globales han de respetar y aceptar las diferencias y diversidades reconociendo a los/as otros/as diferentes, de acuerdo con el principio de alteridad (Benejam, 1997b). Se trata de una ciudadanía que aprecia y defiende la multiculturalidad, la diversidad cultural y diversidad de género (Pagès, 2019b), por lo que las culturas se comprenden y afirman a sí mismas, a la vez que se pueden liberar de las fronteras culturales permitiendo construir una comunidad cívica que trabaja por el

bien común (Duplass, 2011). Justamente es mediante el reconocimiento mutuo, la empatía y la capacidad de ponerse en el lugar del otro y/ o de la otra lo que hace que las personas se reconozcan a sí mismas como parte de un mismo grupo, que no es otro que la humanidad, sin ningún tipo de impedimento jurídico y legal (Santisteban y González-Monfort, 2019a); y

- Dignidad humana global: desde la perspectiva del humanismo radical o crítico (Fromm, 2007; Freire, 1967; 1970) -y no desde un punto de vista meramente moral y/o espiritual-, la ciudadanía global crítica no supone apelar a la promoción de un sistema de valores morales y derechos humanos occidentales considerados universales para todos/as en forma unánime. Por el contrario, se trata de hallar preocupaciones comunes y compartidas que estimulen a las personas a sentirse parte de la humanidad a través de un diálogo entre culturas sobre el significado de la dignidad humana como el derecho humano fundamental (Abdi y Shultz, 2008; de Sousa Santos, 2002). La ciudadanía global supone superar la dicotomía entre lo local y lo global para poner énfasis en la idea del mundo como una totalidad en el que cada una de las partes (Morín, 1993) -es decir, todas y cada una de las personas-, justamente se preocupan la dignidad humana global, por ser aquello común a todos/as (de Sousa, 2002; Abdi y Shultz, 2008; Supa Huaman, Koenig y Shultz, 2008).

2.3 Investigación e innovación educativa en educación para la ciudadanía global

La enseñanza de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía es un área de conocimiento predilecta para la promoción y la construcción colectiva de la ciudadanía, por lo que la educación para la ciudadanía global ha de ser considerada una educación política (Santisteban, 2004; Pagès, 2019a; Siede, 2010). Por lo tanto, si la ciudadanía como concepto se encuentra en un proceso de cambio debido al contexto global, su educación también ha de adaptarse y de transformarse para poder dar respuesta a los problemas sociales globales y ofrecer herramientas para interpretar integralmente el mundo actual desde la crítica y la reflexión, y así poder actuar sobre él (Santisteban, 2004).

A la educación para la ciudadanía global se le ha otorgado varios nombres y ha sido definida de manera muy diversa por lo que ha tenido una evolución muy particular (Pagès, 2019a). Como pudimos constatar mediante el recorrido realizado por los modelos de ciudadanía global más destacados y las diversas definiciones presentadas hasta aquí, este concepto ha sido bastante trabajado en los últimos veinte años. Sin embargo, en didáctica de las ciencias sociales, la geografía y la historia y su investigación este concepto si resulta relativamente novedoso (González Valencia, et al., 2016; Pagès, 2019a; 2019b). A su vez, si exploramos las áreas de la educación en ciencias sociales que pueden resultar similares o bien en cierta manera pueden involucrar a la ciudadanía global como objeto de estudio, vemos como estas se superponen con la misma educación para la ciudadanía global. Entre algunas de estas áreas se encuentran la educación para el desarrollo, la educación para la ciudadanía cosmopolita, la educación democrática, la educación para la paz, la educación global, la educación para la diversidad, la educación para la ciudadanía planetaria, la educación para la ciudadanía ambiental, la educación para

el desarrollo sustentable, la educación en valores y la educación en derechos humanos (Oxley y Morris, 2013; Sant, et al., 2018a).

Dada toda esta dispersión conceptual que pudimos describir hasta aquí, gran parte de la bibliografía, en cuanto a la educación para la ciudadanía global, corresponde a propuestas teóricas sobre el concepto, que en su mayoría no resultan específicas de la enseñanza de las ciencias sociales y mucho menos de la investigación en didáctica.

Uno de los primeros en promover el tratamiento de las interconexiones entre las personas y las culturas del mundo en educación fue Washburne en los años 60s del siglo pasado (1967). Si bien el pedagogo norteamericano no hablaba abiertamente de la necesidad de educar una ciudadanía global, planteaba a la interdependencia y a la sociedad mundial como la piedra angular para la vida de las personas, sus pensamientos y sus acciones y proponía educar a partir de aquellos problemas que eran comunes a todos/as porque pensaba que la solución era pensar mundialmente, mediante una consciencia mundial (1967). Para esto, Washburne (1967) expresaba la importancia de trabajar la diversidad cultural por permitir entender que las diferencias subyacen a lo común de la especie humana, esto es, los deseos compartidos y los problemas sociales de todos los grupos y culturas. Según el autor, resulta imposible comprender lo propio, lo nacional y lo local, sin entender las relaciones pasadas y presentes con otras culturas y con otras naciones. Washburne (1967) creía que, para alcanzar la comprensión de las relaciones entre las culturas y esta consciencia mundial a la que se refería, las asignaturas de las ciencias sociales debían conformar el núcleo en la educación. El autor hablaba de una lealtad con la humanidad viendo al mundo como una totalidad. Planteaba expresar en la enseñanza un sentir emocional por el bienestar de todas las personas de la humanidad y el objetivo de favorecer a la comprensión de los/as estudiantes de que de las personas de otras culturas son similares a la propia *‘abriéndoles los ojos a las realidades’* (Washburne, 1967, p. 87).

Hacia la última década del siglo pasado, el concepto de ciudadanía global empezó a aparecer en los diseños curriculares de algunas ONGs y en ciertas escuelas, fundamentalmente en Reino Unido, América del Norte y Australia (Sant, et al., 2018a). En su mayoría, este tipo de proyectos promovían una ciudadanía global basada en la caridad y la justicia social (Andreotti, 2006) para aliviar la pobreza, marginación y la desigualdad. Según Shultz (2007), en estos tiempos fueron pocos los proyectos curriculares ligados al tema que abordaron los problemas sociales profundos a los que llevó el sistema capitalista mundial.

Una propuesta que fue bastante influyente y popular en esos años -y que aún sigue teniendo peso-, fue la propuesta curricular de la ONG Oxfam, que sostenía que un/a ciudadano/a global es alguien que tiene consciencia del mundo en general, posee un sentido de su propio rol como ciudadano/a del mundo, respeta y valora la diversidad, comprende cómo funciona el mundo económica, política, cultural, social, ambiental y tecnológicamente, se indigna ante la injusticia social, y está dispuesto/a a actuar para hacer

del planeta un lugar más igualitario y sostenible, participando desde lo local hasta lo global (Oxfam, 1997).

Fundada en el año 1995, Oxfam es una confederación internacional que abarca 19 organizaciones no gubernamentales que colaboran con otras organizaciones sociales y comunidades locales en más de 90 países. Su objetivo es trabajar para una mejor distribución de los recursos y contra la pobreza y la injusticia realizando ayuda de emergencia a refugiados/as y promoviendo programas de desarrollo a largo plazo, proyectos educativos y campañas para un futuro más justo. Entre otros temas, se abordan los derechos humanos, cambio climático y la ciudadanía global (Gaudelli, 2016). Los miembros de esta ONG han intentado insertar una perspectiva global en los contenidos curriculares proponiendo cambios y transformaciones a través de enfoques transversales humanistas no específicos de las ciencias sociales (Intermón Oxfam, 2007a). En la bibliografía producida para por esta organización, Intermón Oxfam ha realizado trabajos sobre innovación educativa, como el caso del tratamiento de la pobreza a nivel mundial (2007b). Esta organización se pronuncia sobre temas como la participación política, la cooperación, la solidaridad, los derechos humanos, la paz, el medioambiente.

La Organización de las Naciones Unidas y principalmente la UNESCO, por su parte, llevan varios años fomentando activamente el concepto de ciudadanía global y su educación para buscar soluciones a los problemas sociales que trascienden las fronteras de los estados y las identidades nacionales. Para esto, parten de la necesidad de la formación de una ciudadanía que contribuya significativamente a la resolución de los retos que presenta este mundo global.

La UNESCO en uno de sus trabajos dice reconocer que promover la ciudadanía global es una de las prioridades de la educación para el desarrollo sostenible (UNESCO, 2015). La mayoría de los artículos y textos publicados por esta organización promueven una ciudadanía global desde lo actitudinal y meramente humanitario. La UNESCO plantea educar para la ciudadanía global a partir de un proyecto inclusivo basado en la justicia, la paz, la tolerancia, la seguridad y la sostenibilidad (Gaudelli, 2016). Para su promoción, entre otros aspectos la UNESCO (2015) propone trabajar: las comunidades a las que corresponden las personas y sus conexiones; los problemas que atañan a las interconexiones e interacciones de las comunidades a nivel local, nacional y global; las dinámicas de poder; las identidades y sus diversos niveles; el respeto por la diversidad y las diferencias; el comportamiento éticamente responsable; y la participación y la acción.

Con respecto a la didáctica de las ciencias sociales, se han hallado un gran número de trabajos que tratan sobre el estado de la cuestión sobre el tema y revisan los modelos teóricos y las diversas definiciones y significados de ciudadanía global que se han planteado hasta aquí, promoviendo una posible educación ciudadana (González Valencia, et al., 2016; Sant, et al., 2018a; Davies, et al., 2018; Pagès 2019a).

En cuanto a los trabajos de investigación dentro de la didáctica de las ciencias sociales, la educación para la ciudadanía global conforma una de las líneas de investigación del grupo del GREDICS de la Universidad Autónoma de Barcelona, tal como lo expresa Santisteban (2017a; 2017b). Quienes dentro de GREDICS indagan en la ciudadanía global -tema que relacionan con el humanismo radical e invisibles- tiene como propósito analizar si el estudiantado sabe interpretar críticamente imágenes y textos. Se trata de interpretar sus representaciones sociales sobre la ciudadanía desde una perspectiva humanista y globalizadora y de indagar en la invisibilidad de personas y grupos en los estudios sociales.

GREDICS discute estos temas con el grupo de investigación de la Universidad de York de Davies - varias veces citado aquí- y con el de la Universidad Metropolitana de Manchester, de Sant, que también ha publicado numerosos trabajos sobre el tema. Resulta relevante aclarar que ya desde los 80s, en Cataluña, el movimiento de renovación pedagógica Rosa Sensat, intentando cubrir el vacío que había generado tantos años de dictadura franquista, proponía educar ciudadanos/as que se ubicaran en el mundo desde lo más cercano a lo más lejano. El grupo planteaba la comprensión de que, a pesar de las diferencias económicas, políticas y culturales, la humanidad constituye una sola sociedad. Se buscaba que los/as estudiantes valoraran la interdependencia entre las comunidades y la diversidad cultural, a la vez que estimaran la lucha por el fin de la explotación de una parte de la humanidad sobre la otra. Para esto, se debía de promover una consciencia de ciudadano/a del mundo (Pagès, 2019a). En esta misma línea, el libro '*Qué ens fa humans*' (en castellano, '*Qué nos hace humanos*') de la agrupación Rosa Sentat, buscando superar la idea de la escuela transmisora y reproductiva, ofrece una propuesta para la enseñanza de las ciencias sociales basada en la comprensión e interpretación de los problemas de la humanidad (Anguera, et al., 2016). En la misma línea, el trabajo de Anguera et al. (2018), partiendo de la perspectiva de la ciudadanía global, humanismo radical y los/as invisibles en la enseñanza de las ciencias sociales, indaga en cómo abordar los problemas sociales y conflictos contemporáneos y cómo enseñar a interpretar la información asociada a las cuestiones socialmente vivas de modo que el estudiantado pueda actuar en relación con estas. Según Anguera et al. (2018), la investigación busca puntualizar en cuáles son y deberían ser los aportes de la enseñanza de las ciencias sociales a la formación de una ciudadanía crítica con conciencia global.

En relación con la investigación sobre el currículum, se ha indagado cómo y cuánto incluyen las discusiones sobre la ciudadanía global en los currículos nacionales de los diferentes países. En un estudio realizado en 38 países, se ha concluido que en los planes de estudio de educación cívica siguen predominando las perspectivas meramente nacionales (Kennedy, 2012). Además, en un trabajo sobre revisión de políticas europeas, se ha llegado a la conclusión de que la ciudadanía global sigue siendo una preocupación secundaria o complementaria en vinculación con los enfoques nacionales de la educación de la ciudadanía (Keating, et al., 2009). Lo mismo parece estar ocurriendo en los planes de estudio de Estados Unidos (Journell, 2010). En cuanto a América Latina, si bien en Colombia aparecen

temas de ciudadanía global en los planes de estudio, solo lo hacen en forma superficial. En la mayoría de los demás países es un tema que no se registra (Sant y González Valencia, 2018).

En cuanto las investigaciones sobre las concepciones sobre ciudadanía global desde el aprendizaje son también escasas. Entre estas, se puede nombrar los estudios realizados en Irlanda del Norte, Inglaterra, Cataluña y Estados Unidos, los cuales sugieren que los/as estudiantes no tienden a identificarse como ciudadanos/as globales, sino mediante sus vínculos nacionales y culturales (Myers y Zaman, 2009; Reilly y Niens, 2014; Sant, et al., 2015). En un estudio realizado en Inglaterra y Cataluña en el que se interrogaba a los y las estudiantes de secundaria por sus percepciones sobre su identidad y su ciudadanía, solo el 0,3% de los/as participantes expresaron sentirse ciudadanos/as de Europa o del mundo (Sant, et al., 2015; at al. 2016).

En un proyecto educativo de ciudadanía participativa llevado a cabo con un grupo de estudiantes de secundaria en Canadá, en el que se le pidió que proporcionaran sus puntos de vista sobre el concepto de ciudadanía global, los/as participantes la relacionaron con la equidad global (Shultz, et al., 2017). Según expuso el estudiantado, la ciudadanía global debe combatir las inequidades de poder para que personas marginadas sean escuchadas, para que todos/as podamos comprender los medios de una manera crítica y se cumplan los derechos culturales, económicos, sociales y ambientales para toda la sociedad. Dado que los/as estudiantes reconocieron su propia perspectiva eurocéntrica, la existencia de una concentración del poder y de una periferia excluida y que las decisiones las toman quienes experimentan poca o ninguna discriminación, expresaron la necesidad de una ciudadanía global inclusiva que considere y valore las diferencias. Los/as estudiantes también refirieron a la necesidad de vincular lo local con lo global, al abordar los problemas sociales a nivel nacional (Shultz, et al., 2017).

En cuanto a la investigación desde el ámbito de la enseñanza, si bien esta está relativamente limitada a cómo se incluye a la ciudadanía global en las prácticas de las escuelas, existe una investigación que indaga cómo el profesorado percibe la educación para la ciudadanía global (Sant, et al. 2018a). Según los resultados que se han obtenido, pareciera que el profesorado de diferentes partes del mundo comprende diferente el concepto de historia global. Por ejemplo, en Estados Unidos e Inglaterra, el profesorado asocia la ciudadanía global con temas de diversidad cultural (Watson, 2015), mientras que, en los Países Bajos y Alemania, a la ciudadanía global se la vincula con una moral universal (Ortloff, 2011; Veugelers, 2011). Además, la investigación ha demostrado que el profesorado se enfrenta a algunas barreras cuando buscan incluir la educación para la ciudadanía global en su práctica de enseñanza (Sant, et al., 2018a). Por ejemplo, en Estados Unidos el profesorado tiende a relacionar conceptos que no maneja de ciudadanía global con conceptos más familiares (Rappoport, 2010) y en Canadá, aunque el currículum de educación para la ciudadanía incluye temas de ciudadanía global, el profesorado aun se ve con dificultades para interpretar el currículo con relación al tema (Schweisfurth, 2006) porque los/as profesores/as parecen carecer de conocimiento conceptual y pedagógico para abordar la ciudadanía global (Larsen y Faden, 2008). En el trabajo de final de Máster realizado en la

Universidad Autónoma de Barcelona en el año 2015 que exploró las representaciones del profesorado de ciencias sociales de secundaria de Argentina, España y Sudáfrica sobre la construcción de identidades en la enseñanza, solo una pequeña minoría de profesores/as expresó trabajar en sus clases con sus estudiantes la circulación de procesos de identificación con aspectos de la cultura a nivel global, como consecuencia de la globalización y la interdependencia (Tosello, 2015).

En cuanto a Argentina, si bien Siede (2010) no aborda directamente la educación para la ciudadanía global, investiga y se preocupa por una educación para ciudadanos/as para el siglo XXI cuya participación política trascienda la nación. Según el autor, la escuela es el contexto ideal para la formación política y crítica porque invita a cuestionarse por la realidad social y promueve un diálogo argumentativo sobre los problemas tanto de la comunidad local como global (Siede, 2010). Asumiendo el proceso de mundialización cultural (Siede, 2007), para el autor la enseñanza de las ciencias sociales ha de plantear con claridad los desafíos del mundo y todo lo que queda por construirse (1998). Siede expresa la necesidad de buscar vías para la inclusión de los/as otros/as entre lo general y lo singular y estrategias de enseñanza para la toma de consciencia sobre los propios derechos y responsabilidades, tanto en los entornos cercanos cotidianos como en contextos más amplios como la nación e inclusive el mundo (Siede, 1998). El autor plantea una formación política atravesada por la educación para la paz y en Derechos Humanos, poniendo énfasis en los derechos como el resultado de un proceso histórico en el que han existido opresiones sobre la dignidad humana. Para esto, considera fundamental ir más allá de lo local y relacionar lo cercano y lo lejano para evitar perspectivas sesgadas (Siede, 1998).

Vinculado a la formación del profesorado, Jara et al. (2020) han indagado sobre los casos de Argentina, Brasil, Chile y Colombia. Si bien los autores observan que en América Latina la idea de la ciudadanía global parece estar subordinada a la construcción de la identidad ciudadana nacional en todos los países. Expresan que también tienden a aparecer algunos conceptos relacionados a la ciudadanía global ligados a una identidad latinoamericana, a la globalización y al cosmopolitismo. De cualquier manera, en general los autores dicen que no se hallan cursos ni asignaturas que se destinen manifiestamente a la formación en ciudadanía global y que en los programas de posgrado como maestrías o especializaciones tampoco son un tema recurrente. Hay muy poca formación y pocos materiales dedicados a ella.

El libro del XXVII Simposio Internacional en Didáctica de las Ciencias Sociales celebrado en Las Palmas de Gran Canaria, organizado por la Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales, tiene una sección especialmente dedicada a artículos sobre la educación para ciudadanía global y su investigación en didáctica de las ciencias sociales (García et al., 2016). En esta sección se pueden rastrear algunas propuestas, experiencias y reflexiones que giran en torno al tema. En este libro, retomando algunas de las cuestiones que plantea en su tesis doctoral (Moreno-Fernández, 2013) y partiendo de la enseñanza de las ciencias sociales, Moreno Fernández (2016) propone la formación de una ciudadanía que llama planetaria y que vincula con la educación ambiental. Para esto,

a partir del concepto de planetariedad aborda la participación ciudadana en un estudio de experiencias educativas llevadas a cabo en Andalucía.

Con respecto a la enseñanza de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía y sus aportes para una ciudadanía global, existen diversos artículos y libros de varios autores que hablan sobre el tema. Si bien Pagès (2019a) aborda la ciudadanía global y su relación con la enseñanza de las ciencias sociales en general, propone algunos aspectos a tomar en cuenta específicamente para enseñar historia y geografía pensando globalmente. En una lección magistral donde Pagès (2019b) trata sobre los retos de la enseñanza de las ciencias sociales, la geografía y la historia, entre otros aspectos, el autor habla de la necesidad de educar actualmente a una ciudadanía global. Santisteban y González-Monfort, a través de un análisis de las identidades y la educación para la ciudadanía, reflexionan sobre temas de ciudadanía global y plantean una identidad humana global (2019a).

En el libro de Arthur, et al. (2001), un capítulo es dedicado al profesor y/o a la profesora de historia y la ciudadanía global. Aunque este capítulo gira en torno a la educación global -y no directamente con relación a la educación para la ciudadanía global- hace una revisión de la enseñanza de la historia vinculada a la globalización y la ciudadanía global. El Handbook de Polgrave editado por Davies, et al., (2018) aborda diversas concepciones de ciudadanía global en diferentes partes del planeta, conceptos clave sobre enseñanza y aprendizaje relacionado con la ciudadanía global, posicionamientos ideológicos y perspectivas y contextos. El texto de Santisteban, et al. (2018) en el mismo libro, revisa las principales propuestas teóricas sobre la historia global y la educación histórica para luego plantear algunas propuestas para la enseñanza e la historia y una ciudadanía global y posibles líneas de investigación.

Por último, en cuanto a posibles enfoques de la enseñanza de las ciencias sociales asociados a la ciudadanía global, el libro de Claire y Holden (2007), plantea trabajar las cuestiones controversiales -tales como la guerra, los/as refugiados/as en todo el mundo, el cambio climático, el terrorismo- para promover el manejo de los conflictos sociales desde lo local a lo global. En este libro, los autores editan diversas experiencias que muestran cómo la enseñanza a través de las cuestiones controversiales puede conformar una alternativa al currículo actual para promover una ciudadanía global (Claire y Holden, 2007). En el capítulo del mismo libro escrito por Bickmore (2007), propone introducir los conflictos, desacuerdos y problemas controversiales en el currículum desde lo personal a lo global, pasando por lo local. El grupo GREDICS, en su proyecto de investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana (Santisteban, 2012), ha trabajado con secuencias didácticas relacionadas a temas de ciudadanía global y el abordaje de problemas sociales relevantes. Entre las propuestas de enseñanza se destaca un material elaborado para educación secundaria denominado Límites, fronteras y muros en el mundo (Santisteban, 2012). Mediante un enfoque histórico, este material didáctico busca ayudar a la comprensión de que siempre han existido muros para dividir, aislar, excluir y marginar ciertos grupos. La finalidad última de la propuesta es que el estudiantado pueda otorgar significado a lo que acontece en el planeta y que pueda comparar y relacionar diversas situaciones en la historia, a la vez que permite

trabajar con los derechos humanos y los problemas sociales (Santisteban, 2012). Ligado a la educación para la ciudadanía global, GREDICS también ha publicado un compendio de diez perspectivas básicas para el diseño y análisis de materiales curriculares relacionado a la promoción de valores, contenidos y metodologías de la educación para la justicia global en la que los Derechos Humanos resultan un horizonte permanente (Massip, et al., 2020). Según los/as autores/as estos recursos educativos tienen su justificación en el crecimiento de las desigualdades, los discursos xenófobos, los discursos machistas en lo global (Massip, et al., 2020).

2.4 La historia en un mundo global

Durante las últimas décadas, además de haberse replanteado el concepto de ciudadanía y su educación ante el contexto globalizado, varios/as han sido los/as historiadores/as que se han preocupado por esbozar una historia más adecuada a nuestro presente, es decir, una historia orientada hacia lo global. Chartier (2001) ya hace casi veinte años sostenía que es la conciencia de la globalidad contemporánea la que dirige el trabajo de los/as historiadores/as, porque permite tomar conocimiento sobre diferentes culturas y la posibilidad de hacer comparaciones a escala planetaria.

Tal como nos recuerda Olstein (2019), la historia como disciplina surgió a finales del siglo XIX ligada a la consolidación del estado-nación, razón por la cual la investigación histórica estuvo en gran parte condicionada por el llamado '*nacionalismo metodológico*' -concepto acuñado por Beck (2002). Hoy, en cambio, vivimos en un mundo que tiende a globalizarse, razón por la cual se trata de pensar la historia globalmente. Esto es, si actualmente experimentamos el mundo actual de manera global, pensar la historia desde esta perspectiva aporta a nuestro entendimiento del pasado y de nuestro presente (Olstein, 2019). Según Olstein (2019), puesto que la globalización radica esencialmente en trascender las fronteras económicas, políticas, lingüísticas, regionales y culturales, si pretendemos concebir la historia desde una perspectiva global hemos también de trascender esas fronteras. Podemos decir que actualmente se trata, entonces, de intentar hacer historia global.

Si bien parece que la tendencia es que los/as historiadores/as se dediquen a intentar darle forma a lo que llaman historia global, en este '*giro global*' -como bien lo llama Olstein (2019)- no existe ningún acuerdo sobre cómo definir a esta historia, como tampoco sobre el campo que abarca, ni su metodología (Valero Pacheco, 2017; Hausberger y Pani, 2018). Según Conrad (2017), 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 los espacios y de las temporalidades en las representaciones de la historia y sus narrativas en general. A la complejidad dentro del propio enfoque de la historia global, se le añade su coexistencia con múltiples enfoques similares que también apuntan a lo global y que se solapan unos a otros. Aunque estos enfoques poseen puntos de encuentro y

ciertas similitudes, difieren entre ellos ya sea por el recorte que hacen de la realidad y la unidad de análisis, o bien por la definición que le otorgan al concepto de globalización.

En lo que sí parece existir un consenso entre estos enfoques que apuntan a lo global es en que no se trata de construir un proceso histórico de tipo universal lineal articulado en fases acumulativas según unos principios y unas leyes que parecieran regir el desarrollo histórico de todos los grupos humanos de todo el globo, de acuerdo con la existencia de una única historia, como sí lo hacía la historia universal tradicional (Mazlish, 2001; Fazio Vengoa, 2006; Bresciano, 2015; Hausberger y Pani, 2018). Entendemos que estos enfoques dirigidos hacia lo global buscan superar la historia universal, cuya pretensión es establecer un único esquema evolutivo que puede aplicarse a la historia de cualquier otro contexto, por lo que resulta una forma para medir el atraso, la barbarie, el primitivismo o bien el progreso de una civilización o una cultura (Fazio Vengoa, 2006). Dado que desde el siglo XIX la historia universal hegemónica ha quedado ligada al ascenso de occidente y a la llamada '*unificación del mundo*' liderada por Europa, esta historia ha resultado particularmente eurocéntrica (Fazio Vengoa, 2006).

Zimmerman (2017), quien reflexiona sobre la historia como disciplina en relación al giro global y sobre la diversidad de expresiones que ha tenido en la producción de las ciencias sociales en las últimas décadas, distingue entre aquellos enfoques que ponen el acento en las consecuencias de una aproximación transnacional al estudio de las historias nacionales para enriquecer esas historias; y los enfoques que enfatizan en la centralidad de la escala global o mundial por lo que se centran en los procesos de contacto, movilidad, e intercambio que van más allá de los límites impuestos por fronteras nacionales evadiendo historias nacionales o regionales. Olstein (2019), por su parte, al revisar lo que denomina las '*historias transfronterizas*', identifica '*12 ramas*' de la historia que permiten trascender las fronteras políticas del estado-nación y pensar la historia desde una perspectiva más global, basadas en lo que llama las '*4 grandes metodologías*': comparar, conectar, conceptualizar y contextualizar. Estas 12 ramas son: la historia comparada, las historias relacionales o conectadas, la nueva historia internacional, la historia transnacional, la historia oceánica, el análisis civilizacional, la sociología histórica, el enfoque sistema-mundo, la historia global, la historia de la globalización, la historia mundial y la gran historia. Conrad (2017), en su intento por definir una historia dirigida hacia lo global, expresa que varios son los enfoques que, junto con la historia global, actualmente parecen tratar de dar explicación a las dinámicas del mundo globalizado: la historia comparada, la historia transnacional, la teoría de los sistemas-mundo, los estudios poscoloniales y las modernidades múltiples. Si bien el autor reconoce que no todos estos enfoques corresponden exclusivamente a la disciplina de la historia y de que existen diferencias entre ellos, todos tienen el propósito de explicar procesos y dinámicas globales, por lo que intentan ir más allá de los planteos estrictamente nacionales y de la interpretación hegemónica occidental de la historia.

Para identificar la historia global entre las demás historias transfronterizas y poder aislar sus características para tratarlas a través de nuestra investigación, en los siguientes apartados, abordamos lo

que dicen diversos/as autores/as sobre el tema para luego intentar precisar las formas en las que este enfoque buscar superar el eurocentrismo y otros centrismos en los relatos históricos.

2.5 La historia global: algunas concepciones

Hemos rastreado algunos trabajos y ensayos muy generales en los que se recopilan varias propuestas sobre la historia como disciplina orientada hacia lo global en los que se intenta definir a la historia global para identificarla como enfoque específico. Si bien observamos que hoy entre los/as autores/as, la tendencia es hacer historia global, pareciera que no todos/as están completamente de acuerdo en cómo definirla y en cuáles son sus estrategias de investigación y producción.

Uno de los/as primeros/as historiadores/as interesados/as en distinguir a la historia global entre las demás historias transfronterizas -como las llama Olstein (2019)-, fue Mazlish (2001). Uno de los inconvenientes que el autor halla para poder determinar este enfoque es que muchos/as de los/as investigadores/as de la historia mundial refieren a su trabajo como historia global, haciendo uso del adjetivo global como sinónimo de mundial. Es por esta razón que, para hablar de historia global, Mazlish (2001) prefiere utilizar el nombre de ‘nueva historia global’.

Según Mazlish (2001), contrariamente a la historia mundial que pretende estudiar el ‘*todo*’, desde los orígenes de la humanidad -según el autor el término mundial en inglés alude a la idea de ‘*existencia humana*’, como por ejemplo la historia de la humanidad de Harari (2015), relato que comienza por el homo sapiens y llega hasta nuestros días-, la nueva historia global no busca abordar la totalidad, sino adoptar una perspectiva diferente en la que el globo -de ahí el calificativo de ‘global’- sugiere la idea de espacio, esto es, el espacio del planeta como un hábitat en el que lo que ocurre a nivel global siempre afecta y se manifiesta en lo local, aunque sea de manera diferente. Para Mazlish (2001), 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. De acuerdo con lo dicho, en definitiva, para el autor, el proceso de globalización ha de considerarse en términos de sus expresiones locales y sus manifestaciones particulares.

El historiador colombiano Fazio Vengoa (2006; 2007; 2009; 2018) se ha dedicado a reflexionar sobre la historia global desde hace varios años. El autor parte de la globalización o proceso de planetarización y de su intensificación en las últimas décadas, así como de la sociedad global tal como la experimentamos hoy en día. Poniendo el acento en la historia más reciente, para Fazio Vengoa (2007; 2009; 2018) la historia global no pudo haber existido antes del mundo globalizado, razón por la que considera que esta es la historia de y para el mundo contemporáneo, siendo lo global el escenario propio de nuestro presente histórico (Fazio Vengoa, 2009). En este sentido, el autor ubica al planeta -o bien como le llama en otras ocasiones, al mundo- como una categoría histórica (Fazio Vengoa, 2006; 2018). Para el autor el planeta ha dejado de ser un simple escenario en el que se desarrollan diferentes historias

para volverse la historia misma en la que lo global se ha convertido en una nueva dimensión de la realidad planetaria. Según Fazio Vengoa (2006; 2018), puesto que esta es la primera vez que existe una verdadera interpenetración entre diferentes procesos contemporáneos, la simultaneidad entre eventos en lugares muy lejanos ha favorecido a que exista la sensación de vivir dentro de un mismo espacio -el mundo-, es decir, a que los distintos colectivos humanos compartan un mismo horizonte espacial y temporal.

Para Fazio Vengoa (2006) concebir al planeta como una categoría histórica permite realizar un análisis más global para luego abordar las particularidades, continuidades, discontinuidades y especificidades de las diferentes sociedades, culturas y regiones, relacionándolas con la singularidad del mismo mundo. En tal sentido, el autor plantea una historia global inclusiva según un paisaje global en el que existe una gran diversidad (Fazio Vengoa, 2009) y en el que distintos colectivos sociales y culturales con historias locales variadas se integran en una unidad global en la que dialogan interculturalmente (Fazio Vengoa, 2006; 2009). Para Fazio Vengoa (2018) la historia global se interesa por destacar las interconexiones e interdependencias del mundo, por lo que todo acontecimiento que ocurre en un punto del planeta puede afectar en escalas diferentes a la totalidad de los individuos del mundo.

Para definir a la historia global, Fazio Vengoa (2009), como lo hace Mazlish (2001), se ve en la necesidad de distinguirla de la historia mundial. Según el autor, la historia mundial apunta a una forma particular de compenetración del mundo en función de la organización de los grandes imperios que controlaban e influenciaban determinadas zonas, siendo estos los centros o las metrópolis. En este sentido, mientras este enfoque distingue entre determinados centros en los que transcurren acontecimientos que luego influyen en otros sitios, para la historia global se trata de diferentes trayectorias localizadas en las que acontecen situaciones que se superponen unas con otras por lo que no es posible reconocer ningún centro en particular, ninguna región o país aisladamente. Para Fazio Vengoa (2009) la historia mundial supone compartir un sentido y códigos en común -es decir, una historia compartida y en común-, la historia global es el reconocimiento del inicio de un mundo en común, esto es, el mundo global. Por último, mientras la historia mundial contrapone lo que es mundial y lo que es local, la historia global consiste en interposiciones no lineales, nexos e interacciones entre lo local y lo global por lo que este enfoque se dedica a explorar estas relaciones (Fazio Vengoa, 2018).

Para Bresciano (2015), el objeto de estudio de la historia global resulta de complejidad. El autor sostiene que hay quienes consideran que este enfoque debe centrarse en el análisis de los procesos de globalización, mientras que para otros/as autores/as hacer historia global supone el abordaje de temáticas macrohistóricas variadas, siempre desde una perspectiva global (Bresciano, 2015; 2020). El autor observa que mientras para algunos/as historiadores/as globales este enfoque se limita a abordar y a historizar el proceso de globalización, para otros/as aborda también otros periodos históricos previos (Bresciano, 2020). Para Bresciano (2015; 2020) sí existe un consenso en que la globalización y sus

dinámicas están transformando la manera en que vemos el mundo, lo que exige una renovación historiográfica que nos permita abordar nuevos temas y hacer nuevas preguntas para investigar los procesos históricos desde una óptica diferente.

Aunque Bresciano (2015; 2020) entiende que no hay una definición consensuada sobre el objeto de estudio de la historia global, considera que el estudio de las interdependencias resulta el componente determinante de la historia global porque entre los/as historiadores/as globales existe una tendencia a analizar las interdependencias regionales y mundiales, cada vez más perceptibles. El autor adhiere al grupo de historiadores/as globales que concibe que este enfoque excede los procesos actuales de globalización, propone abordar las interdependencias que han operado a escala planetaria en diferentes fases del desarrollo histórico, esto es, la dinámica de las interacciones entre grupos humanos que se han desarrollado a escalas espaciales y temporales amplias y los cambios que inciden y transforman las interrelaciones (Bresciano, 2020). En relación con las interdependencias y conexiones, para el autor este enfoque indaga 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 de las civilizaciones.

En la línea de lo que plantea Bresciano (2015; 2020), el historiador Conrad (2017), sin abandonar completamente otras posibles historias más locales e incluso regionales o nacionales, expresa la necesidad de una historia global que aborde tanto las relaciones mundiales y las interrelaciones de las diferentes tradiciones culturales y políticas como las interacciones entre lo local y lo global a través de la historia. Para Conrad (2017) el estudio de las conexiones y de la movilidad es la base de la historia global, razón por la cual se trata del abordaje de los intercambios, las relaciones, los vínculos, los entrelazamientos, las redes y los flujos. Para el autor no existe grupo social, cultura, civilización, nación que se desarrolle en aislamiento y solo se puede comprender por medio de su interacción con otras.

Según Conrad (2017), estas relaciones e interrelaciones por si solas no alcanzan y no adquieren sentido a no ser que se las entienda y se las piense de una manera más estructural e incluso sistémica que permita contextualizarlas, comprenderlas y organizadas dentro de procesos de transformación más estructurales que propicien conexiones sostenidas en el tiempo a nivel global y que los cambios que introduzcan influyan hondamente en la conformación de las sociedades. Es así como Conrad (2017), propone que el marco de referencia último -pero no exclusivo- para comprender el pasado y para estructurar a las conexiones y a las historias sea la globalidad, porque considera que esta no solo se circunscribe al pasado más reciente, sino que puede aplicarse inclusive a los periodos más remotos de la historia, aunque la integración de lo global y local y las relaciones entre las sociedades y culturas hayan sido más difusas y débiles.

Según podemos apreciar, para Conrad (2017) la historia global es una perspectiva que parece abarcar todas las etapas de la experiencia humana -razón por la cual para el autor la historia mundial queda absorbida por la historia global- por lo que plantea indagar en cualquier proceso histórico desde la

globalidad. Para historiadores/as como Fazio Vengoa (2006; 2007; 2009; 2018), en cambio, la historia global solo remite a un pasado más reciente y contemporáneo.

Según Valero Pacheco (2017), hablar de historia global significa asumir la globalización y las diversas discusiones que, desde los años 90s, se han desarrollado alrededor del concepto. Si bien para la autora la '*nueva historia global*' se caracteriza por su indefinición conceptual y metodológica -como ocurre también con la historia mundial y que en muchas ocasiones lleva a que se traduzca como historia universal-, el propósito de la nueva historia global es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización, por lo que supone la posibilidad de aprehender procesos globales históricamente. Para Valero Pacheco (2017) aunque existe una dispersión entre los diversos temas que aborda la historia global, a grandes rasgos, este enfoque supone la ampliación de las unidades lógicas de análisis tradicionales de la nación y de la región para buscar abordar una escala más transnacional -aunque este aspecto no sea una característica exclusiva de la historia global- y estudiar sujetos u objetos transnacionales y/o locales transformados en procesos globales. Entre los diferentes temas de los que se ocupa la historia global, entonces, Valero Pacheco (2017) se inclina por las interconexiones históricas de las sociedades en los procesos globales, puesto que puede llevar a la comprensión de las complejas relaciones del todo y sus partes y al abandono de la historia sesgada, fragmentaria y monotemática.

Hausberger y Pani, (2018) plantean que la historia global supone una perspectiva renovada de la historia. Si bien el autor y la autora reconocen que el origen de esta perspectiva se encuentra ligado al mundo global, consideran que la historia global es más que la historia de la globalización ya que no parece existir un consenso sobre cómo definirla en cuanto al periodo histórico que abarca. El autor y la autora identifican que hay quienes conciben a la globalización como el cambio radical que se dio durante los últimos 50 años del último siglo, siendo sus puntos de inflexión la Guerra Fría, la internalización de los mercados y los efectos de internet a partir de los años 90s; mientras que hay otros/as autores/as que han descrito procesos globalizadores en diversos momentos de la historia, como el poblamiento del homo sapiens en todo el globo o la idea de la globalización temprana del siglo XVI, entendida como la construcción de un extenso entramado de diversos tipos de relaciones que se amplifican sobre todo el globo.

Mientras la primera acepción de globalización de Hausberger y Pani, (2018) remite a la historia global de autores/as como Fazio Vengoa (2006; 2007; 2009) y al subgénero de la historia de la globalización -según la definición de Fazio Vengoa (2018)-, la segunda se relaciona más con el enfoque de la historia mundial. Esta segunda acepción del concepto de globalización responde a la '*globalización temprana*' de la que nos hablan Hausberger y Pani, (2018), también se la puede relacionar con autores/as como de Williamson (1997), Bayly (2010) o Osterhammel (2015), historiadores globales que identifican una primera globalización en el periodo que va desde 1870 a 1914, caracterizada por un aumento del comercio internacional, de los flujos de capital y de los movimientos migratorios. Según los autores este proceso recién recupera su impulso después de la primera guerra mundial y la crisis del 29. Entre los/as

autores/as que para Hausberger y Pani (2018) consideran a la globalización más allá del proceso ocurrido en las últimas décadas del siglo pasado, también podemos ubicar a Pitts y Versluys (2015), quienes, si bien se reivindican como historiadores globales, proponen una definición de globalización que va más allá del proceso ocurrido en la segunda mitad del último siglo. Según Pitts y Versluys (2015), el primer imperio global fue el romano, resultado de un proceso de romanización, de globalización a nivel del continente euroasiático.

Hausberger y Pani, (2018), por su parte defienden la segunda acepción, ya que piensan que la historia global tiene que centrarse en todo tipo de relaciones, interacciones e interdependencias suprarregionales y transfronterizas y en las consecuencias que tienen en diversos ambientes locales y regionales a escala global, a lo largo de la historia. Hausberger (2018) dice que aboga por la globalización temprana porque considera que la interacción entre sociedades distantes y grupos culturales no es algo reciente, sino que ya se ha venido desarrollando por varios siglos, razón por la cual el autor no concuerda con la idea de una globalización estrictamente reciente, brusca y de alto impacto como la de los últimos cincuenta años.

Según Hausberger y Pani, (2018), desde las tempranas épocas de la humanidad se han generado formas de comunicación y de intercambio cultural, político, religioso, económico y demográfico entre regiones cercanas o distantes que han ligado diferentes áreas del globo. Según el autor y la autora estas interconexiones han favorecido a la formación de identidades colectivas y han modificado fronteras, impactando sobre las diversas sociedades de diferentes maneras. Aunque para Hausberger y Pani, (2018) las interconexiones pueden llevar a integración y homogenización cultural también pueden generar fragmentación, dispersión y diferenciación cultural. Según el autor y la autora el auge de la historia global -como también el de la historia mundial- ha llevado al ascenso de la historia étnica, de género, generacional y de la microhistoria, por lo que se trata de abordar los procesos de transculturación, de hibridación, de dominación y de mestizaje y el papel activo que las diversas etnias han desempeñado en los procesos históricos, principalmente en el proceso de globalización. En este sentido, el autor y la autora proponen una historia global que, en la narración, haga visible el papel de los diferentes grupos sociales, regiones, continentes y culturas que establecieron conexiones, aunque esto no signifique dejar de reconocer asimetrías y jerarquías de poder.

Cuando se trata de definir a la historia global, Olstein (2019) la incluye dentro del grupo de las historias transfronterizas que comparten predominantemente la metodología de '*contextualizar*' los procesos históricos dentro de un marco o una escala mayor -metodología que se corresponde con una de las estrategias del pensamiento global descritas por el autor, ya nombradas con anterioridad. Es así como para Olstein (2019) la historia global se encuentra dentro del grupo de la historia mundial, de la historia de la globalización -con la cuales comparte al mundo como esa escala mayor para contextualizar los procesos- y también de la gran historia -cuya escala mayor se corresponde con el universo. El autor expresa que lo que particularmente identifica a la historia global entre estas historias transfronterizas es

que, es un enfoque centrado principalmente en trata sobre la historia del mundo a partir del comienzo de la globalización, y, por ende, se limita al mundo moderno.

Para Olstein (2019), la historia global concibe al mundo como una entidad histórica, esto es, una unidad funcional estructurada y creada por el desarrollo de interacciones perdurables entre sociedades humanas a lo largo de todo el globo a partir del proceso de globalización en los últimos 500 años. El autor distingue a las interacciones de las relaciones y los contactos de menor intensidad. Mientras que las relaciones y contactos son esporádicos u ocasionales, las interacciones son constitutivas del mundo global por ser recíprocas y por conformar un proceso continuo, perdurable y profundo de comunicación e intercambio entre grupos sociales y regiones que generan interdependencias, impactos acumulativos y recíprocos entre las partes involucradas. Según el autor, las interacciones -o las relaciones interdependientes- suponen un todo integrado y complejo, constituyen un sistema, que se corresponde con el mundo global. Este enfoque se ocupa especialmente de cómo se ha estructurado el mundo global actual, por lo que se ocupa de las interacciones entre grupos sociales y las conexiones entre fenómenos con potencial de volverse globales, así como del impacto de estas relaciones y estas conexiones en las sociedades.

Para Olstein (2019) la historia global aborda las interacciones, además de ‘contextualizar’ los procesos históricos dentro del mundo global, este enfoque también comprende la metodología de ‘conectar’ historias. Para el autor la historia global prioriza la dimensión sincrónica, ya que facilita tanto el contraste entre unidades coetáneas como su conexión, interdependencias y entrecruzamientos contemporáneos.

2.5.1 La historia global: entre el eurocentrismo y otros centrismos

Varios/as son los/as historiadores/as que consideran que la historia global conforma una oportunidad para superar los universalismos y los eurocentrismos, es decir, la narración de la historia universal centrada estrictamente en el ascenso de occidente (Conrad, 2017). De hecho, Chartier (2001) no acuerda con ningún tipo de perspectiva etnocentrista en la historia y plantea la necesidad de no atar a ninguna evolución histórica a ningún modelo en particular, sino más bien buscar cómo se relacionan diversas historias de diversos espacios. Según Fazio Vengoa (2009), si bien la historia global constituye un retorno a las ‘grandes síntesis’, contrariamente con lo que propone la historia universal, procura trascender el eurocentrismo mediante la articulación y la integración de una muchas historias en una gran narrativa.

Scheuzger (2016) considera que la historia global tiene un importante potencial de innovación que reside fundamentalmente en dos aspectos: en buscar superar la investigación histórica enfocada en procesos transcurridos en un territorio determinado, -en gran medida, el estado nación-; y en procurar que al pasado no se lo mire solo desde occidente y evitar que a procesos históricos de otros territorios

se los compare con la óptica occidental. En esta línea se encuentra Conrad (2017), quien cuestiona el carácter abiertamente eurocéntrico -y frecuentemente anglófono- de algunos periodos históricos en los que la historia de Europa resulta el factor original del progreso histórico y la propulsora de la modernidad.

Puesto que para Conrad (2017), la historia global presta atención a las interacciones entre grupos y regiones, pone en cuestión el '*ascenso de occidente*' y el '*milagro europeo*', por lo que refuta al eurocentrismo como perspectiva de análisis y modelo de interpretación de los procesos históricos, lo que podría llamarse el '*eurocentrismo conceptual*' a través del cual muchos/as historiadores/as buscan dar sentido al pasado. No obstante, la historia global no parece haberse emancipado completamente de los viejos universalismos y eurocentrismos, por el contrario, puede llegar a resultar una historia en la que abundan los centrismos (Hausberger y Pani, 2018).

Según Hausberger y Pani (2018) dentro la historia global persiste la idea de que Europa, junto con su prolongación en Estados Unidos, corresponde al origen de las dinámicas y los valores del mundo moderno, lo que conduce a que la historia europea y anglosajona sea el destino de toda historia. Brown (2015), por su parte, observa que el origen anglosajón de la historia global ha llevado a que dentro del relato global algunos espacios hayan quedado relegados y que, por tanto, se haya dado relevancia solo a aquellas territorialidades que tradicionalmente se considera que han construido el mundo globalizado actual, lo que en definitiva le otorga invisibilidad a territorios o regiones como Latinoamérica. Según el autor, esto probablemente se deba a que la historia global en cierta forma tiene sus orígenes en la historiografía imperial británica.

Esta situación dentro de la historia global que advierten Brown (2015) y Hausberger y Pani, (2018) se aplica para el caso de América Latina -lo que particularmente aquí nos compete por conformar, junto con Europa, uno de los contextos sociales en los que realizamos esta investigación. Es así como, por ejemplo, encontramos a Bayly (2010), quien, si bien propone hacer historia global, apenas ha involucrado a otro continente que no sea Europa en los relatos históricos, por lo que América Latina ha quedado relegada y solo parece respaldar los relatos. Lo mismo ocurre en el caso del historiador Osterhammel (2015), quien, si bien le presta un poco más de atención a América Latina y reflexiona sobre acontecimientos específicamente latinoamericanos -como independencias, urbanizaciones, el exterminio de pueblos originarios, entre otros- al abordar la transformación del mundo en el siglo XIX este espacio sigue quedando en la periferia de los procesos globales. Osterhammel (2015) argumenta que la centralidad que le otorga a Europa en la historia del siglo XIX se asocia a que hasta ese momento el espacio europeo nunca había conformado el centro del mundo, razón por la que no puede estar ausente en ninguna historia moderna que pretenda ser global.

Valero Pacheco (2017) plantea que para historiadores/as como Bayly (2010) y Osterhammel (2015) escribir historia global ampliando la mirada más allá del mundo occidental alcanza para superar el eurocentrismo. Sin embargo, para la autora buscar abrirse a otras historias no occidentales para construir

un relato plural e incluyente no es suficiente, ya que no desaparecen completamente los prejuicios eurocéntricos, lo cuales no solo corresponden con una forma de ver el mundo sino con la expresión de las relaciones de poder globales impuestas por occidente.

En función de lo que dice Brown (2015), historiadores/as globales del estilo de Bayly (2010) y de Osterhammel (2015) representan a América Latina como territorio solo en momentos clave de conquista y de ruptura, por lo que son catalogados/as generalmente de eurocentristas. Para Brown (2015), entonces, se trata de reivindicar a Latinoamérica dentro de la historia global y de reconocer que la llegada de los españoles a América supuso las bases para el ascenso de los imperios mercantiles europeos, así como para el desarrollo de procesos de hibridación cultural y de transculturación únicos en la historia. Para el autor, las independencias de América Latina, además de generar un impacto en Europa, han ejercido una influencia destacada en toda la cultura occidental. En tal sentido, si la mayor contribución de la historia global es demostrar que no existen sitios más importantes que otros, para Brown (2015) los/as historiadores/as globales latinoamericanos/as tienen la obligación de descolonizar la disciplina abordando preguntas desde su propio punto de vista.

Para Hausberger y Pani (2018), dentro de la historia global, América Latina ha quedado en la periferia debido a su conquista y su colonización por parte de las potencias ibéricas, y a que -como también expone Brown (2015)- este enfoque haya sido desarrollado principalmente en Gran Bretaña y en Estados Unidos. El autor y la autora destacan la importancia de reconocer que América Latina forma parte de la globalización temprana en el siglo XVI debido a su conquista, lo que lleva a que, a partir de ese momento, Latinoamérica quede integrada dentro de las conexiones globales y plenamente occidentalizada. En tal sentido, para Hausberger y Pani (2018) América Latina pudo modelar en cierta forma sus relaciones con la metrópoli europea y construir paralelamente vínculos independientes con otras regiones del mundo. Según el autor y la autora este tipo de razonamientos lleva a que los/as historiadores/as globales asuman un mundo multipolar.

Aunque varios/as historiadores/as reclaman incluir América Latina -como así también África y Asia- en la historia global, tampoco se trata de que este territorio o región constituya un centrismo. Según Conrad (2017) la historia del mundo no es la misma historia en todas partes, de aquí la necesidad de superar tanto las aproximaciones eurocentristas de la historia como las que promueven otros centrismos.

Conrad (2017) propone una historia global que busque evitar que dentro de los relatos históricos proliferen los centrismos -sea desde Europa o cualquier otra región- en función del punto de vista específico de una cultura o continente. Para el autor, hacer foco en una única cultura hace referencia al purismo, a la unicidad y a la particularidad por lo que se dejan de lado las relaciones entre culturas. Por tanto, el autor propone una interpretación posicional del pasado en la que se tenga en cuenta multiplicidad de perspectivas, tanto de los actores sociales y de las culturas como de diversos/as historiadores/as. Para Conrad (2017), la diversidad de puntos de vista sugiere un diálogo entre las historias africanas, europeas, asiáticas y americanas.

2.5.1.1 La historia global: convergencias y discrepancias entre concepciones

Existen varias concepciones sobre historia global que, si bien poseen ciertos puntos de encuentro también tienen ciertas discrepancias. Hemos identificado convergencias y diferencias, aspectos concretos de la historia global que son relevantes en nuestra investigación.

A grandes rasgos, observamos que los/as autores/as coinciden -aunque con ciertos matices- en los siguientes aspectos:

- La historia global toma al actual proceso de globalización como su origen y su razón de ser, ya que, si el mundo se encuentra globalizado, hemos de pensar la historia desde esa perspectiva para entender el presente (global).
- La unidad primordial -pero no exclusiva- de análisis de la historia global ha de ser el mundo, o bien -como lo denominan también algunos/as autores/as, el planeta- el globo o la globalidad. Si bien esto no supone desconocer unidades de análisis más acotadas como puede ser lo local o lo regional, los relatos históricos han de contextualizarse dentro de lo global como unidad fundamental.
- La historia global se enfoca especialmente en abordar las conexiones entre grupos sociales y culturales contextualizados en lo global. Dado que el tema principal del enfoque es el encuentro entre culturas, se prioriza el abordaje de la sincronía.
- En función de lo dicho, se puede decir que, en líneas generales, hacer historia global supone conectar o relacionar historias y contextualizarlas dentro de lo global.

Si bien podemos ver que existen varios puntos de encuentro, también existen desacuerdos asociados al recorte temporal que hace el enfoque:

- Mientras que según un grupo de autores/as la historia global corresponde al periodo que abarca la última y actual globalización -razón por la que podríamos decir que es historia contemporánea o reciente- y trata sobre los procesos que subyacen a la misma, hay otro que sostiene que este enfoque aborda también otros periodos históricos.
- Entre los/as autores/as que conciben que la historia global trasciende el proceso actual de globalización, hay quienes consideran que este enfoque abarca a partir de lo que denominan la globalización temprana -cuyo origen se encuentra en el siglo XVI- y quienes sostienen la existencia de otras globalizaciones en la historia -como lo es la expansión del Imperio Romano.
- Por último, hay autores/as que sostienen que la historia global abarca todos los periodos de la historia de la humanidad -lo que lleva a que a este grupo de historiadores/as se los relacione con la historia mundial-, por lo que se pueden abordar las relaciones culturales y políticas entre 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 constituye una instancia preparatoria de la globalización.

Asimismo, existen discrepancias relacionadas a lo que implican las conexiones entre grupos sociales y culturas dentro del enfoque de la historia global:

- Mientras que para la mayoría de los/as autores/as la historia global aborda las conexiones entre grupos humanos y culturas en general, para algunos/as solo se ocupa de aquellas conexiones constitutivas del mundo global, esto es, las interacciones perdurables en el tiempo que generan interdependencias. Para este último grupo de historiadores/as, las conexiones entre culturas y grupos que solo suponen relaciones o contactos de menor intensidad no son trabajados por este enfoque.
- Derivado de los desacuerdos existentes entre el rango de tiempo que abarca la historia global, observamos que mientras hay quienes piensan que este enfoque se ocupa de las conexiones entre grupos sociales y culturas desde los comienzos de la humanidad, hay otro grupo que solo considera las conexiones a partir del último proceso de globalización.
- Mientras la mayoría de los/as autores solo parecen preocuparse por las conexiones entre grupos, hay quienes se interesan por el impacto de esas conexiones en las culturas, principalmente durante el proceso de globalización.
- Por último, derivado del abordaje de las conexiones entre grupos, solo algunos/as historiadores/as globales sostienen abiertamente la necesidad de hacer visible en la historia variedad de etnias, grupos sociales y culturas.

Puesto que esta es una investigación en didáctica que explora una educación histórica para el mundo global, pero también para la humanidad -en función del problema de investigación y nuestros objetivos- nos parece pertinente definir una historia global que, aunque se base en el contexto globalizado para intentar comprenderlo, trascienda el proceso de globalización de los últimos 50 años y no simplemente se limite a la historia contemporánea o reciente.

En tal sentido, acordamos con los/as historiadores/as que conciben una historia global que permita abordar la globalidad en todos los periodos de la historia a través del abordaje de las interacciones perdurables y contactos sostenidos entre grupos sociales y culturas en todos los momentos de la historia, aunque, como bien nos dice Conrad (2017), en ciertos periodos históricos estas conexiones puedan llegar a parecer más débiles y poco claras. Asociado a las interacciones, coincidimos con una historia global que se ocupa de cómo impactan las conexiones sobre diversos grupos y en la dinámica de lo global, así como en buscar visibilizar diversas de etnias, grupos sociales y culturas dentro de los procesos históricos, es decir, incorporar lo que aquí podríamos llamar una perspectiva multicultural en la historia. Asimismo, destacamos la relevancia del abordaje de las interacciones como contenido y temas de la historia global por ser una vía para superar el eurocentrismo y los centrismos y por permitir evadir la lógica de los centros y las periferias.

2.6 La sincronía en la historia global: conectar y contextualizar

Hemos podido apreciar como los/as diferentes autores/as que abordan la historia global le otorgan un papel destacado al estudio de los contactos y las interacciones perdurables entre grupos sociales a través del tiempo, ya sea desde que el mundo comenzó a estructurarse globalmente o desde los comienzos de la historia de la humanidad -como ya expresamos anteriormente, para el caso de esta investigación optamos por la segunda opción.

Podemos decir que el estudio de las comunicaciones, los intercambios, los contactos y las interacciones entre grupos sociales supone relacionar historias. A través de la historia global se trata de conectar historias contextualizándolas en la globalidad como un sistema que las articula, estructura y organiza (Conrad, 2017) para que adquieran significados e interpretaciones dentro de lo global (Olstein, 2019). Al respecto, resulta relevante aclarar que coincidimos con Conrad (2017) en que la globalidad como marco referencia para contextualizar las historias conectadas no es el único posible de considerar en este enfoque, sino que también las interacciones y contactos entre grupos pueden contextualizarse en otros niveles, como por ejemplo el regional, el continental, entre otros.

Figura 3 - *La Historia Global - Estrategias: Conectar y Contextualizar.*



Basado de Conrad (2017), Fazio Vengoa (2018) y Olstein (2019).

Basándonos en los debates historiográficos revisados, observamos que la sincronía resulta el eje de la historia global como enfoque específico (Fazio Vengoa, 2009, 2018; Conrad, 2017; Olstein, 2019), lo cual tiene su expresión tanto en el abordaje de la temporalidad como de la espacialidad -ver **Figura 3**.

Para Fazio Vengoa (2018), dado que la historia global resulta de cómo experimentamos el mundo hoy en día, representa el encadenamiento de disímiles trayectorias históricas que entran en sincronización, resonancia y retroalimentación en un contexto de globalidad. Partiendo de la sincronización, en los apartados que siguen abordamos el tratamiento de la espacialidad y la temporalidad -en función de la sincronización- dentro de la historia global -ver **Figura 3**.

2.6.1 La espacialidad en la historia global

Desde la perspectiva de la historia global, la sincronización en la espacialidad se expresa en la idea de que todo acontecimiento que ocurre en un determinado sitio del mundo puede afectar a lo que acontece en otros territorios o regiones (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018; Olstein, 2019). Como bien indican Hausberger y Pani (2018), los espacios nunca son herméticos, sino que son abiertos -lo que supone superar el sistema de división y delimitación de los estados nacionales- y, por tanto, parte del mismo desarrollo histórico y de alguna manera se conectan entre sí. Para Bresciano (2015), la historia global supone la adopción de unidades espaciales de análisis que trascienden los estados nacionales, por lo que se trata de abordar fronteras que, aunque puedan ser estables, se trata de considerarlas permeables. Dependiendo de cuál sea el recorte temporal que los/as historiadores/as globales realicen, este enfoque abordará cómo lo que acontece en un determinado sitio afecta a otros específicamente, sea en durante el último proceso de globalización o bien en otros momentos de la historia.

Para Fazio Vengoa (2006; 2009) -quien sostiene que la historia global es historia reciente o contemporánea-, hacer historia global supone centrarse en la convergencia de historias locales con fines globales dentro de un mismo horizonte global, por lo que lo local tiene la función de recordarnos que al mismo tiempo que hay conexiones también existe la diversidad. Para esto, Fazio Vengoa (2018) define a los espacios como ámbitos donde se desarrollan relaciones sociales que transcurren con independencia del lugar y del territorio. En esta misma línea, pero considerando que este enfoque excede el proceso de globalización, Conrad (2017), plantea que la historia global se ocupa de las relaciones y contactos entre territorios y regiones. Aunque el autor no rechaza completamente considerar el abordaje del estado nación dentro de la historia global, le concede relevancia a la diversidad en lo local por ser resultado de las conexiones a través de la historia. Según Conrad (2017), el estudio de lo local y sus particularidades puede desafiar la homogeneidad de las narraciones globales.

Además de conectar o relacionar historias que acontecen en espacios distantes, como ya hemos podido observar anteriormente, hablar de sincronía en cuanto a la espacialidad dentro de la historia global supone contextualizar historias locales o regionales en lo global (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Conrad, 2017; Valero Pacheco, 2017; Hausberger y Pani, 2019; Olstein, 2019). Al respecto, para Conrad (2017), uno de los aportes principales de la historia global consiste en ampliar y diversificar la idea de

espacio, lo que supone dejar a un lado el concepto de que las unidades espaciales son cerradas y delimitadas para interesarse por las relaciones entre territorios y escalas contextualizando de ser posible lo que acontece hasta llegar a lo global, esto es, dentro de la globalidad. Aunque el autor plantea que no todos los procesos tienen un alcance global o planetario -razón por la que no todo estudio desde esta perspectiva debe abarcar el mundo entero-, la historia global permite utilizar cualquier unidad espacial de análisis en función de lo que se busque estudiar e investigar, pasando por varias escalas intermedias o estratos que llevan a que lo global y lo local no se opongan. En tal sentido, para Conrad (2017), hablar de lo global significa rechazar la existencia de unidades espaciales cerradas y estar abierto a seguir relaciones entre escalas territoriales concibiendo una causalidad sin fronteras hasta llegar si es posible hasta lo global.

Según Fazio Vengoa (2009) todo acontecimiento que ocurre en un punto del planeta puede afectar a la totalidad de los territorios y las regiones a escalas diferentes hasta llegar a lo global, porque en un mundo articulado y sincronizado como en el que vivimos actualmente desde el proceso de globalización todo lo que acontece tiene potencial de volverse global. En tal sentido, Fazio Vengoa (2009) sostiene que ya no se puede decir que las situaciones que transcurren en los países de mayor peso e importancia mundial monopolizan el mundo por tener más significación a nivel planetario, sino que lo que les ocurre a los diferentes grupos sociales se integra en una unidad global, compuesta por variadas historias locales que dialogan interculturalmente. La historia global, entonces, permite pensar las escalas territoriales como entrelazadas, por lo que se trata de utilizar las escalas más apropiadas según lo que se quiera abordar (Conrad, 2017; Valero Pacheco, 2017). Sin embargo, esta idea no es nueva. Tanto Mazlish (2001) como Chartier (2001) hace ya casi veinte años proponían una unión indivisible entre lo local y lo global, así como su interacción, por lo que le otorgaban relevancia a lo glocal.

Puesto que no puede seguir concibiéndose ningún sitio o región del planeta en forma aislada, algunos/as historiadores/as globales plantean una historia 'glocalizada', lo que significa aceptar que existe una compenetración entre los factores locales con los fenómenos globales (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). Partiendo del concepto de glocalidad -acuñado originalmente por Robertson (1995)-, Conrad (2017) plantea que lo que acontece a nivel local afecta a lo global y viceversa, razón por la cual lo que frecuentemente se designa como local se encuentra esencialmente incluido dentro de la globalidad y lo global no puede entenderse por sí solo, sino que se encuentra constituido por lo que acontece en lo local.

2.6.2 La temporalidad en la historia global

En relación a la temporalidad, puede decirse que el hecho de que la historia global se centre en las relaciones, las redes de intercambio y las 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; Bresciano, 2015; Olstein, 2019).

Dado que la contemporaneidad histórica alude a diversos acontecimientos y procesos históricos simultáneos que se conectan e interactúan entre sí, 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 una civilización o cultura, lo que favorece a la superación del estudio de los procesos históricos ceñidos a un territorio -como por ejemplo ocurre con la historia del estado nación- y al abordaje de las relaciones causales externas o exógenas (Olstein, 2019).

Para Olstein (2019), la dimensión temporal más relevante para la historia global -así como para las demás historias transfronterizas que contextualizan los procesos históricos en el lo que ocurre a nivel mundial- es la contemporaneidad histórica, ya que favorece al abordaje de las conexiones entre grupos sociales y el estudio de las redes y temas transfronterizos. Para el autor, la contemporaneidad histórica favorece el cambio de la perspectiva diacrónica a la perspectiva sincrónica, lo que significa dejar de dar prioridad a las etapas sucesivas dentro de una unidad de análisis cerrada para interesarse por los desarrollos simultáneos y por sus relaciones.

Para Conrad (2017), sin abandonar completamente la búsqueda tradicional de las continuidades en el tiempo -esto es, la dimensión diacrónica-, la historia global tiende a enfocarse en el estudio de los procesos históricos contemporáneos por lo que el abordaje de la sincronía es uno de los rasgos más característicos de las miradas globales. Para el autor, no solo se trata de abordar contemporáneamente procesos históricos transfronterizos sino en el contexto internacional, porque abre a los entrelazamientos espaciales y a la posibilidad de abordar factores causales que actúan más allá de un espacio local delimitado.

Para Fazio Vengoa (2009) la historia global supone la puesta en escena y la confluencia de las historias locales con fines globales, pero ubicados en un mismo horizonte espacio-temporal. A tal efecto, para el autor, la sincronidad es más que la simultaneidad de hechos históricos. Mientras la sincronidad espacio-temporal -que según otros/as autores/as podríamos identificar con la contemporaneidad histórica- es una dimensión de tiempo y de espacio y, por tanto, una experiencia de conexión de naturaleza relacional, la simultaneidad solo refiere a la existencia de ciertos paralelismos temporales que no tienen que estar necesariamente conectados (Fazio Vengoa, 2006). Para el autor una de las mayores novedades que ha conllevado la globalización es el fortalecimiento del entrelazamiento de la diacronía de los entramados históricos particulares con la sincronía de la contemporaneidad globalizada, lo que conduce a que se acorte la distancia entre lo local y lo global (Fazio Vengoa, 2009).

2.7 Educación histórica en un mundo global: investigación, propuestas y reflexiones

La preocupación en la historiografía por orientar a la historia hacia lo global también se ha visto reflejada en algunas propuestas de enseñanza de la historia muy generales asociadas a lo que Olstein (2019) denomina historias transfronterizas, así como en varias reflexiones al respecto desde la didáctica de las ciencias sociales ligadas a algunas líneas de investigación y la formación inicial y permanente del profesorado.

De acuerdo con la bibliografía analizada, la mayoría de las propuestas se encuentran enmarcadas dentro del enfoque de la historia mundial, probablemente -como bien expone Olstein (2019)- porque esta rama de la historia se encuentra profundamente comprometida con la educación y, por tanto, con la enseñanza de la historia. Observamos también que algunos planteos se enfocan en la gran historia y que algunas de las propuestas buscan redefinir a la historia universal tradicional para incluir nuevas perspectivas para la educación histórica para el mundo global. Asimismo, algunos de los planteos hallados se encuentran basados en los estudios sociales y relacionados con la educación para la ciudadanía global, la educación global y la perspectiva multicultural en la educación en ciencias sociales. Aunque este último grupo de reflexiones y propuestas no se anclan específicamente en el giro global, son el resultado de la ampliación y la apertura del mundo globalizado.

Puesto que entre la mayoría de trabajos la historia global como enfoque específico no ha tenido más que una presencia incipiente -que solo es posible rastrear apenas en la última década-, vamos a revisar algunas de estas propuestas y reflexiones con el fin de contextualizar los aportes de la historia global a la presente investigación.

Woyack y Remy (1989) plantean que una ciudadanía mundial requiere de personas que tengan la oportunidad de desarrollarse en el mundo en el que viven y sostienen que la historia es la piedra angular para educar ciudadanías. Los autores reflexionan sobre una enseñanza de la historia mundial para la escuela secundaria integrada a los demás estudios sociales. Woyack y Remy (1989) critican la historia universal tradicional enseñada por ser alevosamente occidental y centrarse casi exclusivamente en Europa y en Estados Unidos. En este sentido, los autores plantean que debe enseñarse una historia mundial menos occidental y más perfilada a lo global a través de nuevas perspectivas y enfoques y principalmente mediante nuevas preguntas que se adapten a una perspectiva más amplia de la historia. Si bien los autores consideran que ha habido intentos de incluir el tratamiento de la historia asiática, africana y latinoamericana en el currículum de Estados Unidos, el resultado fue un sin sentido de historias regionales paralelas que carecían de coherencia para los/as estudiantes en cuanto a cambios y continuidades.

En libro citado y en la misma línea de Woyack y Remy (1989), Reilly (1989) reflexiona sobre una enseñanza de la historia mundial que parta de las preguntas del estudiantado para que los/as ciudadanos/as puedan comprender el mundo y puedan ser capaces de situarse como seres humanos. Para

esto, la historia mundial que Reilly (1989) propone enseñar ha de: profundizar en el mundo contemporáneo y en el presente como parte del proceso histórico ligando pasado, presente y futuro; contemplar la diversidad de pueblos y de culturas -tanto occidentales como no occidentales- y las grandes tradiciones culturales en todos los continentes; visibilizar la brevedad de la historia humana en relación al tiempo geológico; reconocer el cambio y la continuidad; distinguir entre periodos históricos y sus características; contemplar la diversidad de religiones y su importancia; abordar las interacciones humanas en todo el mundo y apreciar las implicancias de estas interacciones; integrar el surgimiento de occidente y profundizar en el impacto de la dominación occidental en el mundo; y criticar la historia mundial desde la perspectiva de las culturas no-occidentales.

Dunn (2000a) reflexiona sobre la necesidad de enseñar una historia universal seria y crítica -o bien, como la denomina en otras ocasiones, historia mundial (Dunn, 2000b)- que explicita la postura ideológica y cultural para clarificar las ideas sobre inclusión, diversidad, perspectivas y el posicionamiento en la construcción de la narrativa histórica. Para esto, el autor realiza un recorrido por tres modelos competitivos y sucesivos de la historia universal o mundial: '*Modelo de Patrimonio Occidental*', '*Modelo de Diferentes Culturas*' y '*Modelo de Patrones de Cambio*'. Según Dunn (2000a) estos tres modelos no resultan constructos conceptuales puros por sí mismos, sino que se penetran y se modifican entre sí. De cualquier manera, basándose en estos modelos Dunn (2000, en Merryfield y Wilson; 2005) piensa que en general continúa prevaleciendo una enseñanza de una historia occidental en la que se incorporan las historias de las culturas no occidentales.

Si bien Dunn (2000a) considera que ninguno de los modelos termina de explicar el significado del pasado como totalidad ni supone una definición general de la historia universal que funcione como una guía conceptual sobre lo que es pertinente tomar en cuenta y lo que no al enseñar historia, de tener que escoger uno, prefiere el modelo de los '*Patrones de Cambio*' porque intenta dar respuesta a los procesos de globalización y a la relación compleja entre los/as homo sapiens y la biosfera. Según Dunn, este modelo critica el etnocentrismo de occidente y rechaza la búsqueda de los orígenes culturales y la cadena de causación que relaciona directamente el paleolítico del este de África con Mesopotamia, Mesopotamia con Grecia, y Grecia con Europa moderna (2000a). En este sentido, enseñar historia universal no significa seguir una única secuencia, yuxtaponer culturas (Dunn, 2000a) o agregarlas a los procesos históricos (Dunn en Symcox, 2002) para responder preguntas del estudiantado sino analizar las interacciones de las sociedades y grupos de la humanidad observando cambios y continuidades (Dunn, 2000a).

Al modelo anterior, Dunn (2000a) añade la necesidad de explorar problemas concretos de tiempo y espacio en las escuelas. El autor propone conectar fenómenos particulares con contextos históricos más amplios favoreciendo a un sentido más flexible y centrado del espacio histórico para que el estudiantado pueda observar las interrelaciones y sus significados (Dunn, 2000a) e integrar las historias no occidentales en una historia realmente mundial con temas transnacionales que abarquen diversos siglos

y continentes (Dunn en Symcox, 2002). El autor aclara que el modelo no invalida enseñar civilizaciones en particular o procesos históricos que hayan ocurrido en un territorio en particular -como por ejemplo Europa- o abordar las diferencias culturales entre civilizaciones o grupos ya que esto permite la comparación histórica permitiendo identificar los patrones de cambio en las sociedades y poder desarrollar marcos narrativos (Dunn, 2000a). Según el autor, se trata de enseñar una historia que pueda ayudar a resolver la tendencia a la dificultad de percibir los fenómenos históricos como exóticos, oscuros, lejanos, ajenos y sin conexión con nuestra experiencia (Dunn, 2000a).

Arthur, et al. (2001) comprenden que, si los conceptos de ciudadanía global y globalización resultan cada vez más populares en la educación histórica y en ciencias sociales, es preciso plantear una enseñanza de la historia centrada en los problemas sociales -tales como las guerras, el racismo y la violencia de género- desde un enfoque radical y crítico. Reconociendo la existencia de tensiones entre las propuestas de la ciudadanía global, la historia mundial y la educación global, los autores proponen enseñar los contenidos y los problemas sociales históricos contextualizándolos en lo global. Para esto, proponen conectar el pasado, el presente y el futuro porque consideran que la historia mundial o global no supone solamente hablar de historia contemporánea. Arthur, et al. (2001), además, proponen enseñar historia explorando diversidad de interpretaciones de esta y diferentes puntos de vista para que el estudiantado sea capaz de identificar qué es una opinión y qué es un hecho histórico.

Dentro del enfoque de la enseñanza de los estudios sociales, Merryfield y Wilson (2005) piensan que para organizar lo que denominan una verdadera historia global mundial hay que preguntarse si tiene sentido cambiar la cronología y la periodización actual y cómo integrar las regiones del mundo, las civilizaciones y las culturas. Las autoras observan que el estudiantado puede pasar mucho tiempo estudiando el Antiguo Egipto, Grecia o Roma y quizás nunca llegue a conectar estas civilizaciones y regiones y, por lo tanto, jamás alcance a comprender los problemas globales que ya acontecían en la Antigüedad. Así, las autoras plantean enseñar conectando lo local con lo global para comparar similitudes y diferencias y observar los posibles estándares universales. Merryfield y Wilson (2005), además, plantean abordar los encuentros entre culturas y enseñar procesos históricos desde la perspectiva de las diferentes culturas involucradas. Con relación a esto, al final de los cursos de lo que llaman 'historia mundial global', las autoras proponen trabajar a través de debates sobre los contenidos históricos para la argumentación y contra argumentación, llegar a soluciones para los problemas sociales y culturales e imaginar un futuro mejor.

Merryfield y Wilson (2005) proponen relacionar el pasado con el presente y hacer comparaciones a través del tiempo sin descontextualizar los diferentes pasados para buscar conexiones y patrones similares en diferentes momentos de la historia y poder hacer el presente más comprensible para el estudiantado. Asumiendo y criticando la influencia del imperialismo europeo en la historia enseñada, Merryfield y Wilson (2005) también se preguntan cómo lidiar con el eurocentrismo cuando se enseña historia. Para buscar resolver esto, plantean reconocer que todas las personas son parte de la humanidad,

asumir un compromiso por el abordaje de múltiples perspectivas sobre el pasado y enseñar mediante temas controversiales y la diversidad cultural evidenciando las relaciones de dominación en la historia.

Duplass (2011) propone a la enseñanza de la historia global como uno de los pedestales para de la educación global ya que para el autor permite entender los problemas sociales contemporáneos. Entre los fundamentos de la educación global, el autor también incluye al estudio de los sistemas globales económicos, políticos, ecológicos y tecnológicos, al abordaje de temas y problemas globales -esto es, la paz, la seguridad, el desarrollo, el medio ambiente y los derechos humanos- y a la enseñanza de los diversos valores humanos que trascienden las diferencias. Según el autor la educación global puede permitir al estudiantado ‘pensar globalmente’, promoviendo que se piensen a sí mismos como seres únicos y miembros de la humanidad como un todo.

Para Duplass (2011) la educación global va de la mano de una educación multicultural, porque se trata de promover que el estudiantado conecte con toda la humanidad apreciando las diferentes culturas independientemente del estado actual de sus sociedades en relación con los derechos humanos. En tal sentido, el autor se preocupa de que el estudiantado conozca y aprenda sobre diferentes culturas porque piensa que se trata de que a través de la historia se hagan visible cómo diversas culturas y civilizaciones del mundo contribuyeron con el avance de la historia de la humanidad. Según Duplass (2011), dado que la lealtad a un grupo étnico religioso o secular puede conducir a conflictos, la perspectiva multicultural puede favorecer a comprender y afirmar las propias culturas comunitarias y a la vez que puede ayudar a las personas a liberarse de las fronteras culturales permitiendo construir una comunidad cívica que trabaja por el bien común.

Singer (2011), se cuestiona por qué el mundo es como es hoy y anima al profesorado y al estudiantado a tener una actitud inquisitiva en la exploración del pasado. Para poder realizar historia global en clase, el autor plantea estimular a los/as estudiantes de secundaria a interrogarse sobre sí mismos/as para obtener información sobre el presente humano. El autor plantea que los/as ciudadanos/as educados/as en una sociedad democrática necesitan reflexionar sobre el pasado y realizar preguntas sobre el presente para que puedan ser participantes informados/as y activos/as en la configuración del futuro.

Si bien Singer (2011) piensa que con el enfoque de la historia global no es posible abarcarlo todo y enseñar todo lo que sucedió, propone trabajar con temas controversiales -o sensibles- por ser aquellos que parecen interesar más al estudiantado y llevar a la reflexión en las aulas. Para esto, propone trabajar temas como el racismo, la religión, la sexualidad y el patriarcado desde el origen de la historia de la humanidad. Singer (2011) critica la periodización eurocéntrica y plantea que, dado que las relaciones entre culturas en tiempos como la revolución neolítica eran muy débiles, no se puede hablar de una periodización única, por lo que reconoce la existencia de múltiples cronologías independientes. El autor también plantea enseñar historia mediante la causación múltiple, esto es, tomando en cuenta los diferentes factores que pueden afectar un contexto social, por lo que propone trabajar con estudios de casos que permitan ilustrar ideas específicas. Considerando todas estas premisas, propone organizar

planes de estudios, unidades, lecciones y actividades específicamente sobre historia global (Singer, 2011).

Stearns (2012), plantea enseñar una historia que posibilite el acceso a la comprensión de la sociedad global actual para el análisis de los problemas globales del presente y aquellos que se originarán en el futuro. En función de lo que Stearns (2012) denomina una '*nueva historia global*'-o bien en inglés lo que llama '*world history*', esto es, historia mundial, por lo que el autor no distingue entre ambos enfoques como sí lo hacen otros/as autores/as-, propone enseñar una historia que exponga cómo se han originado y desplegado las relaciones mundiales y las interacciones entre las diversas tradiciones culturales y políticas desde los comienzos de la humanidad. Para esto, propone enseñar diversidad de identidades culturales y las interacciones globales a través del abordaje de las grandes civilizaciones, el estudio de los contactos entre ellas y cómo se han visto afectadas por estos contactos desplegados a través del tiempo (Stearns, 2000; 2008; 2012). El autor también refiere a la necesidad del abordaje de las fuentes primarias y de hacer uso de la comparación histórica de sociedades y civilizaciones que considera 'importantes' a través del tiempo, examinando reacciones ante los estímulos, cambios y evolución (Stearns, 2000; 2008; 2012). Stearns, además, repasa la cronología eurocéntrica y la periodización tradicional, la cual cuestiona por estar basada en la experiencia religiosa de un grupo restringido y específico a través de la historia. En este sentido, el autor propone enseñar historia mediante una periodización estructurada a partir de lo que ocurrió en la '*Era Común*' y lo acontecido '*Antes de la Era Común*'. Si bien Stearns (2012) cuestiona la historia nacional y las historias regionales, no descarta seguir enseñándolas paralelamente a esta historia mundial o nueva historia global.

García Moreno, et al. (2015), en un intento por articular las ciencias sociales con ciencias como la biología y la geología en la enseñanza, pretenden integrar todo el conocimiento sobre la historia de los seres humanos y del universo. Aunque los autores reconocen que la idea de integrar todos los conocimientos ya estaba presente en la Antigüedad, expresan que hoy la globalización y la rápida difusión y circulación del conocimiento pueden permitir tener una visión más holística e integral de toda la información que se produce en el mundo. Es partiendo de esta premisa que los autores buscan incluir todas las disciplinas que se ocupan del cosmos, de la tierra, de la vida y de la humanidad. A partir de la propuesta de Christian sobre la gran historia -cursos de historia que ya este historiador impartía en 1989 (Olstein, 2019) y que luego materializa en su libro '*Los mapas del tiempo*' (2005)-, García Moreno, et al. (2015) plantean una enseñanza del conocimiento del todo a través de distintas escalas -tanto temporales como espaciales- concibiendo que está todo interrelacionado y encaja en el contexto global. Dentro de este planteo, tanto ciertos eventos cósmicos -por ejemplo, el Big Bang- como la historia de humanidad tienen un papel destacado. Para esto, los autores refieren a tres conceptos clave -complejidad, umbrales y regímenes- que consideran explicativos por ayudar a sistematizar su propuesta. Según García Moreno y Álvarez (2016), la gran historia tiene incidencia en algunas revisiones y actualizaciones de currículos de ciencias y humanidades de secundaria y bachillerato en Europa, además de que hay quienes

están realizando algunos cursos académicos a nivel universitario basado en este enfoque, como el que lleva a cabo el holandés Spier (2011 en García Moreno y Álvarez, 2016).

Mattozzi (2015) se pregunta retóricamente por aquellos vínculos entre los homínidos y el homo sapiens actual, y por aquellos nexos entre los procesos de transformación de la revolución agrícola y urbana y la agricultura y el desarrollo urbano del mundo actual con sus características. El autor observa que la humanidad y el mundo actual son el resultado de todos los procesos de transformación que han tenido lugar en el pasado y continúan desarrollándose en el presente, por lo que reflexiona sobre la historia general que se enseña en las escuelas (Mattozzi, 2015; 2017b). También se pregunta quién decide cuáles son los hechos y procesos más importantes de la historia de la humanidad. Para esto repasa la historia de los libros de texto observando que el relato histórico es lineal y predominantemente eurocéntrico (Mattozzi, 2015), al respecto propone lo que denomina una '*nueva historia general*' con el fin de proponer un sistema diferente de conocimiento histórico para poder interpretar el mundo actual. Como no concuerda con una jerarquización de los hechos históricos ni con una única historia restringida y delimitada a un determinado número de páginas en un libro de texto, expresa que no existe un único grupo de contenidos esenciales del saber histórico. Reconoce la existencia de una cantidad indefinida de conocimientos históricos no incluidos en los libros de texto escolares, plantea promover una multiplicidad de historias a enseñar. Para esto, reniega de los relatos de los personajes poderosos y de la historia meramente política institucional y bélica por dejar afuera la historia de las ciencias, de las mujeres y de otros fenómenos históricos que pudieron ser decisivos en el destino de la humanidad y del mundo (Mattozzi, 2017b).

Retomando las propuestas de los teóricos de la nueva historia general del siglo XX y XXI, Mattozzi (2017b) propone construir un conocimiento histórico organizado en temáticas alternativas y de acuerdo con periodizaciones más adecuadas a los temas a enseñar. También plantea conectar las historias del mundo actual con procesos de otros momentos de la historia y comunicar los conocimientos aprendidos mediante narraciones y argumentos que enseñen a razonar históricamente a la humanidad. Su objetivo es la promoción del pensamiento histórico y de una cultura histórica básica para una ciudadanía capaz de leer el mundo histórico actual (Mattozzi, 2017b). En la misma línea, pero en otro trabajo, el autor alude a trabajar la contemporaneidad de hechos históricos y el trabajo con problemas sociales históricos en las clases de historia (Mattozzi, 2017a).

Llusá (2016b) parte de su propia investigación-acción enfocada en la relevancia de enseñar una historia que priorice la contemporaneidad histórica para proponer la enseñanza de una historia global. Para Llusá (2016a; 2016b), el operador del tiempo histórico por excelencia para tratar de abordar el presente que se hace cada vez más complejo ha de ser la contemporaneidad histórica, ya que permite identificar y relacionar sucesos simultáneos en una misma unidad temporal, evadiendo los análisis excesivamente fragmentados y de origen eurocentrista. Como el operador que intercepta a la historia lineal, la contemporaneidad histórica favorece a la búsqueda de relaciones entre los hechos habilitando

a asociar procesos locales para una reconstrucción más total de la historia (Llusá, 2016a). Es así como para el autor, enseñar historia haciendo uso de este operador del tiempo histórico, permite el desarrollo de una historia más comprensiva, funcional y capaz de romper con el eurocentrismo proveniente de la historia tradicional y así poder sentar las bases para la enseñanza de una historia global (Llusá, 2016b), promover la comprensión de la globalidad y del presente global complejo (Llusá y Pagés, 2013) y aportar a una ciudadanía global (Llusá, 2016a).

En el boletín de *Clío 92'* de 2017 se aborda la Historia Mundial -o 'world history', según como se denomina en el boletín- y es definida como una historia que va más allá de la categoría de estado-nación y de la tradición historiográfica eurocentrista. La historia mundial -o global, como también se denomina en ciertos momentos- supone una búsqueda por una historia del mundo no lineal y no centrada en Occidente, sino una historia global policéntrica, que incluya con igual relevancia espacios y pueblos no europeos, independientemente de las relaciones que Europa ha tenido con ellos. En este boletín de *Clío 92'*, Bertone (2017) presenta algunas unidades de aprendizaje para la escuela secundaria elaboradas a partir de algunos de los principios fundamentales de la historia mundial. Las unidades de aprendizaje -resultado de la integración entre historia y geografía, del abordaje de múltiples enfoques historiográficos y de la resolución de problemas- suponen una tentativa por trascender la unidad tradicional de análisis del estado-nación para reemplazarlo con una perspectiva regional en la cual las nuevas entidades espaciales se definen por las interacciones entre diferentes sociedades, según un modelo de red. Se trata de una propuesta que intenta descentralizar el análisis histórico que busca relativizar la mirada occidental e incluir plenamente pueblos y culturas no europeas como participantes activos en la historia. Como resultado, el objeto específico de análisis son los procesos que desencadenan interacciones significativas entre diferentes grupos humanos.

Cartes Pinto (2017) reflexiona sobre la enseñanza de la periodización como piedra angular para el desarrollo del pensamiento crítico y la conciencia histórica temporal relacionado al enfoque de la historia global para la educación histórica en Latinoamérica. Partiendo de la idea de que la historia global habilita a prestar atención a la totalidad del pasado y a recrear un mapa temporal del mundo, la autora cuestiona la periodización tradicional y plantea trabajar con periodizaciones de las diferentes culturas, entre ellas periodizaciones para la historia desde la perspectiva de los pueblos americanos (Cartes Pinto, 2017; 2020). Según Cartes Pinto (2017), enseñar historia mediante periodizaciones alternativas lleva al estudiantado a cuestionarse por la organización de esas culturas, sus sistemas de creencias, tradiciones, economía, arte, entre otros; a la vez que permite superar la descripción fragmentada de la realidad social. Dado que la historia global supone trabajar con las interacciones globales y la diversidad cultural para que el estudiantado cuestione las estructuras históricas establecidas, tener una perspectiva global puede llevar a problematizar la arbitrariedad de la periodización tradicional y cuestionar las escalas cronológicas instituidas para poder plantear otras formas de entender y comprender el proceso de periodización y así poder comprender la sociedad actual

(Cartes Pinto, 2017). También asociado a la investigación en relación con la periodización y la historia global, Cartes Pinto y Pagès (2020), partiendo de que el contexto actual se encuentra marcado por los cambios acelerados y sus contradicciones, analizan las representaciones de los ritmos del cambio en la enseñanza y en el aprendizaje de la periodización en estudiantes de secundaria.

Si bien Funes y Salto (2017) no hacen una propuesta de enseñanza de la historia en el mundo global, reflexionan sobre la formación docente en historia en Argentina en el contexto actual de globalización. Luego de revisar algunas de las diversas propuestas de historia global, proponen formar docentes en historia capaces de enseñar a través de lo que denominan '*historias inclusivas en clave local*', dado que, según la autora y el autor, es la forma en que el estudiantado y el profesorado vive su cotidianidad y construye su experiencia. Plantean que orientar la formación docente en la enseñanza de historias inclusivas en clave local permite replantear nuevas periodizaciones, nudos problemáticos, miradas y abordajes alternativos de los procesos históricos. Los problemas cercanos, sostienen, a unos/as pueden ser comunes a otros/as frente a múltiples temporalidades relacionadas a esos problemas por lo que es posible articular escalas de análisis e incluir otras alternativas contextualizando la historia local a escala nacional e internacional. Enseñar historia mediante este enfoque, permite entender lo local considerando otros horizontes de posibilidades, tiempos simultáneos y tiempos secuenciales atendiendo a cómo lo universal se singulariza y lo singular se universaliza (Funes y Salto, 2017).

Santisteban, et al. (2018), partiendo de la idea de que el propósito fundamental de la enseñanza de la historia es la formación de la ciudadanía, de acuerdo con la pedagogía crítica, esbozan una educación histórica para la ciudadanía global. Según los autores, la relación entre la educación para la ciudadanía global y la educación histórica se ha encontrado con dificultades y obstáculos por la persistencia de una enseñanza enfocada en la nación y en Europa, por lo que se ha excluido, negado, silenciado e invisibilizado a un sin número de grupos sociales y culturales y personas de todo el mundo en la historia por cuestiones de clase, género, etnia, edad, cultura, ideología y/o religión (Santisteban, et al., 2018). En este sentido, los autores plantean una enseñanza de la historia de la humanidad que denuncie las penalidades, injusticias y desigualdades que han sufrido los grupos humanos en el pasado y que aun experimentan en el presente. Para esto, proponen abordar los diferentes grupos culturales y trabajar mediante las cuestiones socialmente vivas o los problemas sociales relevantes que afectan y han afectado directa o indirectamente a la mayoría de los territorios del planeta desde una perspectiva histórica, relacionando el pasado con el presente y realizando prospectiva de futuro para promover responsabilidad en la participación, a nivel local, nacional y global. Santisteban, et al. (2018) piensan que se trata de promover el interés por saber lo que ha ocurrido en otros países, fomentando la comparación para facilitar un conocimiento indirecto sobre lo que ha acontecido en el propio entorno.

Pagès (2019a) reflexiona sobre la enseñanza de la historia para la ciudadanía global y plantea enseñar historia desde una perspectiva global. Para esto, retoma un trabajo anterior (Pagès, 2007) en el que enuncia algunos de los aspectos que piensa que han de tomarse en cuenta y que deberían integrarse a la

enseñanza de las ciencias sociales y de la historia: problematizar los contenidos históricos escolares siendo los problemas el contenido a enseñar; potenciar la enseñanza del siglo XXI para que el estudiantado entienda el presente y ponga el acento en el futuro; promover estudios comparativos para relativizar lo propio y facilitar la comprensión de otros contextos sociales; potenciar el estudio de casos evadiendo enfoques excesivamente generales; otorgar más protagonismo a los hombres y las mujeres de la historia visibilizando diferentes grupos humanos; y renunciar a la antropomorfización, esto es, evitar que objetos o entes -por ejemplo, países o estados- adquieran características de las personas (Pagès, 2007).

PARTE 1

CAPÍTULO 3: Fundamentación Metodológica

En este capítulo desarrollamos los fundamentos metodológicos que han orientado el proceso investigativo de este estudio. Para esto, luego de señalar algunas especificaciones sobre el tipo de estudio que realizamos, describimos el diseño de investigación de acuerdo con los objetivos planteados en el **Capítulo 1** y presentamos los **Ámbitos de Análisis** en los que reestructuramos el estudio. A continuación, describimos las estrategias e instrumentos de investigación y los criterios de análisis e interpretación de los datos y la información obtenida. Por último, abordamos los criterios de validez, confiabilidad, y autenticidad de la investigación, así como el proceso de triangulación de las estrategias, de los instrumentos y de los datos recabados y las implicaciones éticas.

3.1 Tipo de investigación

Tal como expresamos en los objetivos, esta investigación se encuentra orientada a indagar, describir e interpretar qué piensa un grupo de profesores/as de secundaria de Neuquén y Barcelona que aporta o puede aportar la educación histórica a la ciudadanía que vive en un mundo global. Es un estudio comparativo de dos contextos socioeducativos diferentes y distante y con especificidades propias, por lo tanto, en el proceso de análisis comparativo no pretendemos generalizar sino comprender, como en dos lugares diferentes se pueden establecer preocupaciones y problemas comunes en relación con nuestro objeto de indagación.

Consideramos que la globalización y sus consecuencias nos instan a explorar nuevas perspectivas de enseñanza de la historia en este mundo en el que se solapa lo local con lo global, para buscar mejorar la enseñanza de la historia en una época dinámica y cambiante que demanda decisiones para dar cuenta de estos cambios.

Ponemos el énfasis en lo que piensa el profesorado sobre la educación histórica para el mundo global y sus aportes a una ciudadanía que vive en este mundo y sus reflexiones sobre la práctica en relación con lo que dice hacer en sus clases de historia. Esto es, nos proponemos indagar en las representaciones sociales (Moscovici, 1979, 1981; 1984; Jodelet, 1986; Adler, 1991; Pagès, 1996; Santisteban, 2009; Pagès y Santisteban, 2011) y en las perspectivas prácticas (Adler, 1984; Adler, 1991; Goodman y Adler, 1985; Pagès, 1996; Jara, 2010, 2012; Jara, et al., 2016) del profesorado respectivamente. Además, abordamos la práctica de enseñanza en las aulas de historia. Analizamos materiales de clase y programas de las asignaturas que dicta el profesorado, así como algunos documentos curriculares relacionados a ambas provincias para contextualizar al trabajo de campo realizado.

Como toda investigación en didáctica de las ciencias sociales partimos de la práctica para buscar vías para su transformación. Nos centramos en el análisis de la enseñanza de los contenidos sociales (Pagès y Santisteban, 2011) y en sus finalidades. Procuramos generar conocimientos para mejorar e incidir en el cambio de las prácticas de enseñanza (Latorre Beltrán, 2004). Proponemos algunos criterios para orientar la elaboración de propuestas didácticas.

Esta investigación adopta un enfoque metodológico cualitativo (Eisner, 1998; Simons, 2011; Flick, 2014; Hernández Sampieri, et al., 2007, 2014), porque buscamos examinar cómo las personas perciben y experimentan la enseñanza de la historia, analizando e interpretando puntos de vista y significados, a la vez que abordamos la práctica de enseñanza desde una perspectiva naturalista (Hernández Sampieri, et al., 2007; 2014). Nos proponemos reconstruir la realidad desde el punto de vista de los/as participantes a partir de una acción indagatoria dinámica entre los fenómenos en los que exploramos y su interpretación.

Figura 4 - *Tipo de Investigación.*



Basado en Armento (1996), Embree (2003), Flick (2015), Hernández Sampieri, et al., (2007; 2014), Tejada (1997).

En función de los objetivos planteados, se trata de una investigación exploratoria, fenomenológica-reflexiva, interpretativa y crítica -ver **Figura 4**:

- **Exploratoria** (Hernández Sampieri, et al., 2007; 2014), porque busca ofrecer un primer acercamiento a las representaciones y las perspectivas prácticas del profesorado y su práctica en relación con la educación histórica y sus aportes a la ciudadanía para un mundo global, lo que puede permitir obtener un primer panorama sobre el tema para futuras investigaciones.
- **Fenomenológica-reflexiva** (Embree, 2003), dado que describimos y analizamos las representaciones sociales y perspectivas prácticas, atendiendo a cómo el profesorado reflexiona sobre la educación histórica y sus acciones en su práctica de enseñanza en la cotidianeidad del aula de historia.
- **Interpretativa** (Simons, 2011; Flick, 2015), ya que reconocemos la subjetividad de las representaciones sociales del profesorado y sus perspectivas prácticas, como también la existencia de múltiples realidades, e intentamos comprender la complejidad y los significados de

estas representaciones y perspectivas. Buscamos profundizar en la realidad del profesorado (Flick, 2015) desde su punto de vista.

- **Crítica** (Armento, 1996; Tejada, 1997), porque el conocimiento que buscamos posee un sentido emancipador, en tanto que puede aportar a la transformación de la práctica de enseñanza no solo de los sujetos participantes, sino de otros profesores/as mediante la reflexión de las prácticas de enseñanza y contribuir con la elaboración de propuestas didácticas relacionadas con el tema.

3.2 Un estudio de casos cualitativo y comparativo

Optamos por realizar una investigación con estudio de casos (Yin, 1984; Stake, 1995; Simons, 2011) porque nos permite conceptualizar y analizar el pensamiento del profesorado y las conductas observables a partir de la cotidianidad de las aulas (Pagès, 1997). Nuestro objetivo no es buscar representar qué pasa en la totalidad del mundo, sino lo que ocurre concretamente en estos casos específicos abordando su particularidad y su complejidad para interpretarlos intrínsecamente (Stake, 1995). Los estudios de caso tienen su base en un enfoque etnográfico, razón por la cual resultan adecuados para entender los comportamientos y las creencias de las personas como parte de un sistema único siendo necesario estudiarlos en forma holística (White, 1986 en Pagès, 1997). Dado que *‘los estudios de caso permiten analizar cómo construyen y utilizan su conocimiento los profesores en situaciones prácticas, y de dónde proceden sus saberes y sus creencias’* (Pagès, 1997, p. 213), aquí consideramos pertinente abordar y analizar casos, ya que favorecen al análisis de las concepciones de los profesores sobre los contenidos y las finalidades de su enseñanza y nos permiten acercarnos a los problemas de la práctica (Pagès, 1997).

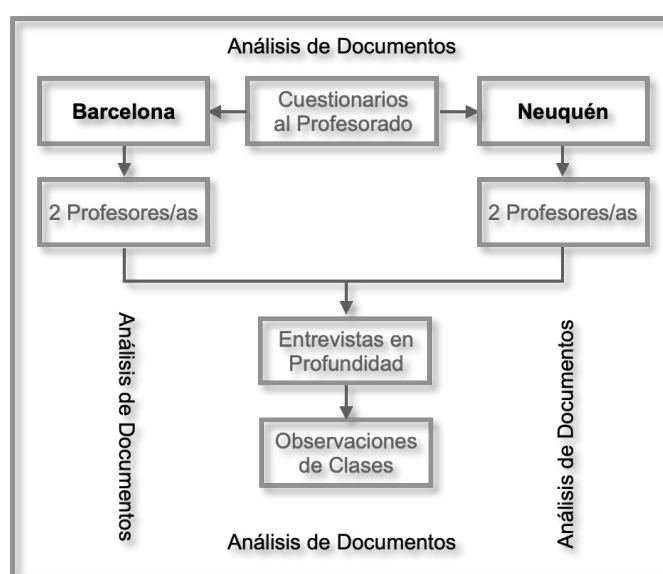
Este es un estudio de casos múltiples (Yin, 1984) -o bien como lo llama Stake (1995), un estudio de casos colectivo- porque buscamos describir, interpretar y contrastar los datos que se obtienen en cada contexto de investigación para darle profundidad al estudio y así poder favorecer a una comprensión más amplia de la realidad y poder desarrollar teoría (Simons, 2011). Hablar de un enfoque de casos colectivo no significa dejar de describir y detallar singularidades o dejar de analizar e interpretar aspectos en forma diferencial. Por el contrario, concebimos que abordar las singularidades y particularidades resulta fundamental para darle profundidad a la investigación.

Para Neiman y Quaranta (2013), los estudios de casos múltiples se caracterizan por las posibilidades que ofrecen para la construcción y el desarrollo de teoría que funcione como un punto de partida para hacer de guía para un cierto marco conceptual y/o teórico. Esto, justamente, se corresponde con el último de los objetivos que nos planteamos para esta investigación -ver **Página 34**. Según los autores este tipo de estudio de casos permite llevar a cabo diferentes instancias de comparación que pueden llevar a que los datos obtenidos permitan construir explicaciones causales referidas a la comprensión de procesos específicos y en contextos definidos. De lo expuesto, si bien aquí no realizamos un tratamiento

completamente diferenciado de cada uno de los casos, los analizamos detalladamente para obtener mayores elementos para describir e interpretar los fenómenos estudiados en esta investigación y poder construir lo que Simons (2011) denomina una ‘*teoría interpretativa de casos*’.

Dado que el estudio de caso es dúctil por no encontrarse limitado por ningún método e incluir diversidad de herramientas e instrumentos (Stake, 1995; Simons, 2011) pensamos que nos permite estudiar en forma exhaustiva la complejidad de la educación histórica y sus aportes a la ciudadanía que vive en un mundo global, abordando perspectivas múltiples e incluso puntos de vista disímiles. Este enfoque, además, permite construir diseños abiertos a posibles cambios provenientes de consecuencias no previstas en la investigación (Simons, 2011).

Figura 5 - Construcción de Casos.



Basado en Stake (1995); Simons (2011), Flick (2015).

Para construir los casos combinamos diferentes estrategias (Simons, 2011) cuya característica es la flexibilidad en cuanto a su orden secuencial para recabar la información. Realizamos cuestionarios al profesorado de la provincia de Barcelona (España) y de Neuquén (Argentina), para luego focalizarnos en dos profesores de Barcelona y en un profesor y una profesora de Neuquén a través de entrevistas y observaciones de sus clases. Para hacer una triangulación de datos y estrategias de investigación más profunda, contextualizamos los casos mediante el análisis de documentos curriculares, materiales de clase y programas de las asignaturas que dicta el profesorado -ver **Figura 5**.

Consideramos que nuestro estudio de casos es interpretativo (Stake, 1995; Simons, 2011; Flick, 2015), ya que los datos obtenidos son utilizados para desarrollar categorías conceptuales y dialogar con los interrogantes y presupuestos teóricos que planteamos para la investigación. Nos proponemos valorar las múltiples perspectivas de los/as participantes para analizarlas e interpretarlas cómo ellos/as perciben el mundo y lo construyen. Las clases que analizamos e interpretamos se desarrollan en forma natural por lo que las interpretamos en contexto.

Este estudio de casos múltiple es comparativo (Simons, 2011), ya que contrastamos de manera sistemática y explícita casos pertenecientes a dos lugares del mundo diferentes, buscando similitudes y diferencias, así como aspectos comunes. Analizamos casos de dos contextos distantes ya que, si se trata de indagar en las representaciones sociales, perspectivas prácticas y la práctica del profesorado en cuanto a la educación histórica para el mundo global y sus aportes a una ciudadanía que vive en este contexto, resulta apropiado comparar el ámbito de la enseñanza en diversos lugares del mundo. En este sentido, seleccionamos dos diferentes zonas geográficas para poder indagar en diferencias y puntos de encuentro (Simons, 2011). En esta oportunidad optamos por una provincia de Argentina y una provincia de España por encontrarse en continentes diferentes y porque en ambos sitios se habla castellano, lo que hace viable aplicar el mismo cuestionario evitando tener que traducir informaciones e instrumentos de investigación.

3.2.1 Algunas aclaraciones sobre los casos

Si bien abordamos casos cuyas características nos permiten realizar comparaciones más o menos equívocas, resulta preciso realizar algunas aclaraciones respecto de cada uno.

En el caso de Neuquén, la educación secundaria obligatoria se compone de 5 años divididos en un ciclo básico y uno superior orientado, por lo que el estudiantado termina sus estudios entre los 17 y 18 años. En el caso de Cataluña, la educación secundaria obligatoria cuenta con 4 años, por lo que el estudiantado termina sus estudios a los 16. Posterior a este nivel, aquellos/as estudiantes que quieran continuar sus estudios para acceder a la universidad, deben realizar el bachillerato, el cual comprende 2 años y los/as estudiantes culminan con 18 años. En este sentido, en el caso de la provincia de Neuquén los/as participantes de nuestra investigación se desempeñan específicamente a la llamada educación secundaria, mientras que en el de la provincia de Barcelona, el profesorado corresponde tanto al nivel secundario como al de bachillerato.

Otro aspecto para tomar en cuenta en el abordaje de los casos es su contexto curricular. Para esto, entendemos que aquí se trata de abordar diferentes documentos curriculares en función de las características y particularidades de cada contexto. Basándonos en lo que plantea Barco (2016), por documentos curriculares aquí entendemos a los diseños, planes de estudio y programas o planificaciones que constituyen un punto de referencia común para las prácticas de enseñanza.

Para el caso de la provincia de Barcelona, nos centramos específicamente en los documentos curriculares oficiales, tanto de nivel secundario como del bachillerato. La decisión de contextualizar el análisis de lo que dice y hace el profesorado de Barcelona principalmente a través del currículum deviene de los testimonios de los que los/as participantes, donde parecen hacer hincapié en cómo el Currículum de Secundaria Obligatoria (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015b) y de Bachillerato (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2008) de Comunidad Autónoma de Cataluña

orientan las prácticas y los contenidos a enseñar, tal cual como se verificará en los capítulos de análisis de resultados.

Abordamos los aportados que tratan sobre la enseñanza de las ciencias sociales y especialmente de la historia. En un sentido amplio, los contenidos de historia de estos documentos curriculares giran en torno a la historia de Cataluña -y luego en España, Europa y hacia el resto del mundo-, lo que hace referencia al proceso de reivindicación de la catalanidad que está transcurriendo en la Comunidad Autónoma. En el caso del documento correspondiente a nivel de bachillerato, nos ocupamos también de la materia Historia del Mundo Contemporáneo de la especialidad de Humanidades, ya que el profesor **B10** -al cual observamos y entrevistamos- se desempeña en esta asignatura. El currículum de Cataluña describe competencias básicas organizadas en ámbitos de conocimiento y enseñanza que se dividen en dimensiones donde se establecen criterios de evaluación y objetivos de enseñanza concisos y específicos.

En lo que respecta a Neuquén, el contexto curricular posee un carácter de cierta complejidad. Particularmente en el caso de esta provincia, si bien los documentos curriculares nacionales del Ministerio de Educación Nacional pueden llegar a orientar a grandes rasgos la práctica y las finalidades de enseñanza del profesorado y a utilizarse como material didáctico por circular actualmente en las instituciones educativas, ser de distribución gratuita y tener un carácter oficial, estos no resultan determinante. Para entender el caso, precisamos realizar una breve explicación.

Entre los años 2004 y 2012, debido a un cambio de proyecto de estado a nivel nacional que tuvo su comienzo en el año 2003 y debido a la Ley de Educación Nacional, se diseñaron unos documentos curriculares, en teoría de alcance nacional, organizados a partir de los llamados NAP -Núcleos de Aprendizaje Prioritarios- (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2011b; 2012). Estos se encuentran ordenados en cuadernillos por asignatura, incluido el de Ciencias Sociales que comprende principalmente Historia y Geografía y el de Formación Ética y Ciudadana. Separados en ciclo básico y superior, estos documentos muy generales solo expresan a grandes rasgos el contenido a abordar y sus finalidades de enseñanza, por lo que no se detallan profundamente los contenidos ni se establecen formas de evaluación. Técnicamente los NAP componen una base '*común*' que orienta la enseñanza en todo el territorio nacional a través de un '*lenguaje que incluye a todos/as*' más allá de las particularidades sociales o territoriales. En función de lo que dicen estos documentos curriculares, los NAP, toman en cuenta la diversidad cultural por lo que una de las vías para mejorar la inclusión y generar igualdad de oportunidades siendo los saberes considerados claves, relevantes y significativos para que el estudiantado pueda desarrollarse y participar en un país '*democrático y justo*'. Sin embargo, los NAP solo fueron establecidos y consensuados por el gobierno nacional y la provincia de Buenos Aires, razón por la cual, en definitiva, los NAP representan contenidos ligados más bien al área rioplatense.

La historia de la educación en la provincia y principalmente las luchas docentes en los años 90s contra la vigencia de Ley Federal de Educación -ley anterior a la LEN del 2006, a la cual corresponden los NAP- llevaron a que durante varios años se rechazara el currículum nacional y se viera dificultado el desarrollo de un currículum a nivel provincial. Todas estas cuestiones llevaron a que las ciencias sociales y la historia -así como las demás áreas- se hayan enseñado por tradición. Las decisiones sobre lo que se ha de enseñar en cada uno de los años del nivel medio generalmente ha tendido a consensuarse en cada institución, por lo que cobran un alto grado de significatividad los proyectos educativos institucionales y las planificaciones departamentales (Muñoz y Salto, 2005).

Si bien durante el año 2018 se diseñó el currículum provincial, este recién se encontrará vigente a partir de 2021, razón por la cual no resulta pertinente analizar las representaciones sociales, perspectivas prácticas y la práctica de los/as participantes a la luz de estos documentos curriculares. Por todas estas cuestiones, aunque no descartamos completamente al currículum para contextualizar las representaciones sociales, las perspectivas prácticas y la práctica del profesorado, en el caso de la provincia de Neuquén nos parece adecuado remitirnos más a las planificaciones departamentales y a los programas de las asignaturas.

3.3 Ámbito de investigación - Participantes - Fuentes de información

El ámbito de investigación en educación al que se dirige esencialmente este estudio es la enseñanza, por lo que los/as participantes de la investigación resultan profesores/as de nivel secundario de las provincias de Neuquén (Argentina) y de Barcelona (España), a quienes encuestamos, entrevistamos y observamos -ver **Figura 6**.

Figura 6 - Ámbitos de Investigación - Participantes.



Dado que según Simons (2011), el enfoque de casos permite implicar a las personas en el proceso de investigación, aquí preferimos hablar de participantes y no sujetos de investigación. Hablar de participantes supone que las personas colaboran deliberada y conscientemente con el estudio

involucrándose activamente en la investigación, razón por la cual establecemos interacciones con el profesorado y valoramos sus experiencias documentando, describiendo e interpretando los datos que nos proporciona (Simons, 2011). Para identificar a los/as participantes, utilizamos seudónimos (Simons, 2011) contruidos mediante códigos constituidos por una letra -**N** o **B**, según corresponda a la provincia de Neuquén o a la provincia de Barcelona- y un número (1, 2, 3, etc. según orden en que fueron respondiendo los cuestionarios) al describir los testimonios y las acciones de las personas (Angrosino, 2012). La letra **N** simboliza que el/a profesor/a es de la provincia de Neuquén y la letra **B**, que es de la provincia de Barcelona.

Dentro del ámbito de investigación de la enseñanza, nuestras fuentes de información corresponden a los testimonios obtenidos a través de cuestionarios y entrevistas y a las clases observadas del profesorado. También incluimos nuestras anotaciones realizadas durante el trabajo de campo.

Figura 7 - Ámbitos de Investigación - Fuentes de Información.



Por otra parte, abordamos el ámbito de investigación del contenido a enseñar para contextualizar los datos obtenidos durante el trabajo de campo mediante el abordaje del ámbito de investigación de la enseñanza -ver **Figura 7**. Entre otras fuentes de información que abordamos se encuentran diversos documentos curriculares relacionados a los casos de ambas provincias, especialmente del área de ciencias sociales (historia), los programas de las asignaturas del profesorado entrevistado y observado, los planes de estudio por departamento de las diversas instituciones, las fichas de cátedra, libros de texto y secuencias didácticas facilitadas por el profesorado.

Dado que esta es una investigación con estudio de casos no podemos hablar de una muestra probabilística y proporcional (Rodríguez Osuna, 1993). Si podemos referirnos a una muestra que puede llegar a ser considerada determinística (Rodríguez Osuna, 1993) porque buscamos profesores/as de secundaria dentro de la provincia de Neuquén (Argentina) y la provincia de Barcelona (España) para reducir el estudio a un área específica en cada país y facilitar el trabajo de campo y las comparaciones. La elección del profesorado se basó en el interés devenido de la lectura de los resultados de los cuestionarios y la voluntad de los y las participantes por continuar aportando a la investigación.

Buscamos obtener variedad de puntos de vista y escoger participantes que propongan variedad de informaciones (Rapley, 2014) que nos permitan trabajar la mayor cantidad de aspectos del marco conceptual. El profesorado entrevistado corresponde con el profesorado también observado en su práctica.

3.3.1 Datos sobre los/as participantes

Al indagar en las ideas u opiniones de personas, concebimos pertinente plantear a grandes rasgos algunos de los datos personales, académicos y laborales que el profesorado participante nos ha proporcionado. Si bien los datos que presentamos aquí no son considerados como variables dentro de la investigación, pensamos que es relevante tomar conocimiento sobre quiénes son aquellos/as que han participado en este estudio. Pensamos que algunos de estos datos nos pueden llegar a ayudar a contextualizar lo que piensa y hace el profesorado. Los datos a los que aquí nos remitimos específicamente, han sido obtenidos a partir de los cuestionarios recabados en cada provincia: quince por Neuquén y diecisiete por Barcelona.

En función de los datos obtenidos, en ambas provincias la mayoría de los participantes (10 por Barcelona y once por Neuquén) se identifica con el género masculino. Para el caso de Barcelona, solo participan siete mujeres, y para el de Neuquén, solo cuatro. En cuanto a Neuquén, la totalidad de los y las participantes se identifican como argentinos y argentinas, mientras que, para el caso de Barcelona, diez de los y las participantes se identifican como españoles y españolas, y seis como catalanes y catalanas. Una sola profesora indica que su nacionalidad es italiana (B3).

En cuanto a la edad de los y las participantes, la mayoría (10) del profesorado de Neuquén tiene entre 30 y 39 años, mientras que dos profesores y una profesora poseen 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 de 60 y 69. En cuanto a Barcelona, la muestra es más variada, ya que ocho de los participantes se tienen entre 50 y 59 años, tres tienen entre 40 y 49 años, dos tienen entre 30 y 29, dos entre 60 y 69 y finalmente también dos tienen entre 20 y 29 años. Si relacionamos la edad con el tiempo que el profesorado lleva en ejercicio, la mayoría de los y las participantes de Neuquén terminaron sus estudios de grado entre el 2005 y el 2017, por lo que podemos observar que no llevan tanto tiempo en las aulas de historia. Solo un profesor de Neuquén de 49 años (al que llamaremos N11) dice haber concluido sus estudios en 1995. En el caso de Barcelona, en cambio, observamos que la mayoría de los/respondientes, llevan bastante más tiempo enseñando historia, de hecho, dos participantes se encuentran a finales de su carrera. Solo dos profesoras terminaron sus estudios en la década del 2010 -una lo hizo en el 2013 (B6) y las otra en el 2012 (B7)-, mientras que la mayoría de los/as participantes concluyeron sus estudios entre fines de los años 70s (por ejemplo, la profesora B13, lo hizo en 1979), los 80s y los 90s. Tanto en un sitio como el otro, los y las participantes más jóvenes y por tanto con menos tiempo en ejercicio, son minoría.

Con respecto a la formación inicial o carrera de grado del profesorado, todos/as los/as participantes, estudiaron como carrera de grado el profesorado de historia y realizaron sus estudios en la Universidad Nacional del Comahue (UNCO). El caso de Barcelona nuevamente es más complejo, ya que su carrera de grado corresponde con una licenciatura: siete realizaron la licenciatura en historia (entre los y las cuales el profesor **B9** estudió el profesorado en educación primaria y el profesor **B11** realizó también un certificado en aptitud pedagógica), cuatro realizaron la licenciatura en geografía e historia (entre los cuales el profesor **B10** y la profesora **B14**, también tienen un título de maestros de primaria). Los/as demás participantes tienen una formación muy diversa: la profesora **B3** estudió Humanidades y Educación Social, la profesora **B4** se recibió de maestra de primaria y es licenciada en pedagogía, y respecto del profesor **B8** no poseemos información, pero si nos explicitó que posee un Máster en Didáctica de las Ciencias Sociales, el cual lo realizó en la UAB en 2015. Si bien la mayoría de los y las participantes obtuvieron su titulación en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), dos profesores y una profesora estudiaron en la Universidad de Barcelona (UB), una profesora estudió en la Universidad de Lleida (ULL), una profesora estudió en la Universidad de Florencia (UF), un profesor en la Universidad Rovira i Virgili de Tarragona, y una profesora estudió en la Universidad Nacional del Educación a Distancia (UNED) y la Universidad Oberta de Catalunya (UOC). Desconocemos los estudios de grado de el profesor **B5** y del profesor **B8**.

En cuanto a la formación de posgrado, casi la totalidad de los/as participantes por Neuquén no posee formación de posgrado. Solo los profesores **N4** y **N7** poseen la Especialidad en Didáctica de las Ciencias Sociales, con mención en Historia (UNCO). En cuanto a Barcelona, diez de los/as participantes poseen estudios de posgrados y han realizado Másteres. Entre los/as, cuatro profesoras poseen el Máster de Educación Secundaria (UAB) y una profesora posee una Capacitación Profesional en Enseñanza Secundaria (ULL), mientras que los y las demás tienen una diversidad de títulos más o menos relacionados a la enseñanza de la historia: Máster en Etnografía (sin información sobre la universidad), Máster en Historia (UB), Especialización en Historia Contemporánea (sin información sobre la universidad), Posgrado en Ciudadanía Activa (UAB), Máster en Filosofía (UAB), Máster en Investigación en Educación (UAB), Posgrado en Economía y Cooperación (Universidad de Serbia), Máster en Formación del Profesorado (UB).

De acuerdo con la formación de los/as participantes, interesa destacar en forma general que los testimonios del profesorado encuestado y entrevistado tienden a responder a una lógica disciplinar claramente diferenciable. Para el caso del profesorado neuquino, cuya formación inicial es exclusivamente en historia, las respuestas de los/as profesores/as denotan relatos y ejemplos de procesos históricos con fuerte énfasis en el pasado. En cambio, en el caso de la provincia de Barcelona, el profesorado participante, cuya formación es más diversa en el campo de las ciencias sociales, ha elaborado sus respuestas con ejemplos que dan cuenta de relaciones sociales, culturales y espaciales

actuales. En este sentido, podemos decir que nos encontraríamos ante un pensamiento disciplinar y otro interdisciplinar en los modos de ejemplificar en las respuestas a las preguntas realizadas.

Del total de quince profesores/as participantes de Neuquén, solo un profesor (**N7**) se desempeñan en escuelas secundarias privadas de gestión pública (o concertadas, en España), el resto trabaja en el sector público. En cuanto a Barcelona, solo tres profesores (**B5**, **B9** y **B12**) y una profesora (**B7**); los/as demás se desempeñan en institutos públicos. Entre los institutos públicos, la mayoría de los profesores y las profesoras de Neuquén dicen trabajan en institutos de enseñanza media (con orientación tanto Bachiller como Comercial) y en institutos técnicos de un total de cinco años de duración. Un solo profesor (**N11**) se desempeña en un instituto secundario de tres años de duración. Entre todos los y todas las participantes (**N4**, **N7** y **N14**), también enseñan en la universidad, específicamente en la UNCO. Los profesores **N4** y **N10** trabajan en institutos provinciales de formación docente. En lo que respecta a Barcelona, todos los y todas las participantes trabajan en lo que en España se le llama institutos. Mientras todos y todas enseñan a nivel secundario solo el profesor **N5** y la profesora **N13** explicitan trabajar también con estudiantes de bachillerato. Entre los profesores que trabajan en institutos concertados, la profesora **N7** expresa que su institución es religiosa. Además de trabajar a nivel medio, el profesor **B8** y profesora **B6** dicen desempeñarse en la Universidad (UAB) y la profesora **B4** dice trabajar únicamente a nivel universitario (UNIR).

3.4 Diseño de investigación: etapas y fases

Para diseñar esta investigación, nos basamos y guiamos por las preguntas y objetivos planteados para este estudio (Stake, 1995). Dada las particularidades de esta investigación con estudio de casos múltiple, el diseño originalmente planteado se fue ajustando y modificando conforme a las complejidades del trabajo de campo y los objetivos que nos propusimos en un primer momento. Con el tiempo comprendimos que, a pesar de haber escogido trabajar en dos contextos sociales que parecen poseer algunos problemas similares, las especificidades de cada sitio y la gran distancia entre ambos fueron ampliando los aspectos a investigar a la vez obstaculizando el acceso a los datos y su recogida. Si bien el diseño general medianamente se mantuvo, esta situación junto con la necesidad de recortar y delimitar el tema a investigar introdujo algunas modificaciones que nos llevaron a quitar y a rediseñar ciertas fases.

La propuesta teórica-metodológica construida inicialmente contó con **6 Etapas**:

- 1 - Revisión bibliográfica sobre el tema;
- 2 - Definición del problema; preguntas, objetivos; supuestos;
- 3 - Diseño de metodología de investigación en Fases basadas en los objetivos propuestos;
- 4 - Recogida de datos;

5 - Análisis de los datos en un diálogo con la bibliografía y triangulación; y finalmente;

6 - Discusión y conclusiones.

Figura 8 - Desarrollo de las Etapas de Investigación.



Tabla 2 - Resumen de las Fases de la Investigación³.

Fases de Investigación							
Fase	Objetivos	Ámbito de Investigación	Participantes Fuentes de Investigación	Estrategias de Investigación	Instrumentos de Investigación	Contexto de Investigación ¿Quiénes? ¿Qué?	Comentarios
1	1	Enseñanza	Profesorado	Cuestionarios Entrevistas en profundidad	Cuestionarios Entrevistas en profundidad	Cuestionarios: 15 por Neuquén y 17 por Barcelona – Entrevistas: 2 por Neuquén y 2 por Barcelona	Indagamos en las representaciones sociales y perspectivas prácticas
2	2	Enseñanza	Profesorado	Cuestionarios Entrevistas en profundidad	Cuestionarios Entrevistas en profundidad	Cuestionarios: 15 por Neuquén y 17 por Barcelona – Entrevistas: 2 por Neuquén y 2 por Barcelona	Indagamos en las representaciones sociales y perspectivas prácticas
3	3	Enseñanza	Clases Observadas	Observación	Matriz de Observación	2 observaciones por Neuquén y 2 por Barcelona al profesorado entrevistado	Nos aproximamos más directamente a las prácticas de enseñanza
4	4	Curriculum	Documentos Curriculares Secuencias Didácticas Materiales de clase	Análisis Documental	Matriz de Análisis Documental	Documentos curriculares y de clase de Neuquén y de Barcelona	Contextualizamos curricularmente la investigación

Las 3 primeras etapas fueron dialogando entre sí a medida que al acercarnos al campo fuimos obteniendo los primeros datos y se hicieron nuevas lecturas y relecturas de bibliografía relevada en un principio. En consecuencia, una vez ajustados los objetivos de investigación y las estrategias para la recogida de los datos, finalmente establecimos **4 Fases** de investigación. Si bien estas fases se encuentran numeradas por fines organizativos y otorgarle cierta estructura al estudio, no resultan

³Consultar objetivos en **Páginas 34**.

inamovibles y fijas, sino que se realizan paralelamente según se va desarrollando la investigación y a medida que se tiene acceso al campo y se logran recabar los diferentes datos. A tal efecto, podemos decir que formulamos un diseño de investigación relativamente flexible y capaz de adaptarse a las vicisitudes del trabajo del campo y a posibles inconvenientes. Cada una de las fases corresponde con un objetivo específico de la investigación -ver **Figura 8** y **Tabla 2**.

3.5 Estrategias de recolección de datos

Al ser una investigación de carácter cualitativo (Eisner, 1990; Simons, 2011; Flick, 2014; Hernández Sampieri, et al., 2007, 2014) y corresponde a un estudio de casos múltiples o bien colectivo (Yin, 1984; Stake, 1995), requerimos de una diversidad de estrategias de recolección para abordar la realidad y para recabar datos cualitativos (Yin, 1993; Stake, 1995; Simons, 2011). Las estrategias e instrumentos de investigación que aquí describimos tienen la finalidad de recolectar datos para analizarlos e interpretarlos, -y su posterior comparación-, y así transformarlos en informaciones para responder a las preguntas de investigación y alcanzar los objetivos para generar conocimiento.

Las preguntas planteadas en los cuestionarios y entrevistas, los aspectos a observar en las clases y los aspectos a analizar en los diseños curriculares y en los materiales facilitados por el profesorado se conforman y construyen a partir de un guion que orienta la investigación y que gira en torno a **3 Ámbitos de Análisis** (Trinidad, et al., 2006; Escribano, 2019). Cada ámbito representa y engloba un conjunto de aspectos que se desarrollan en los contextos de las respuestas y la subjetividad de los/as participantes que, en definitiva, constituyen las representaciones sociales, perspectivas prácticas y las prácticas de enseñanza en su contexto, razón por la cual decidimos estructurar los datos en estos ámbitos y así poder presentar un tratamiento holístico e integral de cada uno de los objetivos. Dado que las finalidades orientan la práctica del profesorado y lo que dice hacer y hace influye en su concepto de ciudadanía global, la descripción e interpretación nos lleva a que relacionemos los tres ámbitos -ver **Tabla 3**. Nos parece pertinente referirnos a ámbitos de análisis, ya que nos brinda la posibilidad de abordar lo inesperado en el campo y nos permite analizar los datos de una manera más amplia, abriendo el abanico para múltiples opciones para la construcción de categorías y por tanto de interpretaciones y reflexiones.

Estos **Ámbitos de Análisis** son:

- **Ámbito de Análisis 1** - Las finalidades de la Educación Histórica;
- **Ámbito de Análisis 2** - Educación histórica para un mundo global;
- **Ámbito de Análisis 3** - El concepto de ciudadanía global.

Tabla 3 - Detalles de los Ámbitos de Análisis⁴.

Ámbito de Análisis 1	Ámbito de Análisis 2	Ámbito de Análisis 3
<p>Finalidades de la Educación Histórica (en el mundo Global):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Finalidades de la educación histórica (en sentido amplio). -Papel de la educación histórica en un mundo global. <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> -Posibles cambios en la educación histórica por el contexto de globalización. 	<p>Educación Histórica (para el mundo Global):</p> <ul style="list-style-type: none"> - La diversidad cultural en la educación histórica. - Abordaje de los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones. <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> -La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica (para el mundo global). 	<p>Concepto de Ciudadanía Global:</p> <ul style="list-style-type: none"> -Concepciones sobre ciudadanía global: estrictas, ecologistas, humanistas, críticas. -Justificación de las elecciones en relación con las diversas concepciones. <p style="text-align: center;">↓</p> <ul style="list-style-type: none"> -Papel de la educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global.

3.5.1 Cuestionario

En la **Fase 1 y 2** aplicamos un cuestionario -ver **Anexo 1**- diseñado específicamente para este estudio a partir del marco conceptual construido para esta investigación. Mediante esta estrategia, buscamos acercarnos a las representaciones sociales y las perspectivas prácticas de los/as participantes sobre la educación histórica y sus aportes para una ciudadanía que vive en un mundo global. Esto es, indagamos en qué piensa el profesorado y cómo dice enseñar buscando acercarnos al significado (Flick, 2015) que le otorgan a su propia práctica, para poder realizar interpretaciones.

Los cuestionarios nos permiten tener una primera aproximación a las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado, que luego completamos, corroboramos y contrastamos con las informaciones obtenidas durante las entrevistas realizadas.

Para que esta estrategia resulte coherente con el carácter exploratorio de esta investigación, la mayoría de las preguntas del cuestionario que diseñamos son abiertas (Hernández Sampieri, et al., 2007; 2014). Optamos por realizar preguntas abiertas porque sostenemos que no limitan de antemano las opciones de respuesta y estas resultan particularmente útiles en estudios exploratorios (Hernández Sampieri, et al., 2007). También realizamos dos preguntas cerradas: una de afirmación o negación y otra de jerarquización (Hernández Sampieri, et al., 2007; 2014), que a la vez complejizamos en preguntas abiertas para que los/as respondientes pueda argumentar la elección de sus respuestas. Dado el carácter exploratorio de este estudio, vigilamos que las preguntas no se apoyen en ningún tipo de ideas convenidas o evidencia ya comprobada.

Las preguntas que elaboramos apuntan a que el profesorado se expone tanto como le parezca pertinente en la medida que pueda informarnos si al enseñar historia toma en cuenta los aspectos en los que indagamos. Construimos el cuestionario de manera que cada pregunta refiera solamente a un aspecto

⁴A partir de los **Ámbitos de Análisis** organizamos los capítulos de análisis e interpretación de resultados. Mientras los **Ámbitos 1 y 3** corresponden solo a un capítulo cada uno, el **Ámbito de Análisis 2** se encuentra distribuido en dos capítulos.

a investigar para evitar cualquier confusión y procuramos que las preguntas no induzcan las respuestas (Hernández Sampieri, et al., 2007) -ver **Figura 9**.

Figura 9 - Construcción de Preguntas Abiertas del Cuestionario - Ejemplo.



Para poder profundizar en las posibles respuestas y obtener más información sobre las representaciones sociales sobre la práctica del profesorado, en la mayoría de las preguntas indagamos *cómo* este aborda los diferentes aspectos o bien, *cómo lo haría*. Buscamos realizar preguntas que sean claras y comprensibles para quienes responden, con un vocabulario acorde al grupo social al que nos dirigimos obviando realizar preguntas que puedan llegar a incomodar a los/as participantes (Hernández Sampieri, et al., 2007). Además, para poder ofrecer al profesorado diferentes vías de expresión, en algunas ocasiones, también proponemos a los/as respondientes citar algún ejemplo. Los ejemplos permiten corroborar las informaciones recabadas obteniendo una información más ampliada y completa de lo que se piensa y qué se dice hacer, a la vez que puede facilitar a los/as participantes a responder a las preguntas de una manera más pragmática, principalmente en aquellos casos donde el/ la participante no encuentre otra manera de contestar lo que se interroga -ver **Anexo 1**.

3.5.1.1 Estructura del cuestionario

Para poder conocer sobre algunas de las características de los/as participantes de la investigación, damos comienzo al cuestionario solicitando que nos aporten datos sobre su nacionalidad, género, edad, títulos, instituciones otorgantes, año en que fueron otorgados, tipo de instituciones educativas en las que enseñan y una breve descripción de estas, de modo de poder conocer a los/as participantes de la investigación. Asimismo, incluimos una descripción en la que en muy pocas palabras puntualizamos de qué se trata el estudio y presentamos el título de la investigación.

Las preguntas dedicadas a explorar la educación histórica y sus aportes a una ciudadanía que vive en un mundo global son **14** y, como ya adelantamos, responden a los apartados establecidos en la fundamentación teórica y a los **Ámbitos de Análisis** planteados en el guion general ya mencionado, otorgándole calidad, coherencia y validez interna a esta estrategia e instrumento -ver **Anexo 1**:

- Ámbito 1 - Finalidades de la educación histórica:

- **Finalidades de la educación histórica (en un sentido amplio):** Con el propósito de contextualizar el papel que el profesorado piensa que ha de tener la educación histórica en el mundo globalizado, en un principio realizamos una pregunta abierta en la que indagamos en sus finalidades de la enseñanza de la historia en un sentido amplio. Al mismo tiempo, tomar conocimiento sobre las finalidades del profesorado permite también contextualizar las concepciones del profesorado sobre la historia que dice enseñar y cómo la enseña.

- **Papel de la educación histórica en un mundo global:** A través de una pregunta abierta exploramos el papel que el profesorado piensa que ha de tener la educación histórica en un mundo global. Ligado a esto, buscamos conocer qué dice el profesorado sobre cuáles deberían ser los posibles cambios que habría de introducir en la enseñanza de la historia para ajustarla al mundo global; para luego analizar estas cuestiones a la luz de lo que dice sobre la educación histórica y lo que hace. Advertimos que explorar el papel de la educación histórica supone abordar el *para qué*, por lo que nos ayuda a explorar las finalidades de la educación histórica en un mundo global del profesorado.

- **Ámbito 2 - Educación histórica (para el mundo global)**

- **Abordaje de la diversidad cultural en la educación histórica y los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones en la educación histórica:** Luego de interrogar al profesorado si enseña historia mediante una perspectiva multicultural o no lo hace mediante una pregunta cerrada de negación o afirmación, indagamos por qué y cómo lo hace. Las dos preguntas siguientes son abiertas y exploran cuáles son las culturas que el profesorado dice incluir en sus clases y el peso de las culturas europeas. Por último, y a modo de cierre, mediante una pregunta abierta indagamos sobre la enseñanza de las relaciones e interacciones entre las culturas, grupos sociales y civilizaciones en la historia explorando cómo son esas conexiones.

- **La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica para el mundo global:** Mediante dos preguntas abiertas exploramos los espacios y escalas territoriales que el profesorado toma en cuenta al enseñar historia intentando determinar qué espacio -o qué escalas- es el que tiene más peso en sus clases. A través de una última pregunta abierta indaga en si el profesorado trabaja las interacciones entre lo global y lo local. Mediante una pregunta abierta, indagamos si el profesorado dice hacer uso o no de la contemporaneidad o simultaneidad compleja.

- **Ámbito 3 - Concepto de Ciudadanía Global**

- **Diferentes concepciones sobre Ciudadanía Global:** a partir de una pregunta cerrada, ofrecemos 4 posibles definiciones de ciudadanía global relacionadas con una concepción estrictas, ecologistas, humanistas y críticas. El profesorado tiene que jerarquizar en función de la que considera la mejor definición a la peor y luego justificar sus respuestas. Las definiciones que proponemos son las siguientes:

- Sentido de pertenencia a la humanidad y defensa de la paz y los derechos humanos en todo el planeta.
- Una responsabilidad por la condición planetaria ambiental.

- La promoción de una democracia cosmopolita y de un gobierno único para todos y todas.
- Una ciudadanía que vive y se desenvuelve en un mundo global, capaz de analizar críticamente lo que ocurre a nivel planetario y de denunciar las desigualdades e injusticias sociales.
- **El papel de la educación histórica en la educación para la ciudadanía global:** Mediante una pregunta abierta -la última de todo el cuestionario- indagamos en el papel que para el profesorado ha de jugar la educación histórica en una educación para la ciudadanía global. Aunque esta pregunta puede resultar en cierta forma homónima a la pregunta sobre el papel de la educación histórica en el mundo globalizado del **Ámbito de Análisis 1**, mediante esta última pregunta buscamos conocer qué piensa el profesorado sobre el tema luego de todo el recorrido realizado a lo largo del cuestionario.

3.5.2 Entrevista en profundidad

Para la **Fase 1 y 2** realizamos entrevistas (Taylor y Bogdan, 1992; Angrosino, 2012) a 2 profesores/as por cada provincia para cruzar y ampliar las representaciones sociales de los/as participantes recabadas mediante los cuestionarios. Para esto, optamos por la entrevista en profundidad por ser una estrategia flexible y dinámica y resultar adecuada para indagar en datos cualitativos (Taylor y Bogdan, 1992; Simons, 2011). Con las entrevistas nos proponemos explorar más intensamente los significados de las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado.

Dado que por entrevista en profundidad entendemos una conversación entre iguales y un intercambio de preguntas y respuestas en el que los y las participantes puedan responder con naturalidad y en forma relajada (Taylor y Bogdan, 1992), procuramos entablar cierto contacto con los/as entrevistados/as antes de la entrevista en sí y así poder desarrollar una relación más personal con los y las participantes. La calidad de los datos que recabemos depende de cómo nos relacionemos con los/as participantes (Taylor y Bogdan, 1992).

Si bien entendemos que los datos que se recaban mediante esta estrategia solo consisten en enunciados verbales en un discurso, consideramos que la entrevista en profundidad se ajusta a nuestras necesidades investigativas por ser la mejor vía para acceder a las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado, principalmente cuando se intentan abarcar diferentes contextos sociales y se cuenta con un tiempo limitado para realizar el campo, como ocurre en nuestra investigación.

Mediante la entrevista se puede tomar conocimiento sobre cómo los/as participantes ven su propia práctica por lo que generalmente es posible obtener narraciones precisas sobre cómo enseñan historia y cuál es su perspectiva sobre la ciudadanía global. Empero, en tanto una manera de conversación, las entrevistas son susceptibles de originar adulteraciones, exageraciones y distorsiones (Taylor y Bogdan, 1992). Justamente por esta razón complementamos las informaciones obtenidas a través de las entrevistas con observaciones (Simons, 2011) de la práctica del profesorado.

3.5.2.1 Estructura de la entrevista

Como una estrategia y un instrumento de investigación de carácter exploratorio y confirmatorio de los datos ya recabados en los cuestionarios, realizamos un plan general o guion en el que establecemos solo algunas preguntas clave y disparadoras para el diálogo durante las entrevistas (Taylor y Bogdan, 1992; Kvale, 2011; Rapley, 2014) -ver **Anexo 2**. Si bien en el caso de la entrevista en profundidad esto no supone un protocolo estructurado, mediante este guion o guía nos aseguramos de que los temas claves sean explorados (Taylor y Bogdan, 1992). Durante la realización de la entrevista consideramos fundamental contar con los cuestionarios -sea en su versión digital o en papel- para poder también orientar el diálogo a través de las respuestas en los cuestionarios y profundizar en las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado sondeando significados y explorando matices (Angrosino, 2012) así como indagando en las justificaciones de algunas de las respuestas del cuestionario. El guion no puede dejar de incluir preguntas relacionadas con los **3 Ámbitos de Análisis** -ver **Anexo 2**:

- **Ámbito 1** - Finalidades de la educación histórica:
- **Finalidades y Papel:** Finalidades en sentido amplio - Papel de la educación histórica en el mundo global - Cambios en la educación histórica en un mundo global - Justificación.
- **Ámbito 2** - Educación histórica (para el mundo global):
- **Abordaje de la diversidad cultural en la educación histórica y los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones en la educación histórica:** Culturas - Perspectiva Multicultural - Culturas que aparecen durante la clase: ¿Qué culturas considera el/la profesor/a al enseñar historia? - Cultura predominante - Relaciones entre culturas.
- **Espacialidad y Temporalidad:** Escalas Territoriales y espacios considera el/la profesor/a al enseñar historia - Escala territorial predominante - Interrelaciones/interacciones entre lo global y lo local - Tiempo Histórico: Contemporaneidad Compleja - Otros aspectos del tiempo histórico.
- **Ámbito 3** - Concepto de Ciudadanía Global:
- **Definición o concepción:** estrictas, ecologistas, humanistas y/o críticas - Justificación más profunda de la respuesta de jerarquización del cuestionario - Papel de la educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global. Justificación.

Este guion supone simplemente una lista de ciertos aspectos deben cubrirse durante la entrevista con cada participante (Taylor y Bogdan, 1992). De considerarlo necesario, dado que buscamos abordar los significados de las representaciones sociales y de las perspectivas prácticas, solicitamos a los y las participantes que esclarezcan algunas de sus declaraciones, alentándolos/as a que proporcionen descripciones detalladas y profundas de sus experiencias. Nuestra propuesta es la escucha activa, esto es, nos dedicamos a ‘oír’ los significados de lo que dicen los y las participantes (Simons, 2011).

Durante las entrevistas estamos buscando prestar atención a posibles digresiones. Nos proponemos, no dejar de lado lo impredecible y a consentir cambios en el curso de las entrevistas. Esto no significa que nuestras preguntas se vuelvan aleatorias, sino que nuestra guía simplemente traza los puntos principales en la conversación. Lo impredecible y lo emergente resulta una buena oportunidad para obtener otras informaciones que también pueden llegar a ser pertinentes para la investigación (Angrosino, 2012).

3.5.3 Observación

En la **Fase 3**, realizamos observaciones de clases de los/as dos profesores/as entrevistados/as por cada sitio. Nos proponemos observar específicamente al profesorado en su práctica, por lo que nuestras observaciones no se encuentran dirigidas al estudiantado.

Dado el enfoque cualitativo de esta investigación, sostenemos que la observación aquí resulta clave ya que conforma un registro sistemático de comportamientos, relaciones, ambientes y sucesos (Hernández Sampieri, et al., 2007; 2014) respecto de la educación histórica para un mundo global. Observar clase de historia nos permite apreciar detalladamente en el campo aquellos datos recabados mediante las demás estrategias para su posterior análisis e interpretación (Simons, 2011). Para esto, coincidimos con Hernández Sampieri, et al. (2014) que observar no se limita al sentido de la vista, sino que también supone escuchar y prestar atención a todos aquellos discursos que pueden resultar pertinentes para la investigación.

Optamos por una observación donde nuestra pertenencia al grupo clase sea periférica (Angrosino, 2012), esto es, observamos lo que hace el profesorado, pero sin participar directamente en las actividades que constituyen la esencia de la pertenencia al grupo. Esto no significa que observemos las clases en forma poco responsable, todo lo contrario, consideramos que observar sin participar concretamente en las actividades supone un compromiso social serio.

Si bien para realizar las observaciones nos basamos en el marco conceptual, entendemos que en un estudio exploratorio se trata de llegar al campo sin tener ideas preconcebidas y no dar nada por supuesto. Esto no supone que nuestras observaciones sean fortuitas. Al contrario, el marco conceptual construido para la investigación actúa como una guía para atender a los puntos clave a observar dando lugar a la posibilidad de vislumbrar otros nuevos datos que también se adecuen a los objetivos de la investigación (Angrosino, 2012).

3.5.3.1 Instrumento para la observación

Aunque las observaciones que realizamos son directas y naturalistas (Simons, 2011) por ser en las mismas aulas de historia, durante el desarrollo de las clases, contamos con una guía que nos permite enfocarnos en aquellos aspectos que buscamos específicamente observar en la práctica. Reconocemos

que la fidelidad de las observaciones deviene del registro serio y sistemático de la práctica del profesorado (Angrosino, 2012), por lo que, para alcanzar una observación más metódica y verosímil, el guion se concreta en un instrumento compuesto por una matriz de registro de observación (Hernández Sampieri, et al. 2014) -ver **Anexo 3**- que indagan en datos cualitativos.

Puesto que en la **Fase 3** nos centramos particularmente en las clases de historia, en esta oportunidad para construir la matriz partimos específicamente del **Ámbito de Análisis 2** al que ya hemos hecho referencia anteriormente -ver **Anexo 3**:

- Ámbito 2 - Educación histórica (para el mundo global)

La matriz cuenta con una parte en la que se explora el abordaje de la diversidad cultural en la educación histórica y los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones en la educación histórica, la espacialidad y la temporalidad en la educación histórica para el mundo global.

Esta matriz cuenta con un encabezado que detalla fecha, lugar, tiempo de duración de la clase, número de orden, tema de la clase, una breve descripción y el/la profesor/a mediante un código de identificación al que ya nos hemos referido. Además, para un registro ordenado, organizado y preciso de la práctica siguiendo una secuencia (Angrosino, 2012). La matriz, además cuenta con un apartado en el que se pueden describir otros temas que surgen durante la clase y que por tanto son abordados y tratados por el/la profesor/a y otro en el que se incluyen observaciones, pensado para describir lo que ocurre durante la clase y apreciaciones que podemos llegar a realizar de acuerdo con lo que va ocurriendo.

Si bien nos basamos en esta matriz al realizar las observaciones, no se trata solamente de tomar estas notas estructuradas, sino también de atender y de anotar otros potenciales aspectos emergentes en las clases que puedan resultar pertinentes para responder a la pregunta inicial y por tanto puedan enriquecer la investigación. La idea es captar y anotar todo lo que ocurre con tanto detalle como sea posible (Angrosino, 2012).

3.5.4 Análisis documental

En la **Fase 4** realizamos un análisis documental (Stake, 1995; Rapley, 2014) de diversos documentos asociados a los contenidos relacionados con la educación histórica y el mundo global, sus finalidades y la ciudadanía que vive en este contexto. El análisis de estos documentos se justifica en la necesidad de contextualizar las interpretaciones de las representaciones sociales, las perspectivas prácticas y la práctica del profesorado.

Abordamos los apartados dedicados a la enseñanza de la historia -o bien, en los que se trata el abordaje de la temporalidad- de los documentos curriculares de Ciencias Sociales que atañan a las provincias de Neuquén y Barcelona, así como los programas de las asignaturas, las planificaciones o

planes de estudio del departamento de ciencias sociales de las instituciones en que hacemos las observaciones, secuencias didácticas y libros de texto o materiales construido por el profesorado entrevistado y observado para sus clases -según lo que nos demande cada caso.

Estos documentos nos permiten contextualizar lo que dice enseñar el profesorado y lo que hace. A través de esta estrategia de investigación, buscamos alejarnos de la supuesta neutralidad de los documentos para revelar sus intencionalidades (Rapley, 2014) intentando tomar acercarnos a la injerencia real que estos documentos curriculares parecen tener en la práctica de enseñanza del profesorado participante de ambas provincias.

En cuanto a los documentos consultados, estos resultan fuentes que corresponden a versiones digitales de los currículos de Cataluña y Argentina obtenidos a partir de las páginas web de educación oficiales de ambos sitios y versiones digitales, fotografías y fotocopias de los documentos facilitado por el profesorado.

3.5.4.1 Instrumento para el análisis documental

Para diseñar un instrumento que nos permita abordar los datos en forma organizada (Stake, 1995) partimos nuevamente de un guion basado en los **3 Ámbitos de Análisis**. Es así como el análisis documental, entonces, se concreta en una matriz -ver **Anexo 4**-, que, si bien es estructurada, se encuentra abierta a aquellos datos que pueden resultar inesperados, pero no por ello menos relevantes para la investigación.

Esta matriz cuenta con un encabezado que detalla tipo de documento -currículum, plan de estudio, programa de la asignatura, etc.-, nivel -básico y superior para el caso neuquino y secundaria o bachiller para el caso de Barcelona, profesorado al que corresponde el documento y área a la que pertenece el documento -esto es, si es específicamente de historia o ciencias sociales, entre otros.

Para construir la matriz, nuevamente nos basamos en los **3 Ámbitos de Análisis** ya mencionados -ver **Anexo 4**:

- **Ámbito 1 - Finalidades de la educación histórica:**

La matriz cuenta con algunos ítems o aspectos que intentan identificar las finalidades de la educación histórica en sentido amplio que se rastrean en los documentos, como así también en un mundo global -y para la ciudadanía global, lo que se asocia al **Ámbito de Análisis 3**. Asimismo, explora lo que dicen los documentos respecto del papel de la educación histórica para el mundo global.

- **Ámbito 2 - Educación histórica (para el mundo global)**

La matriz cuenta con una parte en la que se explora en los documentos el abordaje de la diversidad cultural en la educación histórica y los contactos entre culturas, grupos humanos y/o

civilizaciones en la educación histórica, la espacialidad y la temporalidad en la educación histórica para el mundo global.

- **Ámbito 3 - Concepto de Ciudadanía Global**

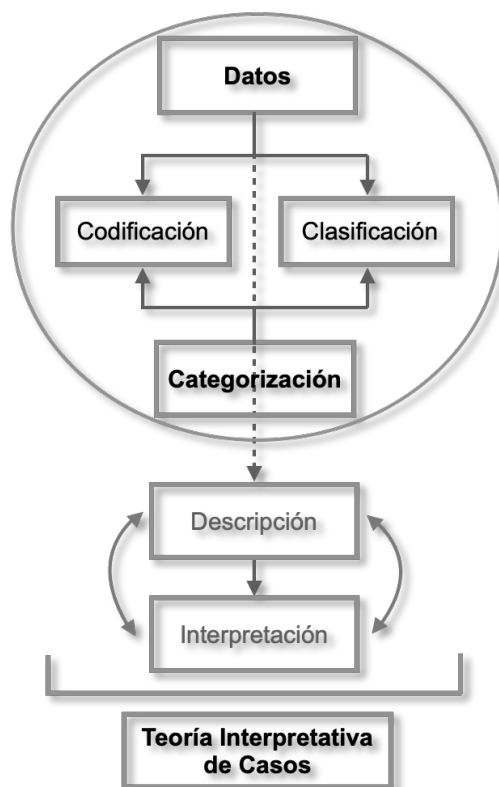
La matriz cuenta con algunos ítems o aspectos enfocados en el concepto de ciudadanía que el profesorado promueve en los documentos (estrictas, ecologistas, humanistas, críticas), incluida la de tipo global. Asimismo, la matriz cuenta con un ítem cuyo objetivo es determinar el papel de la educación histórica en la educación para la ciudadanía global -presentado junto con aspectos del **Ámbito de Análisis 1** en los que indagamos en la matriz.

3.6 Análisis de resultados

Por análisis de resultados entendemos el abordaje de los datos clave para la investigación, esto es, el proceso de selección, delimitación, separación y clasificación de los datos obtenidos mediante diferentes estrategias de investigación para su categorización, descripción e interpretación (Simons, 2011) -ver **Figura 10**.

Analizar resultados requiere tanto de la descripción formal y de la categorización como la de interpretación de los datos, que pueden realizarse en diferentes y varios momentos por resultar procesos interactivos que pueden influirse mutuamente, por lo que pueden llevarse a cabo durante toda la investigación y en todas nuestras reflexiones (Simons, 2011). Como bien indica Stake, '*Analizar consiste en dar sentido a las primeras impresiones, así como a los resúmenes finales*' (1995, p. 65).

Coincidimos con Simons (2011) en que una investigación con un estudio de casos cualitativo se encuentra supeditada en gran medida a las destrezas interpretativas y a la capacidad de reflexibilidad de quienes investigan por lo que en el análisis de los resultados ponemos el énfasis en la interpretación y en nuestra capacidad de reflexión. En este sentido, dentro del análisis de los datos, pretendemos reflejar y abordar los significados que los/as participantes le otorgan a sus propias representaciones sociales y perspectivas prácticas sobre la educación histórica para un mundo global y la ciudadanía que vive en este mundo con la mayor exactitud posible. Dado que no alcanza con teorizar únicamente a partir de cómo los/as participantes experimentan y viven la educación histórica, preferimos trabajar mediante la integración de la descripción de datos provenientes de las observaciones y el análisis de documentos poniendo énfasis en la interpretación de los datos para realizar una *teoría interpretativa de los casos* (Simons, 2011) -ver **Figura 10**. Las descripciones e interpretaciones de los datos que realizamos son siempre y cualitativas y en lo posible holísticas (Eisner, 1990; Flick, 2014), ya que inclusive aquellos pocos datos vinculados a aspectos cuantitativos también los tratamos cualitativamente.

Figura 10 - Análisis de Resultados - Descripción e Interpretación de Datos.

Basado en Simons (2011).

3.6.1 Codificación y categorización de los datos

Siguiendo a Flick (2015), por codificación y categorización en una investigación cualitativa entendemos la búsqueda de datos relevantes coherentes y relativos al tema a investigar, a los cuales agrupamos para darles un nombre. A tal efecto clasificamos y codificamos los datos para alcanzar una descripción más completa de los mismos y reducirlos eliminando informaciones irrelevantes (Simons, 2011). Aquí nos proponemos determinar qué tan seguido aparecen los códigos para construir categorías para la interpretación.

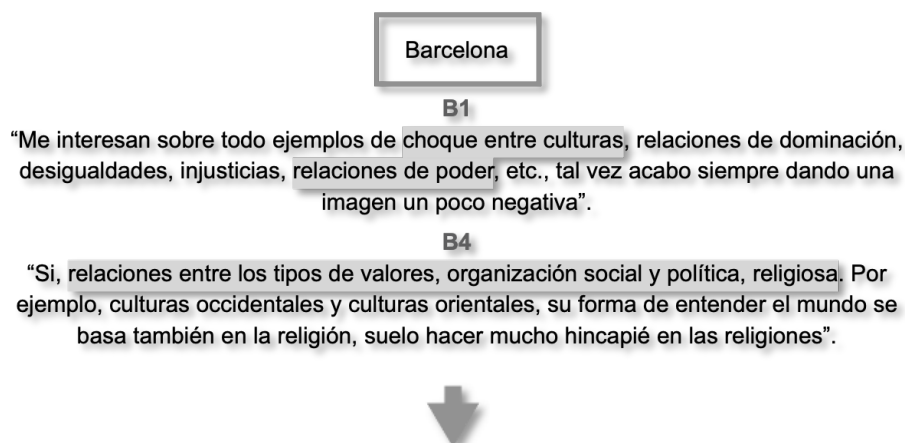
Reconocemos que para codificar y categorizar no partimos de la nada o de una *'tábula rasa'* (Gibbs, 2012), sino que nuestros supuestos, marco conceptual y ámbitos de análisis trazan los análisis de los resultados. En este sentido, construimos los códigos y categorías mediante un proceso deductivo/inductivo (Gibbs, 2012, Flick, 2014; 2015), ya que a la vez que descomponemos los datos en fragmentos y los reagrupamos para clasificarlos y ordenarlos buscando conexiones entre los mismos (Simons, 2011), también vamos relacionado los datos con nuestro marco conceptual, nuestros objetivos y nuestras preguntas de investigación basándonos en los **3 Ámbitos de Análisis** a los que ya nos referimos en otras oportunidades.

Dado que la codificación es un proceso sistemático y exhaustivo que otorga sentido a los casos por permitir descomponer los datos en segmentos para asignarles un nombre y construir categorías (Simons,

2011), vamos modificando, complejizando y perfeccionando los códigos a medida que vamos leyendo, releendo y analizando más minuciosamente los datos. Intentamos que nuestros códigos sean lo más analíticos posibles para poder pasar desde un nivel más descriptivo a la categorización de las informaciones, a la interpretación (Gibbs, 2012) y finalmente a comparación de casos y la teorización de los casos. Dado que pensamos que pasar del nivel descriptivo al interpretativo es fundamental en investigación cualitativa para construir las categorías, escribimos notas sobre los códigos para explicar cómo lo definimos y a qué los asociamos en los pasajes de los testimonios y documentos y en los diversos aspectos observados en las clases. Mientras vamos codificando, también vamos escribiendo notas sobre aquellos aspectos que no logramos situar dentro de ningún código y/o categoría, ya que estos datos también nos pueden revelar informaciones no menos importantes para la descripción y la interpretación de los casos. Paralelamente también intentamos identificar pasajes en los testimonios y documentos analizados, así en las clases observadas que nos permitan ejemplificar esos códigos y categorías (Gibbs, 2012). En los capítulos de resultados, en los testimonios, extractos de los documentos analizados y prácticas descriptas con los que ejemplificamos las categorías y nuestro análisis, las palabras y frases con las que construimos los códigos se encuentran resaltadas en letra negrita para hacer este proceso más gráfico y comprensible al lector o la lectora.

Para lograr mayor rigurosidad durante la codificación y categorización abordamos los datos en forma completamente analógica, ya que leemos cada uno de los testimonios de los cuestionarios y las entrevistas y datos obtenidos en las matrices de observación y de análisis documental a través de un examen minucioso, prestando atención a los detalles y especificidades -ver **Figura 11**. No utilizamos ninguna aplicación o programa de computadora de procesamiento de datos, sino que vamos organizando los códigos en tablas de análisis cualitativo de la información que vamos construyendo según corresponda. Estas tablas nos permiten esquematizar y categorizar las informaciones, a la vez que ir comparando los casos en forma sistemática (Gibbs, 2012).

Figura 11 - *Codificación y Categorización - Mapa de Análisis - Ejemplo Caso de la Provincia de Neuquén.*



¿Trabaja las relaciones? Si - No
 ¿Qué tipo de relaciones?
 ¿Qué podemos decir de esas relaciones en cuanto a lo que dice el/la profesor/a?
 ¿Qué perspectiva para la educación histórica subyace?

Pre-codificación:

Aportes de diferentes culturas - Choque cultural - minorías en estados modernos - construcción de nación

Codificación - Categorías

(categorías construidas a partir de todos los códigos que van apareciendo en los testimonios)

Aportes de diferentes culturas - Choque cultural - minorías en estados modernos - construcción de nación

Ámbito de Análisis 2 - Abordaje de las relaciones e interacciones entre grupos sociales - Barcelona						
		Tipo de Relaciones		Descripción	Perspectiva	
Profesor/a	Si/No	Simétricas	Asimétricas		Conflicto	Sin Conflicto
B3	Si		x	Relaciones de género, invisibles, religiones, diversidades en la historia: diferencias con la actualidad - Colonización de América y genocidio.		x
B4	Si	x		Relaciones entre tipos de valores, organización social política y religiosa - Culturas orientales y occidentales: diferentes formas de ver el mundo según religión. Convivencia y cooperación	x	



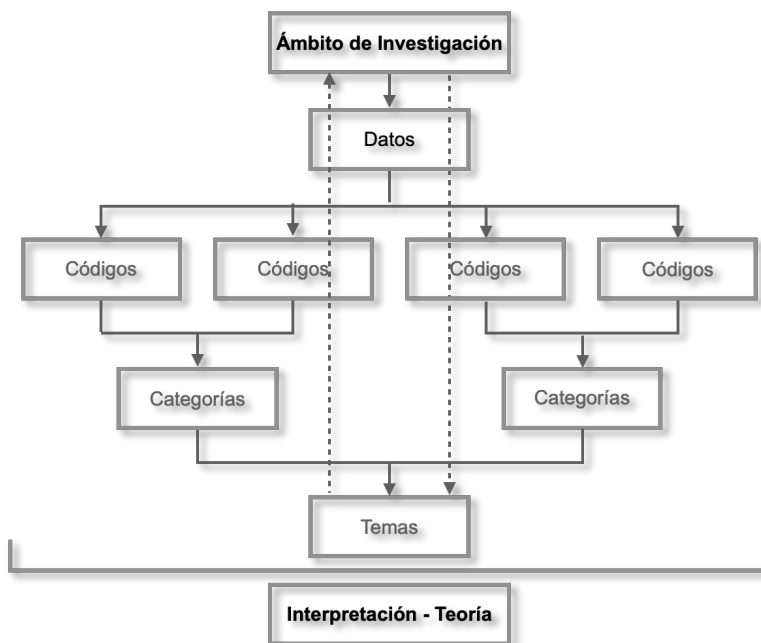
Una vez codificados los datos, realizamos mapas conceptuales con las categorías por temas y ámbitos de análisis para proceder a enfocarnos en la interpretación (Simons, 2011). Con los mapas conceptuales nos proponemos poner en relación a las categorías para una representación más holística de las principales de los principales hallazgos y conclusiones de la investigación. Para la escritura de la tesis, a esos esquemas y mapas conceptuales los presentamos en formas de tablas para esquematizar los ejes y las categorías de análisis en cada uno de los capítulos de análisis de resultados.

3.6.2 Descripción e interpretación de los datos

Dado que interpretar consiste en considerar todo aquello que nos revela la categorización y la descripción enfocándonos en las transcripciones y principalmente en los códigos y las categorías para

darles sentido (Simons, 2011), profundizamos en los datos tanto como sea posible de modo de alcanzar una interpretación coherente, de calidad y por tanto confiable (Guba y Lincoln, 1989; Flick, 2014).

Figura 12 - Construcción de Códigos y Categorías -Temas - Teoría e Interpretación.



Basado en Simons (2011).

Coincidimos con Simons (2011) en que una investigación cualitativa con estudio casos requiere dejar el nivel descriptivo para comprender los datos y categorías en forma exhaustiva, abordando los datos de una manera más teórica. Con la interpretación se trata de entender más holística e intuitivamente los significados que nos relevan los datos, por lo que este resulta el momento de la investigación en el que más se materializa la capacidad de reflexión (Simons, 2011) de quienes investigan teorizando los casos -ver **Figura 12**.

Durante la interpretación, si es necesario, volvemos hacia nuestras categorías y exploramos e interpretamos frases de los testimonios y datos de los documentos, buscando encontrar nuevos significados que quizás no tan fueron obvios en un principio. Como nos indica Gibbs (2012), la fiabilidad de la investigación se incrementa cuando volvemos hacia nuestros datos, transcripciones y cruzamos las informaciones.

Teniendo en cuenta que este es un estudio cualitativo e interpretativo de casos, en los capítulos de análisis de resultados, presentamos tablas que solo indican tendencias sobre lo que los/as profesores/as participantes dicen y hacen. En tal sentido, estas tablas no son más que orientativas para el lector o la lectora. Al concluir cada uno de estos capítulos realizamos una breve recapitulación sobre los aspectos más relevantes para luego retomarlos e interpretarlos a la luz de lo que dicen los autores presentados en la fundación teórica y, finalmente, exponer nuestras conclusiones presentando el marco conceptual que proponemos para una educación histórica para una ciudadanía que viven en un mundo global.

3.7 Validez, confiabilidad, y autenticidad de la investigación

Considerando que investigamos aspectos de carácter subjetivo, los resultados a los que lleguemos con la indagación y el análisis de los datos dependerán de cómo abordemos las complejidades, por lo que sostenemos que nuestra investigación tiene que ajustarse a ciertas pautas de validez, confiabilidad y autenticidad que nos permitan garantizar cierta calidad, credibilidad y aceptabilidad de los resultados y las conclusiones (Guba y Lincoln, 1989; Flick, 2014).

Dado que en un estudio interpretativo no es posible captar los fenómenos tal cual existen, nuestra investigación tendrá validez (Martínez, 2006b) y credibilidad (Guba y Lincoln, 1989; Simons, 2011) en la medida en que profundicemos en la interpretación de los fenómenos sociales mediante una actitud inquisitiva y crítica (Caramillo, 2011). Es así como para la validación de la investigación, tomamos los siguientes recaudos:

- Asumimos que mediante las investigaciones con estudio de casos no se realizan muestras poblacionales o generalizaciones estadísticas por lo que no pretendemos que este estudio sea de ninguna manera representativo ni extrapolarlo artificialmente a ninguna otra situación educativa. Dado que los casos que construimos, describimos e interpretamos no son en absoluto generalizables (Simons, 2011), solo buscamos comprender e interpretar particularidades y singularidades (Simons, 2011) dentro del contexto del mismo estudio.
- Reconocemos que las posibles proposiciones teóricas a las que arribemos solo se limitan a los casos abordados y a sus participantes (Stake, 1995; Simons, 2011). Solo nos interesa aportar a la construcción del conocimiento (Simons, 2011) e intentar abrir vías de investigación en didáctica de las ciencias sociales y la historia para este contexto globalizado e interdependiente. De cualquier manera, no dejamos de considerar que este estudio puede tener cierta transferibilidad por poder llegar a aportar a la transformación no solo de la realidad de los/as participantes sino de la de otros/as profesores/as.
- Buscamos abordar la realidad tal como es percibida por los/as participantes (Caramillo, 2011) indagando en sus representaciones sociales y sus perspectivas prácticas: contamos con cuestionarios que nos permiten tener un registro escrito de lo que dice hacer el profesorado y hacemos grabaciones de audio de las entrevistas para realizar transcripciones fidedignas de los testimonios. Para buscar profundizar más aun como el profesorado percibe la realidad, observamos lo que el profesorado hace en las aulas mediante un registro sistema de estructurado y organizado y nos predisponemos a entablar buenas relaciones con los/as participantes en el campo para comprender más profunda y seriamente lo que dicen hacer y hacen en sus clases.
- Establecemos el criterio de neutralidad (Guba, 1981) para garantizar la calidad, la credibilidad y la aceptabilidad de la interpretación de las respuestas y los resultados. Para esto, nos mostramos transparentes y accedemos al campo evitando orientarnos por nuestros prejuicios, intereses, movitaciones y perspectivas eludiendo juicios de valor o cualquier tipo de censura durante el análisis de los datos, la escritura de la tesis y en el futuro (Guba, 1981).

- Citamos debidamente todos/as los/as autores/as y referenciamos en forma rigurosa toda la bibliografía que utilizamos mediante las normas que dicta la American Psychological Association (2020), APA 7ma edición para que todo aquel libro, capítulo de libro, artículo o documento tenga credibilidad y confiabilidad (Guba y Lincoln, 1989; Flick, 2014).
- Demostramos nuestra reflexibilidad (Simons, 2011) o subjetividad crítica (Lincoln, 1985) reconociendo que nuestras preferencias, valores y motivaciones influyen en nuestras interpretaciones y conclusiones. Puesto que resulta imposible ser observadores/as objetivos/as y políticamente neutrales, reconocemos activa y conscientemente que nos vemos reflejados/as de alguna manera en nuestra investigación (Gibbs, 2012) por lo que vigilamos cómo nuestras decisiones y acciones afectan nuestro estudio (Simons, 2011).
- Nos comprometemos a reflexionar críticamente nuestro rol como investigadores/as y evaluar las conclusiones a las que arribamos en este estudio reconociendo las fortalezas y debilidades en nuestro diseño de investigación, así como las limitaciones de nuestra capacidad de análisis (Gibbs, 2012).

3.7.1 Validación interna y externa de estrategias e instrumentos

Utilizamos estrategias y construimos instrumentos de recolección de datos reconocidos como adecuados para una investigación cualitativa con estudio de casos múltiples (Yin, 1984; Stake, 1995; Simons, 2011) para abordar los fenómenos desde diferentes perspectivas y luego poder triangular representaciones sociales, perspectivas prácticas y las anotaciones provenientes de la práctica de los/as participantes contextualizando lo que los/as participantes dicen hacer y hacen mediante los documentos curriculares analizados.

Puesto que para poder llevar a cabo el presente estudio hemos intentado utilizar estrategias acordes a los objetivos que nos hemos planteado, resulta ineludible perseguir la validación interna y externa de los diversos instrumentos de investigación:

- El **cuestionario** diseñado se basa en el marco conceptual construido para este estudio y es complementario a las demás estrategias de investigación. En tal sentido, este instrumento encuentra su validez interna en la triangulación de datos obtenidos a través de otras estrategias (Martínez, 2006a; Caramillo, 2011; Simons, 2011; Flick, 2014). En cuanto a su validación externa, es decir, la demostración de su autenticidad (Corral, 2009) y su confiabilidad, consistió en que dos profesores y una profesora expertos/a en la didáctica de las ciencias sociales y de la historia, -dos de ellos conocedores de las particularidades de los contextos sociales en los que se efectúa esta investigación- revisaran el cuestionario atendiendo a su estructura, pertinencia, contenidos y claridad del vocabulario. Los especialistas fueron un profesor de Historia y de Didáctica de la Ciencias Sociales de la carrera de Profesorado en Primaria a nivel universitario, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Comahue (desde ahora UNCO) en Argentina; un profesor de Didáctica de la Ciencias Sociales de la Facultad de Ciencias de la

Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona (desde ahora UAB), en España, y una profesora especialista en enseñanza de la historia de la Universidad de Ciudad del Cabo (desde ahora UCT) en Sudáfrica, doctorada en la Universidad de Londres, Reino Unido. A las observaciones realizadas por los tres expertos las tomamos en cuenta para la reformulación y construcción definitiva de las preguntas del cuestionario.

- La **entrevista** halla su validez interna -y también externa- en las preguntas tentativas que nos planteamos realizar a los/as participantes, ya que las mismas se encuentran basadas en el cuestionario validado por el profesorado especialista ya mencionado. Para esto, nos guiamos por las sugerencias y consideraciones realizadas previamente por los dos profesores y la profesora que validaron los cuestionarios. La validez interna de este instrumento se halla en la triangulación (Martínez, 2006a; Caramillo, 2011; Simons, 2011; Flick, 2014) de los testimonios recabados con los cuestionarios y las observaciones de clases realizadas.

- Para que las **observaciones** resulten válidas dentro de la lógica de este estudio, todas y cada una de las clases observadas son registradas a partir de una misma matriz de observación construida a partir de los planteamientos de la historia global asociados al marco teórico y al **Ámbito de Análisis 2**. Entendemos que el uso de la matriz nos asegura que nuestros registros sean sistemáticos, detallados y exhaustivos, lo que nos permite reflejar la realidad social y educativa lo más completa y representativamente posible (Martínez, 2006b). Puesto que en un estudio de casos la observación resulta complementaria a la entrevista -y en esta investigación, también al cuestionario por su mayoría de preguntas abiertas y exploratorias-, podemos acercarnos a los comportamientos asociándolos a las representaciones sociales y perspectivas prácticas y significados (Simons, 2011; Angrosino, 2012), lo que supone triangular resultados. Es esta triangulación de datos, estrategias e instrumentos de investigación (Martínez, 2006a; Caramillo, 2011; Simons, 2011; Flick, 2014), lo que otorga validez externa a los datos recabados mediante la observación.

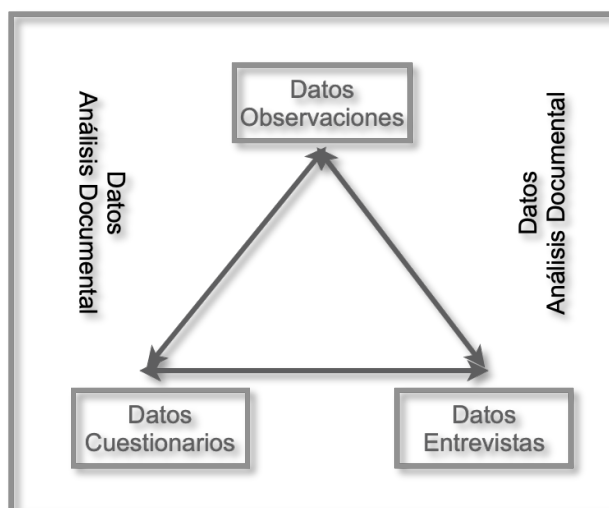
- El **análisis documental** encuentra su validez interna en el guion que construimos para analizar los materiales curriculares y los materiales didácticos y, por tanto, en la matriz de análisis diseñada, ya que se encuentran basados en el marco conceptual construido para este estudio. Asimismo, esta estrategia resulta complementaria a las demás por ser la vía para contextualizar la práctica del profesorado, así como sus representaciones sociales y sus perspectivas prácticas. Es la triangulación de datos y estrategias de investigación (Martínez, 2006a; Caramillo, 2011; Simons, 2011; Flick, 2014), lo que otorga validez externa a los datos recabados mediante el análisis documental.

3.7.2 Triangulación de los resultados

Para darle coherencia y calidad a la investigación y alcanzar una mayor fiabilidad de los datos, sus interpretaciones y resultados, optamos por la triangulación. Triangular supone un proceso arduo y complejo que nos permite acercarnos a los fenómenos que investigamos y a la realidad de los/as

participantes de diferentes maneras y así poder desarrollar una teoría interpretativa de los casos (Simons, 2011) -ver **Figura 13**.

Figura 13 - *Triangulación de las Estrategias y Datos.*



Concebimos a la triangulación nuestra estrategia de validación fundamental por permitirnos abordar nuestros resultados desde diferentes ángulos y reforzar nuestros análisis, argumentos, afirmaciones e interpretaciones (Simons, 2011). Triangular nos ayuda a fortalecer nuestros análisis e interpretaciones porque nos permite abordar las informaciones desde diversos ángulos y cruzar una gran variedad de datos obtenidos. Puesto que la triangulación es nuestra estrategia fundamental porque concede confiabilidad, calidad y validez a nuestra investigación por permitir que construyamos los significados y resultados desde diferentes ángulos (Simons, 2011), nos referiremos a la misma en el siguiente apartado.

Puesto que la triangulación nos permite abordar datos de diversos ángulos y cruzar una gran variedad de informaciones, para una corroboración estructural de los fenómenos sociales abordados, este estudio se caracteriza no solo triangular datos, sino principalmente estrategias e instrumentos de investigación (Martínez, 2006a; Caramillo, 2011; Simons, 2011; Flick, 2014). Así, comenzamos entrecruzando los datos de los cuestionarios con los datos de las entrevistas para luego analizarlos a la luz de los datos procedentes de las observaciones (Simons, 2011). Consideramos que este cruce de datos provenientes de los cuestionarios y las entrevistas con los de las observaciones resulta fundamental ya que las informaciones obtenidas mediante las representaciones sociales, perspectivas prácticas nos permiten llegar de significado las acciones que se realizan en las aulas, por lo que estas tres estrategias de investigación aportan datos que se complementan y se verifican mutuamente (Angrosino, 2012). Para completar y articular todos los datos obtenidos, cruzamos todas estas informaciones con los datos derivados del análisis de los diversos documentos curriculares en la medida en nos sean útiles para poder contextualizar por qué el/la profesor/a enseña y de dónde viene ese contenido -ver **Figura 13**.

Una vez trianguladas todas las informaciones obtenidas con cada uno de los lugares, buscamos establecer algunas tendencias en los casos tanto de la provincia de Neuquén como de Barcelona, para luego compararlas sistemática y explícitamente buscando identificar similitudes y diferencias, así como divergencias y puntos de encuentro (Simons, 2011).

Si bien la triangulación por lugar y la comparación de los casos son dos procesos diferentes, se expresan conjunta y paralelamente en las redacciones de los capítulos de análisis de resultados, presentando un análisis y una interpretación integrada.

3.8 Implicaciones éticas de la investigación

Concebimos a esta investigación como una práctica situada que nos demanda tomar en cuenta factores sociales, personales y políticos (Simons y Husher, 2000; Simons, 2011) del contexto social y educativo de los casos. En consecuencia, consideramos que este estudio ha de ceñirse a unas implicaciones éticas básicas:

- Reconocemos que realizar una investigación cualitativa con estudio de casos envuelve personas y estas pueden llegar a verse afectadas de alguna manera (Simons, 2011; Angrosino, 2012), razón por la cual nuestro principio ético fundamental es *no hacer daño*. Respetamos la privacidad e integridad de los/as participantes abogando por la dignidad humana (Guba y Lincoln, 1989; Simons, 2011). Respetamos las creencias y la intimidad de los/as participantes, lo que sienten y lo que piensan.
- Nos proponemos buscar vías para suscitar confianza en los objetivos de la investigación de forma tal, que ante cualquier posible inconveniente, las personas involucradas puedan hablar y resolver sus problemas considerando tanto sus intereses y necesidades como el compromiso social de quienes investigan para producir conocimientos públicos (Simons, 2011).
- Trabajamos mediante el consentimiento informado (Simons, 2011; Angrosino, 2012), por lo que las personas aceptan participar en el estudio luego de proporcionarles información pertinente en relación con los objetivos, metodología y resultados previstos en la investigación. Dado que nos regimos por el principio de confidencialidad (Simons, 2011), solicitamos la autorización de todas las personas participantes en esta investigación para hacer uso de los datos que nos proporcionan para analizarlos y divulgarlos únicamente para los fines del estudio (Hernández Sampieri, et al., 2007, 2014). También solicitamos el consentimiento de los/as participantes para realizar grabaciones de audio y luego poder hacer su transcripción correspondiente (Rapley, 2014).
- Si bien en las observaciones de clase nos enfocamos en la práctica del profesorado, notificamos formalmente a los padres, las madres, y los/as tutores/as sobre la presencia de una persona ajena a la clase a través de los directivos de las instituciones educativas. Presentamos notas formales a las instituciones educativas con el fin de que se difundan los fines de la investigación y se nos autorice el ingreso a las aulas.

- Buscamos establecer relaciones de confianza con los/as participantes para que puedan describirnos sus experiencias y perspectivas en forma detallada y sin sentirse presionados y expresamos la voluntad de encontrarnos a su disposición para responder a cualquier duda o pregunta. Nos involucramos en la realidad del aula de la forma más natural posible y evitando entorpecer la dinámica entre el profesorado y el estudiantado y buscando no generar situaciones forzadas e incómodas.
- Mantenemos en el anonimato de todos/as los/as participantes de la investigación (Simons, 2011; Flick, 2014; Hernández Sampieri et. al, 2007, 2014), esto es, salvaguardamos su identidad e intimidad (Angrosino, 2012) y les ofrecemos cierta protección y privacidad (Simons, 2011). También conservamos el anonimato del nombre de las instituciones o centros educativos y solo enunciamos ciertas características del establecimiento para contextualizar los datos obtenidos. De lo expuesto, brindamos ciertas garantías para que todos/as los/as participantes puedan responder sincera y abiertamente a las preguntas y actuar genuinamente y con total libertad, espontaneidad y naturalidad.
- El estudio se ajusta al marco normativo y regulador del Código de Buenas Prácticas de la Escuela de Doctorado de la Universidad Autónoma de Barcelona (Consell de Govern de Universidad Autónoma de Barcelona, 2013).

PARTE 2

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN

DE LOS DATOS

PARTE 2

CAPÍTULO 4: Las Finalidades de la Historia en un Mundo Global

En este primer capítulo de análisis abordamos las finalidades de la enseñanza de la historia del profesorado en sentido amplio, para luego focalizarnos en los propósitos que los/as participantes piensan que ha de tener la educación histórica en el mundo global y en la educación para la ciudadanía que vive en este marco. Por último, como una antesala de los temas que abordamos y tratamos en los próximos capítulos, analizamos las diversas modificaciones que el profesorado participante piensa que debieran introducirse en una educación histórica para el mundo globalizado en el que vivimos hoy en día.

4.1 Ámbito de análisis

Abordamos las finalidades de la educación histórica en tanto estas suponen una '*síntesis de opciones*' que reflejan las decisiones del profesorado al enseñar historia. En vista de que las finalidades consisten en el posicionamiento sociopolítico de quienes enseñan y orientan '*el qué, para qué, cómo y a quiénes enseñar*' (Jara, et al., 2016, p. 70), nos parece oportuno tomar conocimiento sobre las finalidades de enseñanza de la historia del profesorado participante, para luego interpretarlas a la luz de lo que dice y enseña en sus clases, así como del concepto que posee de ciudadanía global -todas cuestiones que analizamos en los próximos capítulos. Advertimos que explorar las finalidades de la enseñanza de la historia supone abordar el *para qué*, esto es, su función social, por lo que en este capítulo también abordamos lo que dice el profesorado participante sobre el papel de la educación histórica en el mundo global.

Puesto que las finalidades son *intenciones* de enseñanza que el profesorado explicita tanto en sus planificaciones, propuestas y secuencias didácticas como aquellos propósitos que subyacen en sus acciones durante el desarrollo de sus clases (Jara, et al., 2016), concebimos relevante analizarlas en esta investigación porque estas influyen en la práctica del profesorado, en la selección de los contenidos y en las estrategias de enseñanza, así como en las actividades (Santisteban, 2011).

Para iniciar y estructurar este capítulo partimos del **Ámbito de Análisis 1**, que en función de lo que planteamos en la fundamentación metodológica, comprende:

- Las finalidades de la educación histórica en sentido amplio.
- El papel de la educación histórica en el mundo global.
- Posibles cambios en la educación histórica por el contexto global.

Para llevar a cabo el análisis de los datos en el **Ámbito de Análisis 1** partimos de los testimonios recabados a partir de los cuestionarios y los triangulamos con las informaciones obtenidas mediante las

entrevistas en profundidad. Contextualizamos las representaciones sociales del profesorado mediante el análisis de los documentos curriculares de ambos contextos sociales de investigación y de aquellos documentos proporcionados por los/as participantes.

Para abordar los resultados de cada uno de los aspectos correspondientes al **Ámbito de Análisis 1**, primero presentamos las tablas que expresan las categorizaciones realizadas para cada uno de los aspectos que analizamos; las categorías expresadas en las tablas devienen de los mismos datos obtenidos. Seguidamente exponemos las tablas que exponen lo que dice el profesorado al respecto, solamente para visibilizar los análisis cualitativos que luego realizamos a partir del abordaje de los testimonios. Este mismo procedimiento lo realizamos con los datos provenientes de los documentos curriculares, aunque en este caso no presentamos tablas de resultados, sino que, puesto que se trata solamente de contextualizar las representaciones sociales de los/as profesores/as, abordamos la información directamente de manera descriptiva.

Es, en este sentido, que organizamos y esquematizamos la escritura del presente capítulo.

4.2 Finalidades de la educación histórica

Para describir e interpretar la información obtenida en cuanto a las finalidades de la educación histórica de los/as participantes nos orientamos a partir de la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 4**, referida al **Ámbito de Análisis 1**.

Tabla 4 - *Finalidades de la Educación Histórica - Categorías.*

Ámbito de Análisis 1 - Finalidades de la Educación Histórica	
<p>Finalidades de la Educación Histórica (en sentido amplio):</p> <p>¿Qué finalidades se rastrean en los testimonios del profesorado? ¿Qué tipo de finalidades? ¿Se pueden clasificar? ¿Cómo?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Comprensión de la realidad social presente: - Comprensión de un presente carente de conflictos y problemas - Comprensión crítica de un presente que visualiza conflictos y problemas - Transformación de la realidad social a partir de la comprensión crítica de un presente que visualiza conflictos y problemas
<p>¿El profesorado alude a más finalidades? ¿Cuáles?</p> <p>¿Se pueden clasificar? ¿Cómo?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover conciencia histórica. - Educar para la ciudadanía. - Promover el pensamiento social crítico. - Suscitar el protagonismo de la historia. - Promoción de la construcción de identidades

Cuando se trata de describir las finalidades de la educación histórica, entre los/as participantes predomina la idea de enseñar historia para el abordaje y la comprensión de la realidad social presente. Aunque esta finalidad parece bastante generalizada en el profesorado, tiene diversas connotaciones según expresan los/as participantes: la *comprensión de un presente carente de conflictos y*

problemas sociales, resultado de todo lo transcurrido en el pasado; *comprensión crítica* del presente partiendo del conocimiento de un pasado que visibiliza los conflictos y problemas sociales; una comprensión crítica del presente para su *transformación* partiendo del conocimiento del pasado para la resolución de problemas y conflictos sociales para la construcción de un futuro mejor -ver **Tabla 5**.

Tabla 5 - Finalidad de Abordaje de la Realidad Presente del Profesorado⁵.

Ámbito de Análisis 1 - Finalidad de Abordaje del Presente			
Provincia	Presente sin conflictos	Presente con conflictos	Transformación del presente
Neuquén	3	1	4
Barcelona	5	5	3

Fuentes: Cuestionarios y Entrevistas⁶.

Además de las finalidades de la educación histórica ligadas a las diversas formas de entender la realidad social actual, las cuales son expresadas por la mayoría de los/as profesores/as, también aparecen en los testimonios otras finalidades: *promover la consciencia histórica*, *educar para la ciudadanía*, *promover la formación del pensamiento social crítico*; *fomentar que los/as estudiantes se sientan protagonistas de la historia*; y la *promoción de la construcción de identidades* -ver **Tabla 6**.

Tabla 6 - Otras Finalidades de Enseñanza de la Historia del Profesorado⁷.

Ámbito de Análisis 1 - Finalidades					
Provincia	Consc. Histórica	Educación la ciudad	Pens. S, crítico	Protagonistas	Identidades
Neuquén	5	5	4	4	3
Barcelona	5	4	7	0	2

Hasta aquí, según podemos ver, la mayoría de los/as profesores/as no refiere a una única finalidad -salvo excepciones- por lo que, en general, en los testimonios, estas se superponen. En este sentido, para describir los resultados nos centraremos en las finalidades relacionadas al abordaje del presente e iremos indicando cómo los/as participantes van haciendo referencia a estas otras finalidades intercaladamente.

⁵Las categorías responden a una gradación construida a partir de cómo los/as participantes piensan a la finalidad del abordaje del presente. Aquí solo se considera el profesorado que sugiere esta finalidad. En el caso de la provincia de Neuquén, 3 participantes no mencionan directamente ninguna finalidad (N10, N12, N14). Las flechas indican la gradación, lo que sugiere que cada categoría queda incluida en la siguiente.

⁶Todas las **Tablas** de Resultados donde lo que dice el profesorado se presenta en forma numérica, se encuentran basadas en los cuestionarios y las entrevistas.

⁷Los/as participantes expresan varias de estas finalidades, por lo que se superponen. Ídem **Tabla 5**: En el caso de la provincia de Neuquén, 3 participantes no sugieren directamente a ninguna finalidad (N10, N12, N14).

4.2.1 Comprensión de un presente carente de conflictos y problemas

En cuanto a la finalidad de comprender un presente carente de conflictos y problemas sociales, la profesora **B7** considera relevante que la educación histórica promueva la comprensión de las diversas realidades y del presente para generar empatía con otros grupos sociales:

‘Comprender las diferentes realidades que nos rodean, porque pienso que la historia abre horizontes. Mas allá de comprender el presente (que también es importante) entiendo que la historia nos abre perspectivas y nos permite ser empáticos con las diferentes sociedades y realidades que existen’⁸.

El profesor catalán **B1**, por su parte, expresa que enseña historia para la comprensión de un presente en que no se visualizan conflictos ni problemas, aunque refiere a la toma de decisiones tanto sociales como políticas:

‘Comprender la situación política y social actual. Tomar decisiones sociales y políticas con conocimiento del pasado’.

En cuanto a la provincia de Neuquén el profesor **N8** habla de comprender los contextos sociales para entender los procesos sociales del pasado y del presente, lo que significa que enseña historia sin poseer la intención de que el estudiantado comprenda el presente desde la perspectiva del conflicto y los problemas sociales:

‘Desde mi óptica la función más importante de la enseñanza y aprendizaje de la historia es la comprensión de los contextos para tener una mirada bien amplia de los procesos sociales no solo del pasado sino también del presente’.

Si bien la profesora **N5** alude a la consciencia histórica y a las identidades dentro de sus finalidades de enseñanza de la historia, así como a que los/as estudiantes se sientan ‘*integrantes*’ de los procesos históricos que se enseñan -esto es, protagonistas de la historia-, en su testimonio parece predominar la finalidad de comprensión de un presente en el que no existen conflictos ni problemas sociales y pone énfasis en el conocimiento del pasado:

‘Pienso la enseñanza de la Historia como parte de un proyecto común, que enlaza la memoria, la identidad y la conciencia histórica, rescatando el pasado. La finalidad es que los estudiantes comprendan cómo se fue construyendo el país en el cual vivimos, para que puedan sentirse integrantes de la Historia regional y nacional, y logren relacionar la problemática social actual con el pasado reciente de nuestro país’.

Durante la entrevista en profundidad, la profesora **N5** amplía su exposición diciendo que la historia favorece a que los/as estudiantes entiendan que existen relaciones, a fin de que puedan comprender la realidad social actual:

⁸En los testimonios y extractos de los documentos curriculares marcamos con un color diferente las palabras y frases con los que construimos las categorías, tal como planteamos en la fundamentación metodológica. Este mismo criterio se repite en los demás capítulos de análisis de resultados.

‘Creo que la disciplina en sí, (esto lo sigo reafirmando) ...puede abrir cabezas, de hacerles ver un montón de relaciones a los chicos y de comprender realmente el presente nuestro porque obviamente esto es lo que siempre recalamos: ¿cómo podemos nosotros entender nuestra situación actual?’

La profesora vuelve a mencionar la idea de que el estudiantado se perciba como parte de la historia, aunque esta vez contempla la posibilidad de que se sienta protagonista desde la historia más personal y local a la historia del mundo. En tal sentido, propone incluir diversas escalas territoriales al enseñar historia:

‘Sos parte de algo más grande que no es solo lo chiquito y tuyo, tu ciudad, tu barrio, tus amigos...nosotros somos parte de la historia del país y de la provincia, ¿de la ciudad? Si, ¿del mundo? también, y tal vez en esas cuestiones que dentro de lo local son difíciles hacerlas ver ¿no? ...tal vez en estos momentos es donde uno le dice...mirá, fijate, somos parte de algo más grande’.

En la entrevista, la profesora **N5** también refiere la educación para la ciudadanía y para la democracia como una finalidad de la educación histórica asociada a lo político-social desde lo local a lo global:

‘Concibo a la historia desde una vertiente político-social; priorizando la formación de los estudiantes como futuros ciudadanos, insertos en una sociedad democrática, esto siempre intento tomarlo en lo local, regional, pero sí, siempre estamos todo el tiempo haciendo algún tipo de referencia a lo global...más haciendo historia que creo que en ese sentido la finalidad político social’.

4.2.2 Comprensión crítica de un presente que visualiza conflictos y problemas

En cuanto a aquellos/as participantes que plantean la finalidad de la comprensión crítica de un presente que visualiza conflictos y problemas, el profesor catalán **B16** asociada a esta finalidad con la de promover la formación del pensamiento social crítico:

‘El logro de un pensamiento histórico, crítico y científico; conocer hechos y acontecimientos del pasado como condición para entender cómo se ha conformado el presente; alcanzar competencias que tienen que ver con la dimensión temporal, la crítica y análisis de fuentes documentales’.

La profesora catalana **B13** también asocia a la comprensión crítica del presente con la formación del pensamiento social crítico:

‘Dar herramientas para crear personas con pensamiento crítico (lecturas analíticas, etc.). Conocer y analizar el pasado para entender el presente y encarar el futuro’.

En la misma línea de la profesora **B13**, el profesor **B10** dice tener como finalidad que sus estudiantes sean capaces de analizar críticamente una realidad social en la que existen problemas tales como la injusticia, lo cual también parece ligarlo con la promoción por la formación del pensamiento crítico:

‘A través de la historia y el estudio del pasado, que sean alumnos críticos porque posiblemente a través de esto, es posible tener una sociedad más justa. Elementos para analizar el presente: artículos, Edad Media, etc.’.

Si bien el profesor expresa que se trata de que el estudiantado pueda tomar conocimiento de que ‘una sociedad más justa’ es posible -es decir, otra realidad y otras alternativas, cuestión que podría pensarse que se acerca a la finalidad de transformación de la realidad social-, habla principalmente de criticar la realidad social, de analizarla y principalmente de cuestionarla. En tal sentido, podemos decir que el participante más bien se enfoca en promover un pensamiento social crítico de acuerdo con una actitud inquisitiva. Esto se corresponde con lo que expone en la entrevista en profundidad -ver **Anexo 2.3-**, donde expresa el interés de que sus estudiantes adquieran la costumbre de hacer preguntas en sus clases y cuestionen la realidad y los por qué:

‘Pienso que en mis clases lo que me interesa más es las ganas por descubrir, las ganas por plantearse el por qué de las cosas. Si creamos estos hábitos de hacer preguntas, plantearse posibles respuestas abrimos muchos libros’.

Para esto, el profesor **B10** no limita las preguntas a la historia o a las ciencias sociales, sino que habilita a que sus estudiantes cuestionen y se interesen por cualquier otro aspecto de la realidad:

‘Alguna pregunta, alguna cosa que hoy en día, de cualquier momento de la historia, de personas, tiene que ver con el elemento humano, ... y hasta me preguntan cosas de astrofísica...es la curiosidad, las ganas de poner el antejo en clase y que tu marques el límite en tu antejo... dignidad, respeto, análisis crítico... les pido que contrasten, que me puedan criticar, yo no soy solamente un profe de sociales soy también uno de muchos patrones, no sé hasta que punto me harán o lo harán importante, para decir, oye, me gustaría poder criticar, o saber, o relacionar como relaciona el profe’.

Según lo que expresa el profesor **B10**, no solo busca promover el pensamiento social crítico y la comprensión crítica del presente y de la realidad social en sus clases, sino que se muestra interesado en que el estudiantado analice críticamente la realidad más allá del aula, de modo que lo que aprende en sus clases trascienda a la cotidianidad. Tal como expone en la entrevista en profundidad:

‘Me encanta formar parte de la comida, me encanta formar parte de la tele...me gusta llevarlos, que no se quede aquí todo...de aquí se llevan lo que se puede enseñar aquí. Yo pienso que esto sería el bien supremo de la enseñanza, lo que explicamos aquí lo llevan en sus vidas, lo llevan como una mochila encima...y en casa’.

En cuanto a la provincia de Neuquén, solo el profesor **N4** hace referencia a la comprensión crítica de presente -sin hacer referencia explícita a la transformación social, como si hace el resto- a la vez que tiene la finalidad de promover el pensamiento social crítico y la consciencia histórica, así como educar para la ciudadanía:

‘Formar en el pensamiento crítico y social: entender el mundo del que forman parte. Formar ciudadanos democráticos. Formar en la consciencia crítica y genética (Rüsen)’.

4.2.3 Comprensión crítica de un presente con conflictos y problemas para su transformación

Con respecto a la comprensión crítica del presente para su transformación, el profesor catalán **B8** expresa la finalidad del abordaje de los problemas sociales para resolverlos y actuar sobre la realidad. Asimismo, el profesor alude a la promoción de la consciencia histórica, ya que refiere a la proyección del futuro a partir de la interpretación del espacio y el tiempo:

‘Plantear y resolver problemas, comprender para actuar, fomentar la racionalidad y la comunicación, relacionar e interpretar el espacio y el tiempo, proyectarse hacia el futuro’.

La profesora catalana **B6**, por su parte, también parece plantear una educación histórica en la que el estudiantado pueda intervenir socialmente. Para esto, propone partir de los problemas sociales relevantes no solo mediante el pensamiento social crítico sino también del creativo, por lo que considera que se trata de buscar soluciones a los problemas a partir de la lectura del pasado, del presente y del futuro. En este sentido también plantea la promoción de la consciencia histórica:

‘La finalidad de la enseñanza de la historia es desarrollar el pensamiento reflexivo, crítico y creativo del alumnado para que se pueda ubicar a los problemas socialmente relevantes o a las cuestiones socialmente vivas del pasado, del presente y del futuro; y pueda intervenir en ellas con conocimiento de causa’.

En la misma línea de la profesora **B6**, el profesor catalán **B12**, también propone promover el pensamiento social crítico y creativo para la identificación de problemas sociales relevantes (en este caso, específicamente, las injusticias sociales). Es así como el profesor sugiere que tiene como finalidad la comprensión crítica de un presente en el que existen conflictos y problemas sociales -como en este caso ‘injusticias’- y su transformación:

‘Desarrollar el pensamiento crítico y creativo de los alumnos para detectar las injusticias y convertirlos en agentes de cambio social para comprometerse en su mejora personal y la mejora de la sociedad a la que pertenecen’.

En tal sentido, para el participante **B12**, se trata entonces de concienciar y de promover el análisis social crítico mediante el pensamiento histórico y democrático; tal como expone en la entrevista:

‘Nosotros intentamos concienciar desde el pensamiento histórico y desde el pensamiento democrático, la democracia, los valores de la democracia, lo trabajamos desde tutorías, desde sociales, desde ética, desde muchos sitios, ¿Vale? Esto sí, la diferencia entre opinión y hecho, también lo trabajamos’.

A tal efecto, en la entrevista el participante dice:

‘Estamos trabajando con observaciones, por ejemplo, hay una imagen... ¿que se observa en esta imagen? ¿por qué creen que es importante? ¿Qué elementos podemos resaltar? Ellos van tomando unos apuntes...pero yo les hablo de las preguntas de comprensión. Yo paro mucho la clase y pregunto’.

En cuanto a la provincia de Neuquén, el profesor N3 centrándose en una educación histórica para la vida cotidiana, busca promover que sus estudiantes se sientan protagonistas de la historia y que, por tanto, sean capaces de transformar el presente, esto es, su realidad:

‘Una de las finalidades, a mi parecer, para la enseñanza de la Historia es la de que las/los estudiantes logren sentirse protagonistas activos y transformadores/as de la vida cotidiana en la que se encuentren’.

La profesora N9, por su parte, apela a una educación histórica para la transformación del presente a partir de la promoción de una ciudadanía activa y crítica capaz de analizar la realidad social y de una conciencia histórica que nos permita descubrir ‘cambios y futuros posibles’:

‘Contribuir a la formación de una ciudadanía activa y crítica, que nos permita desnaturalizar y problematizar la realidad social presente...enseñar historia es necesario para otorgar herramientas que expliquen contextos pasados y presentes, que nos invite a descubrir la existencia histórica de construcciones colectivas y de resistencias, de cambios y futuros posibles’.

El profesor neuquino N7, quien pone el acento particularmente en los/as estudiantes, se preocupa por la comprensión crítica del presente para su transformarlo. A tal efecto, plantea promover una ciudadanía activa y crítica que permita proponer soluciones a los problemas sociales:

‘Considero que la enseñanza de la historia debería pensarse para que nuestros/as estudiantes puedan comprender la realidad social y sus problemáticas. Para ello es necesario que los temas...enseñados en las clases de historia estén relacionados con la realidad de los estudiantes y los problemas actuales...además de reflexionar sobre los problemas sociales...es necesario que los/as estudiantes puedan proponer soluciones o alternativas asumiéndose como ciudadanos activos. De esta forma, no sólo ser ciudadanos críticos de la realidad sino también ciudadanos activos, capaces de proponer soluciones frente a los problemas que se plantean en su vida diaria’.

4.3 La educación histórica en un mundo global

Al analizar las finalidades de la educación histórica en un sentido amplio, un solo profesor de la provincia de Barcelona (B9) refiere explícitamente que el abordaje de la realidad social del presente supone reconocer que vivimos en un mundo globalizado y que, por tanto, la historia ha de aportar a su comprensión:

‘Afrontar los retos de la sociedad actual: globalidad, incertidumbre, complejidad’.

No obstante, si indagamos en el papel de la educación histórica para el mundo globalizado y en la educación para ciudadanía que vive en este contexto, al realizar tan solo una lectura más bien rápida de lo que dice el profesorado, la mayoría de los/as participantes concuerda en que posee relevancia. De hecho, en varios de los testimonios es posible apreciar como los/as profesores/as expresan que piensan que este papel ha de ser ‘*central*’, ‘*fundamental*’, ‘*importante*’, entre otras expresiones -estas se pueden consultar desde el **Anexo 1.1** al **1.32**. Ahora bien, al analizar lo que expone el profesorado en forma más exhaustiva, surgen una multiplicidad de descripciones y justificaciones muy diversas -tanto para el caso de la provincia de Neuquén como para el caso de la de Barcelona- necesaria de categorizar para poder describir y luego interpretar. Varios/as son los/as participantes que piensan que la historia tal cual es enseñada actualmente ha de modificarse para en cierta forma estar más acorde con este contexto.

En los siguientes apartados, luego de analizar el papel que para el profesorado tiene la educación histórica en el mundo globalizado y en la educación para la ciudadanía que vive en este marco, se presentan los posibles cambios que los/as participantes piensan que deberían introducirse en la historia que se enseña para que pueda llegar a adecuarse al mundo global.

4.3.1 El papel de la educación histórica en el mundo global

Para describir la información obtenida respecto de los aspectos que abordamos en este apartado, partimos de la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 7**, referida al **Ámbito de Análisis 1**. Las categorías que presentamos en la tabla devienen de los mismos datos recabados.

Tabla 7 - *Papel de la Educación Histórica en un Mundo global - Categorías.*

Ámbito de Análisis 1 - Papel de la Educación Histórica en el mundo global	
<p>Papel de la educación histórica en un mundo global: ¿Qué dice el profesorado sobre el papel de la educación histórica en un mundo global? ¿Qué tipo de papel piensa el profesorado que ha de tener la educación histórica en un mundo global?</p>	<p>Categorías: Abordaje de la realidad social global: - Enfoque para explicar cómo se constituyó el mundo global - Enfoque crítico para hacer explícitas las consecuencias de la globalización .</p>

Cuando se trata de describir el papel o función de la educación histórica en el mundo globalizado subyace la idea de que se trata enseñar historia para el abordaje y la comprensión de la realidad social, en este caso particularmente, la global. En líneas generales, esta función de la que nos hablan los/as participantes parece poseer dos connotaciones: una ligada a un enfoque crítico del presente global que intenta hacer explícitas y visibles las consecuencias de la globalización -desigualdades, injusticias, culturas dominantes y dominadas, entre otras cuestiones- y, por tanto, los conflictos que existen en el presente; y otra asociada a un enfoque que tiende a favorecer a la comprensión de cómo se constituyó el mundo global -ver **Tabla 7** y **Tabla 8**.

Tabla 8 - Papel de la Educación Histórica en un Mundo Global del Profesorado⁹.

Ámbito de Análisis 1 - Papel de la Educación Histórica en el mundo global		
Provincia	Comp. de cómo se constituyó el mundo global	Hacer explícitas las consecuencias de la glob.
Neuquén	5	5
Barcelona	9	5

4.3.1.1 Facilitar a la comprensión de la constitución del mundo global

En cuanto a la función de una educación histórica que tienda a facilitar la comprensión de cómo se constituyó el mundo globalizado, varios/as son los/as participantes de la provincia de Barcelona que se pronuncian al respecto. En tal sentido, asociado a la promoción de la consciencia ciudadana, la profesora **B4** expresa que se trata de entender el presente global:

‘Entender el presente y la realidad social, generar conciencia de ciudadanía para prospección de futuro’.

El profesor catalán **B17**, expone que la educación histórica siempre debería tener la función de comprender el presente, -sea o no sea global- y rescata la necesidad de formar una ciudadanía global sin olvidar lo local:

‘¡La misma que tenía en un mundo más local, entenderlo! Formar, pero ciudadanía global, es la clave. Una ciudadanía que tiene el mundo como escenario, pero que no pierde el arraigo en su contexto inmediato’.

El profesor **B8**, sin problematizar explícitamente el mundo globalizado, enumera sus características. Para él la función de la educación histórica en presente global se orienta en su comprensión:

‘Mundo globalizado, tiempos cambiantes, velocidad, inmediatez, tiempos líquidos’.

En cuanto a la provincia de Neuquén, la profesora **N5** piensa que el papel de la enseñanza de la historia en un mundo global ha de ser favorecer a la comprensión de los procesos de la globalización, es decir, lo que podríamos concebir como las lógicas del mundo global:

‘Pienso que la Historia debe tener un papel destacado en este mundo globalizado, pues como disciplina posee la amplitud necesaria para el abordaje y comprensión de los complejos cambios que están atravesando las sociedades del siglo XXI’.

En la misma línea, el profesor **N15** expone que la educación histórica en un mundo global ha de promover la comprensión de los procesos a nivel mundial, es decir, global:

⁹En el caso de la provincia de Neuquén, son 10 los/as participantes que aluden al papel de la educación histórica para el mundo global y 5 los/as que no lo hacen (**N6, N8, N10, N12, N14**) - En el caso de la provincia de Barcelona, 13 participantes hablan al respecto y son 4 los que no lo hacen (**B2, B3, B9, B10**).

‘La enseñanza de la historia ocupa un lugar primordial, para poder comprender, analizar los cambios que se operan a nivel mundial y afectan la realidad situacional de lxs estudiantes’.

El participante **N3**, al igual que el otro profesor y la otra profesora de la provincia de Neuquén, también parece entender que la educación histórica en un mundo globalizado debiera favorecer a la comprensión de los procesos de la globalización y, por ende, al presente global, enuncia que se trata de visibilizar los diferentes espacios y tiempos:

‘Pienso que la Historia dentro del mundo globalizado en el que nos encontramos sumergidos debe de ser el principal, ya que a través del tiempo y del espacio podemos ver cambios, continuidades, en diversos espacios sociales ya sea de corta, mediana o larga duración (Braudel)’.

4.3.1.2 Hacer explícitas las consecuencias de la globalización

Aunque puede decirse que los/as participantes que dicen que la función de la educación histórica en un mundo global tiene que hacer explícitas las consecuencias del proceso de globalización, ello supone promover una comprensión del presente global en un sentido crítico.

En lo que respecta a la provincia de Neuquén, el profesor **N4** entiende que el papel de la enseñanza de la historia en un mundo global debería ser desnaturalizar las relaciones sociales, formas de ser y hacer y los procesos de identificación que impone la globalización, lo que en definitiva lleva a desigualdades:

‘Puede ofrecer mucho a la formación de niños/ñas y jóvenes de secundario en la desnaturalización de las relaciones sociales predominantes. Principalmente de aquellas relaciones que implican e imponen formas de ser y hacer en un mundo actual. Pienso por ejemplo en las relaciones que imponen desigualdades de género, económicas, culturales (identitarios), políticas, entre otras’.

En tal sentido, para el profesor **N4** la educación histórica en un mundo globalizado ha de promover que los/as estudiantes construyan sus propias identidades y aprendan a convivir con otros/as aceptando la diversidad en el mundo:

‘Puede contribuir a la formación de convicciones y formas de convivencias colectivamente sostenidas. Que un/a joven construya su identidad en función de sus propios gustos, intereses y expectativas para con el mundo en el que quiere y necesita vivir. Que sepa moverse culturalmente en diversidad de escenarios que deben exceder el marco de la nacionalidad y orientarse por otras pautas que nos permitan pensarnos como seres humanos con diferencias, pero con las mismas posibilidades de ser y hacer en este mundo’.

El profesor neuquino **N7**, al describir el papel que piensa que la enseñanza de la historia ha de tener en el mundo globalizado, pone énfasis en el análisis crítico de la información que circula en lo global, así como en la importancia de hacer visible la pluralidad y diversidad, por lo que se trata también en cierta manera de hacer explícitas los efectos de la globalización:

‘En un mundo globalizado donde a través de internet, los/las estudiantes son invadidos por la información, es importante que la historia pueda servir para ayudar a analizar la información de forma crítica. Así, se debe enseñar a leer la información y comprender que no siempre la información es fiable, sino que depende de la subjetividad de quien escribe o intenta hacer escuchar sus voces’.

Al respecto, el profesor **N7** durante la entrevista haciendo una mención explícita a la ciudadanía global, vuelve a hacer referencia a la información y, por tanto, a la circulación del conocimiento en el mundo global. En este caso expresa:

‘Relaciono la ciudadanía global con la idea de comunicación del conocimiento a través de las redes. Porque cuando la cuestión de lo global y los nuevos recursos digitales la idea de volver otra vez al tema de la fidelidad de las fuentes’.

La profesora **N9**, parte de una concepción crítica del proceso de globalización ligado al neoliberalismo, piensa que la educación histórica en un mundo global debiera terminar con los relatos eurocéntricos que han llevado a la exclusión y a relaciones de dominación de ciertos grupos sociales - dominantes- sobre otros:

‘Enseñar Historia en un espacio globalizado y en un tiempo marcado por violentos procesos de concentración y acumulación de capital promovidos por el auge de políticas neoliberales, es de vital importancia e implica un desafío infinitamente complejo...resulta imprescindible examinar la Historia desde la perspectiva de la exclusión...como señala J. Fontana la fábula del progreso universal en términos eurocéntricos, que ha tenido como protagonistas esenciales a los grupos dominantes, políticos y económicos de las sociedades desarrolladas, ha dejado al margen de la historia a los espacios no europeos y a los grupos subalternos’.

En la provincia de Barcelona en cuanto a la educación histórica, de hacer explícitas las consecuencias de la globalización, a grandes rasgos puede decirse que los testimonios giran en torno a los problemas sociales a los que ha llevado y profundizado este proceso.

Al respecto, la profesora catalana **B6** piensa que se trata de ubicarse en el presente global a partir de los problemas sociales relevantes para educar a la ciudadanía y poder construir el futuro, lo que supone comprender el presente global críticamente:

‘La historia es un instrumento para ubicarse en el presente y construir el futuro. Por lo tanto, tiene un papel importante. La enseñanza de la Historia, y de las ciencias sociales, debería partir de los problemas socialmente relevantes y debería educar en la participación ciudadana’.

En la misma línea, el profesor **B12**, por su parte, dice:

‘La historia debe reconocer en el presente los problemas socialmente relevantes y explorar soluciones recurriendo al bagaje del pasado y a la proyección de futuro. Evidentemente, el paradigma crítico debe modificar las prácticas educativas para empoderar a los alumnos tanto en un sentido crítico como en una actuación a favor de una ciudadanía que contribuya a mejorar la calidad de la democracia’.

Tal como puede verse, el profesor **B12** no solo propone abordar los problemas sociales relevantes sino también proponer soluciones a los mismos para transformar y mejorar la realidad social global.

4.3.2 Cambios en la educación histórica para el mundo global

Para describir las informaciones obtenidas respecto de los posibles cambios que plantea el profesorado en función del papel que considera que ha de tener la educación histórica para el mundo global, nos remitimos a la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 9**, nuevamente referida al **Ámbito de Análisis 1**.

Tabla 9 - Posibles Cambios en la Educación Histórica para el Mundo Global - Categorías.

Ámbito de Análisis 1 - Posibles cambios en la Educación Histórica en el mundo global	
<p>Posibles cambios en la educación histórica para el mundo global:</p> <p>¿El profesorado propone modificar la educación histórica por el mundo global? ¿Cómo podríamos clasificar las propuestas del profesorado al respecto?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Desnaturalizar el mundo global:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva multicultural de la historia. - Conexiones entre grupos sociales y/o espacios. - Contemporaneidad histórica y/o simultaneidad. - Problemas sociales (relevantes) en la historia <p style="text-align: center;">↓</p> <p style="text-align: center;">Enseñar una historia menos eurocéntrica</p>

Aunque solo algunos/as participantes -tanto por una provincia como la otra- explicitan las modificaciones que piensan que debieran realizarse en la educación histórica en y para el mundo global, pensamos que abordar este aspecto nos aporta complejidad a la investigación. Nos interesa abordar los cambios que los/as profesores/as participantes piensa que han de introducirse en la educación histórica para poder ajustarla al mundo globalizado, para luego analizar e interpretar lo que dice a la luz de sus representaciones sociales y sus perspectivas prácticas sobre la enseñanza de la historia y de lo que hacen en la práctica concreta.

Si bien no todos/as los/as participantes de la investigación exponen explícitamente la necesidad de modificar la educación histórica para el mundo global, una gran mayoría -tanto para el caso de la provincia de Barcelona como la de Neuquén-, concuerda en la relevancia de establecer cambios potenciales dentro de la enseñanza. Entre quienes sí se expresan al respecto, en términos generales, sus testimonios revelan que se trata de desnaturalizar el mundo global. Para esto, el profesorado propone varias vías para hacerlo: incorporar una perspectiva multicultural de la historia para hacer visible la diversidad de culturas en los procesos históricos; explicitar las conexiones entre grupos sociales y/o

entre diferentes espacios a través de los procesos históricos que se enseñan; hacer uso de la contemporaneidad histórica o bien la simultaneidad de hechos y procesos históricos; y abordar los problemas sociales relevantes en la historia que se enseña -ver **Tabla 9** y **Tabla 10**.

Tabla 10 - *Posibles Cambios en la Educación Histórica para el Mundo Global del Profesorado*¹⁰.

Ámbito de Análisis 1 - Posibles cambios en la Educación Histórica en el mundo global				
Provincia	Perpes. Multicultural	Conexiones	Contemporaneidad	Problemas Sociales
Neuquén	5	2	1	2
Barcelona	3	4	1	2

Partiendo de estos cambios propuestos, varios/as son los/as participantes que reconocen que, en definitiva, en el mundo globalizado se ha de enseñar una historia menos eurocéntrica -ver **Tabla 9**. Por último, tanto para el caso de la provincia de Neuquén (**N1** y **N8**) como de Barcelona (**B3**, **B4**, **B5**), hay quienes, si bien coinciden en que la educación histórica en un mundo global ha de cambiar, no indican cómo ni en qué sentido.

4.3.2.1 Perspectiva multicultural en la historia

Con respecto a la incorporación de la perspectiva multicultural en la educación histórica para el mundo global en el caso de la provincia de Neuquén se encuentra ligado a la posibilidad de introducir culturas no dominantes y no europeas, así como grupos sociales ‘marginados’ en la historia enseñada. La profesora neuquina **N5**, quien reconoce la necesidad de cambiar la educación histórica en las aulas y en las planificaciones anuales, alude a reivindicar las culturas y grupos sociales locales frente a la historia europea en todas las etapas históricas a enseñar. En la entrevista en profundidad la profesora expresa:

‘Queremos hacer estos cambios de planificación...basta de dar todo desde Europa...creo que hay que poner el acento en temáticas nuestras...Vamos a ir a la historia americana...tomando la periodización...la conquista...la desestructuración de América’.

Si bien la profesora entiende que la educación histórica para el mundo global tiene que incluir culturas americanas y locales asumiendo sus complejidades desde la ‘prehistoria’ y temáticas de la historia americana lo que supone enseñar una historia menos eurocentrista, reconoce que no puede dejar completamente de abordar la historia europea, principalmente al enseñar historia americana:

¹⁰En el caso de la provincia de la provincia de Neuquén, 8 participantes no indican si han de introducirse o no cambios en la educación histórica para el mundo global (**N2**, **N3**, **N4**, **N10**, **N12**, **N13**, **N14**, **N15**) - En el de la provincia de Barcelona, 4 participantes (**B8**, **B15** **B17**).

‘¿Voy a necesitar que el alumno sepa algo de historia europea moderna o contemporánea? Y si...no puedo obviar temas que para explicarle...por qué se rompió el vínculo colonial en América...tengo que explicar que hubo potencias europeas que colapsaron...si yo parto de conocer primero de cómo estaba nuestro continente, en qué situación, cómo eran las culturas qué complejidades tenían, ahí poder hacer el contraste...más que cambiar de temas creo que (insisto), rescatar temas más nuestros, temas de América...es más ahora este año también queremos tomar prehistoria en Neuquén’.

El profesor N7 también habla de incluir en la enseñanza de la historia a aquellos grupos sociales invisibilizados en los procesos históricos, a la vez que destaca la relevancia de enseñar una historia que aborde la simultaneidad de hechos históricos -cuestión que retomamos en el apartado 5.3.2.3:

‘Se debe abandonar la enseñanza de la historia en torno a la linealidad y los grandes personajes e incluir problemas que sean abordados desde la simultaneidad y donde, aparezcan aquellos actores sociales que fueron relegados o silenciados en la enseñanza de la historia’.

En función de lo que el profesor N7 expresa en la entrevista en profundidad, se advierte que con ‘actores sociales que fueron relegados’ para el caso de la provincia de Neuquén particularmente entiende a los pueblos originarios, por lo que propone incorporar a las culturas locales en la historia enseñada:

‘En cuanto a los personajes de la historia...pienso al sujeto o al pueblo originario siempre ahí, eso siempre me lo cuestiono, pensando en el sujeto varón también perteneciente a los pueblos originarios, pero dejo de lado a las mujeres...eso me lo estoy cuestionando también’.

El profesor plantea la necesidad de introducir en las clases de historia a otros grupos invisibilizados, como las mujeres, -grupo que muchas veces queda relegado dentro de los mismos grupos olvidados en la enseñanza de la historia-, particularmente, en este caso, las de los pueblos originarios:

‘En esa inclusión también dejé de lado a otros actores sociales que podría meterlos, pero con relación a tomar el rol de la mujer en Latinoamérica en cuanto a los pueblos originarios, antes de la llegada de los españoles. En vez de decir sujetos, tendría que decir personas y cambiaría la idea...personas que participaron de la historia y que se fueron relegando, quedaron relegadas...hay otras identidades...y es mucho más amplio’.

En la misma línea del profesor N7, la profesora neuquina N9 desde una perspectiva abiertamente crítica, entiende que para intensificar ‘explicaciones globales’ de la historia, hay que incluir a los grupos marginados haciendo hincapié en las resistencias de esos grupos:

‘Superar este viejo esquema tradicional y positivista desde una postura crítica nos posibilita recuperar historias y gentes marginadas para enriquecer las explicaciones globales, buscar prácticas de resistencias y organización colectivas frente a los modelos dominantes, o presentar interpretaciones de conjunto alternativas’.

En función de lo que dice la profesora **N9**, se interesa en hacer visible a los grupos sociales y culturales con la intención de pasar a la acción y resistir ante los *'modelos dominantes'* y presentar *'alternativas'* para el presente.

En lo que respecta a la provincia de Barcelona, entre los/as participantes que dicen que la educación histórica en un mundo globalizado debiera incluir la perspectiva multicultural entienden que se trata de enseñar una historia menos centrada en Europa.

Según el profesor **B11**, enseñar historia en el mundo globalizado requiere de conocer *'otras realidades'*, por lo que se trata de introducir en la enseñanza a grupos *'desfavorecidos'*:

'Debemos abrirnos a otras realidades y desterrar la concepción eurocéntrica de la historia. Por otra parte, es necesario plantear la historia como el medio para dar voz a los desfavorecidos y abordar el discurso de las figuras históricas'.

Para la profesora **B7**, el cambio ha de ser a *'nivel didáctico'*, por lo que plantea modificar el currículum para incorporar la perspectiva multicultural en la educación histórica en el mundo global. En tal sentido, la profesora expresa:

'Creo que tiene que actualizarse a nivel didáctico, y también incluir un currículum multicultural'.

4.3.2.2 Conexiones entre grupos sociales y entre espacios

Los/as participantes de la provincia de Barcelona que aluden a explicitar las conexiones entre grupos sociales y/o entre espacios, parecen tener una idea bastante concreta sobre cómo modificarían la educación histórica en este sentido. Al respecto, el profesor **B1** enfoca las conexiones con relación a cómo un cierto hecho o proceso que acontece en un determinado espacio puede afectar a otros grupos de otros sitios:

'Deben establecerse más conexiones, las relaciones internacionales son esenciales, lo que sucede en un país afecta a otros, esto pasa ahora y ha pasado siempre a lo largo de la historia, la revolución francesa afectó a muchos países como Estados Unidos o Latinoamérica, etc.'

La profesora **B13**, -en coherencia con las finalidades que en un sentido amplio plantea para la educación histórica-, considera que la enseñanza de la historia en un mundo global ha de abordar las conexiones -o bien, como dice, *'interconexiones'* o *'interrelaciones'*- entre las historias de culturas y espacios -lo que llama *'entornos'*- y la diversidad cultural -razón por la que también propone la introducción de la perspectiva cultural en la historia enseñada- para poder abordar e involucrarse en los *'conflictos'* del presente (global):

‘Es fundamental mostrar...la interconexión de las diferentes culturas y su historia. En un mundo globalizado es fundamental conocer la historia también globalizada, es decir, no sólo la historia de nuestro país y de los de nuestro entorno cultural...mostrar las otras culturas y entornos y la interrelación entre todas. Habría que dar la visión de las otras culturas, por ejemplo, en el tema de la colonización y la poscolonización actual, esto haría entender a los estudiantes los conflictos actuales como el de Siria, no como conflictos ajenos en los que debemos actuar como elementos foráneos humanitarios sino como elementos implicados y causales incluso’.

En cuanto a lo que piensan los/as participantes de la provincia de Neuquén, a fin de enseñar una historia menos eurocentrista, la profesora N5 en la entrevista, además de proponer abordar culturas no europeas, plantea hacer explícitas las conexiones entre espacios, entre las escalas territoriales de lo local, regional, global. Según la profesora esto permite promover una ciudadanía global que comprenda el presente desde lo local y lo propio a lo global:

‘No cambiar de temas sino el acento que le damos, más en o local, lo regional, siempre haciendo obviamente las debidas conexiones porque lo global no lo puedo obviar... no vamos a salir del mundo, pero sí revisar más lo nuestro. Me parece que ahí podemos construir como el ciudadano global...quizá esta herramienta les sirva para decir...esta es la situación de nuestro país o de nuestra América y tiene una explicación en la historia de por qué estamos hoy como estamos. Igual todos estos cambios recién los estamos iniciando este año’.

4.3.2.3 Contemporaneidad histórica y simultaneidad

Un solo participante de la provincia de Neuquén (N7) y uno solo de la de Barcelona (B9), dicen que entre los cambios que debieran hacerse en la educación histórica para adecuarla al mundo globalizado debiera hacer uso de la contemporaneidad histórica -o bien de la simultaneidad- de hechos y procesos históricos. Mientras el profesor neuquino habla de simultaneidad, el de Barcelona, de contemporaneidad.

El profesor N7 entiende que abordar la simultaneidad en la enseñanza de la historia va de la mano con la inclusión de diversidad de culturas para el abordaje de problemas. Tal como puede verse en el testimonio, habla específicamente de simultaneidad:

‘Es necesario que la enseñanza de la historia se modifique en función de los temas y problemáticas que se abordan. Se debe abandonar la enseñanza de la historia en torno a la linealidad y los grandes personajes e incluir problemas que sean abordados desde la simultaneidad y donde, aparezcan aquellos actores sociales que fueron relegados o silenciados en la enseñanza de la historia’.

En la entrevista amplía su testimonio al respecto. En esta ocasión relaciona a la simultaneidad con una comparación histórica que podríamos denominar sincrónica, ya que alude a comparar hechos que

acontecen paralelamente. En función de lo que plantea el participante, el abordaje de la simultaneidad favorece a percibir los problemas sociales que acontecen en diferentes sitios como compartidos:

‘Tenemos que modificar la enseñanza de la historia para el mundo global. Trabajamos la simultaneidad desde la comparación y pensar los hechos al mismo tiempo en diferentes lugares para pensar las problemáticas y el por qué de esos cambios en diferentes lugares, y cómo se puede a veces pensar problemas que son comunes que pareciera que fueran lejanos y en realidad son comunes en diferentes territorios en la historia’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, el profesor **B9** expresa:

‘Creo que tiene que abrir sus puertas a una historia global y romper con la historia nacional dominante aun en los principales currículos. Enseñar historia desde la contemporaneidad ofrece una gran oportunidad al respecto’.

En función de este testimonio, se aprecia que relaciona el uso de la contemporaneidad histórica con la oportunidad de plantear la enseñanza de una historia global. Para el participante, se trata de dejar a un lado la historia nacional dominante del currículum.

4.3.2.4 Problemas sociales relevantes en la historia

Cuando se trata de proponer cuáles serían los cambios que debieran introducirse en la educación histórica en un mundo global, tanto algunos/as participantes de una provincia como de la otra entienden que esto supone abordar los problemas sociales relevantes.

En el caso de la provincia de Neuquén, además del profesor **N7**, quien relaciona el abordaje de los problemas sociales con el uso de la simultaneidad y la perspectiva multicultural de la historia -tal como ya hemos apreciado en el apartado anterior-, el profesor **N11**, expresa que la educación histórica debiera ‘denunciar’ los genocidios en la historia desde el siglo XV, ligados a la globalización. Como lo hace el participante **N7**, el profesor **N11** relaciona el abordaje de los problemas con la incorporación de grupos sociales olvidados en la historia enseñada:

‘La enseñanza de la historia debiera cumplir con una tarea ético-política: denunciar los genocidios, etnocidios, ecocidios, epistemicidios y feminicidios causados por el desarrollo capitalista y su globalización planetaria desde el siglo XV y, a continuación, dar voz y lugar a quienes ayer y hoy, han pretendido y pretenden, construir otro orden social: los pueblos originarios, las comunidades campesinas, el movimiento obrero, las minorías sexuales y étnicas, los movimientos feministas, etc.’.

La profesora catalana **B6**, quien entiende a la enseñanza de la historia como una forma para ‘ubicarse en el presente y construir el futuro’, considera que la historia que se enseña debiera estructurarse a partir de los problemas sociales para educar la ciudadanía:

‘La historia es un instrumento para ubicarse en el presente y construir el futuro. Por lo tanto, tiene un papel importante. La enseñanza de la Historia, y de las Ciencias sociales, debería partir de los problemas socialmente relevantes y debería educar en la participación ciudadana’.

En la misma línea de la profesora **B6**, el participante **B12** considera que la enseñanza de la historia ha de abordar los problemas sociales en el presente para proyectarse hacia el futuro. A tal efecto, el profesor piensa que, en líneas generales, se han de establecer prácticas educativas que empoderen a la ciudadanía promoviendo un análisis crítico de la realidad:

‘La historia debe reconocer en el presente los problemas socialmente relevantes y explorar soluciones recurriendo al bagaje del pasado y a la proyección de futuro. Evidentemente, el paradigma crítico debe modificar las prácticas educativas para empoderar a los alumnos tanto en un sentido crítico como en una actuación a favor de una ciudadanía que contribuya a mejorar la calidad de la democracia’.

4.4 Las finalidades de la educación histórica en los documentos curriculares

Para contextualizar las representaciones sociales del profesorado sobre las finalidades de la enseñanza de la historia y el papel de la educación histórica en un mundo global, abordamos los documentos curriculares en función de las características de los casos de las provincias a las que nos hemos referido en la fundamentación metodológica¹¹.

Para el caso de la provincia de Barcelona, abordamos tanto el currículum de Secundaria Obligatoria como el de bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cataluña (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008; 2015) -ver **Anexos 4.8, 4.9, 5.8 y 5.9**. Nos centramos en lo que dice la parte introductoria a la materia ciencias sociales de secundaria y a las materias historia e historia del mundo contemporáneo de bachillerato. Estas introducciones funcionan como una fundamentación de la enseñanza.

En cuanto a la provincia de Neuquén, puesto que no se rastrean explícitamente las finalidades de enseñanza de las ciencias sociales en los NAP de Argentina (Núcleos de Aprendizaje Prioritarios) -tanto de nivel básico como el superior-, recurrimos a los apartados que hablan de promover ciertos aprendizajes a través de determinadas situaciones de enseñanza (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2012) -ver **Anexos 4.5, 4.7, 5.5 y 5.7**. En estos apartados se expresan objetivos que podemos traducir como finalidades relacionadas al abordaje de la temporalidad. También abordamos los apartados que hablan de la fundamentación de las planificaciones anuales y departamentales proporcionadas por el profesorado entrevistado (**N5 y N7**) -cuyas clases también observamos- para aproximarnos mediante otra vía a sus finalidades de enseñanza y poder contextualizarlas.

¹¹Ver apartado **Algunas aclaraciones sobre los casos** de la Fundamentación Metodológica, págs. **xx**. Este mismo criterio se repite en los demás capítulos de análisis de resultados.

Tabla 11 - Finalidades y la Educación Histórica en el Mundo Global - Categorías: Documentos curriculares.

Ámbito de Análisis 1 - Documentos curriculares: Finalidades y Mundo Global	
<p>Finalidades de la Educación Histórica (en sentido amplio):</p> <p>¿Qué finalidades se rastrean en los documentos curriculares en relación con lo que dice el profesorado?</p> <p>¿Se pueden clasificar? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué otras finalidades ligadas a la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales aparecen en los documentos?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promover conciencia histórica. - Educar para la ciudadanía. - Promover el pensamiento social crítico (o, en otras palabras, el análisis crítico) - Suscitar el protagonismo de la historia. - Promoción de la construcción de identidades. - Respeto por los derechos humanos, la paz - Respeto por la diversidad cultural y/o de género.
<p>Finalidades que se condicen con los cambios en la educación histórica que propone el profesorado</p> <p>¿Qué finalidades se rastrean en los documentos curriculares en relación con los cambios que propone el profesorado en la educación histórica?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva multicultural de la historia - Contemporaneidad histórica y/o simultaneidad. - Problemas sociales (relevantes) en la historia
<p>Educación histórica en un mundo global:</p> <p>¿Qué dicen los documentos curriculares el mundo global en relación con la educación histórica? ¿Los documentos reconocen al mundo global?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tecnologías y circulación del conocimiento en el mundo global - Consecuencias de la globalización (desiguales, dependencias, etc.) - Contextualización de los procesos históricos y los acontecimientos del presente en lo global

Entre los diferentes aspectos relativos a la enseñanza de la historia que se rastrean en los documentos curriculares, en esta oportunidad nos remitimos a los que se asocian a las finalidades de enseñanza que el profesorado manifiesta en sus testimonios, a la vez que atendemos a aquellos datos que añaden informaciones ampliando esas finalidades. Asimismo, rastreamos el lugar que ocupa el mundo global en los documentos curriculares. Para describir e interpretar las informaciones obtenidas al respecto, nos orientamos a partir del **Ámbito de Análisis 1** y recurrimos a las categorías de análisis expresadas en la **Tabla 11**.

Tal como puede apreciarse en la **Tabla 11**, para plantear el análisis de lo que dicen los documentos curriculares distinguimos entre: aquellas finalidades que se condicen con las representaciones sociales de los/as participantes; aquellas relacionadas a la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, pero que no son predominantes en los testimonios; las finalidades asociadas a los cambios planteados por el profesorado en la educación histórica; y aquellos aspectos asociados a la educación histórica en el mundo global.

En líneas generales, entendemos que la necesidad de favorecer a la **comprensión del presente** - finalidades de la educación histórica que, en sus diversas expresiones, la mayoría de los/as profesores/as participantes tanto de una provincia como de la otra manifiestan en sus testimonios- resulta transversal a la introducción, a la fundamentación y/o a las situaciones de enseñanza a promover en todos los documentos curriculares. Antes de plantear algunas de las tendencias más relevantes en relación con los

casos para trazar algunas comparaciones entre los dos contextos sociales de investigación, presentamos organizadamente el análisis de los documentos curriculares en forma independiente de manera de contextualizar adecuadamente lo que dice y piensa el profesorado participante de cada sitio.

4.4.1 Documentos curriculares de la provincia de Barcelona

En cuanto al currículum de Secundaria Obligatoria de la Comunidad Autónoma de Cataluña (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015), podemos decir que las finalidades de la enseñanza de las ciencias sociales -y, por tanto, de la historia- que se sugieren en la introducción a la materia historia, gira en torno a educar para la ciudadanía, promover pensamiento crítico y creativo, y promover la consciencia histórica.

Estas tres finalidades se formulan conectadas. Al respecto, la introducción al área de ciencias sociales alude a ciudadanos/as críticos/as que se incorporan al mundo con conocimiento del pasado para la resolución de problemas sociales del presente:

'La materia de ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria obligatoria tiene como finalidad proporcionar al alumnado los conocimientos científicos y las habilidades para ubicarse en el mundo, para averiguar los orígenes y las causas de los problemas sociales actuales y para integrarse en la sociedad, como persona individual y como miembro de un colectivo' (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

Ligado a educación para la ciudadanía, el documento alude a *'facilitar el desarrollo de la conciencia ciudadana'* (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107) para la comprensión de la realidad social y su valoración crítica, así como para la intervención y la mejora de la sociedad mediante la elaboración cooperativa de alternativas y soluciones a conflictos y a los problemas sociales -lo que se corresponde con una de las finalidades que se condicen con una de los cambios potenciales que según el profesorado participante se han de introducir en la educación histórica para el mundo global- a través de un diálogo con otros/as; lo que consiste en la promoción del pensamiento social crítico:

'La conciencia ciudadana democrática favorece al desarrollo del pensamiento social crítico y creativo' (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

Asimismo, en función de lo que indica el documento, propiciar la conciencia ciudadana supone promover la consciencia histórica y la construcción de identidades:

'Esta conciencia debe permitir al alumnado dar sentido a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y en su identidad territorial y cultural. Estas relaciones están en la base de la conciencia histórica y de la educación de la temporalidad y permiten al alumnado de ubicarse en el presente, y leerlo e interpretarlo a la luz de los antecedentes más inmediatos de los siglos XX y XXI' (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

Por otra parte, asociado a la promoción de la construcción de identidades -según el documento: sociales, políticas y culturales-, aparece una finalidad que no se rastrea en los testimonios del profesorado: promover el respeto por la diversidad cultural; la cual, según el documento, se asocia a la capacidad de empatía con otros/as:

‘Respetar y asumir la diversidad cultural como fuente de riqueza personal y colectiva, para enriquecer la propia identidad y favorecer la convivencia’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 109).

En cuanto al lugar que ocupa el mundo globalizado en el documento, la introducción de la asignatura Historia de nivel secundario alude en varias oportunidades al presente global y a cómo actualmente las sociedades son cada vez más heterogéneas (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015). Partiendo de esta idea, según lo que plantea el documento, se trata de ofrecer herramientas teóricas, procedimentales y de valores para la orientación en el mundo globalizado, complejo, plural, desigual y en conflicto y, por ende, para la comprensión de las interrelaciones y de la interdependencia. Se trata, entonces, de entender al mundo global a partir de las consecuencias derivadas de la globalización.

En virtud del documento curricular, a la globalización se la reconoce en tanto supone relaciones entre lo global y lo local. En tal sentido, las decisiones políticas que se toman en un sitio pueden afectar en mayor o en menor medida a otros sitios lejanos, por lo que el documento trata al mundo global como una vía para contextualizar los procesos históricos y los acontecimientos del presente en lo global.

En lo que respecta al currículum de Bachillerato de la Comunidad Autónoma de Cataluña (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008), las finalidades de la enseñanza de la historia que se exponen -tanto en Historia como en la asignatura Historia del mundo contemporáneo, materia perteneciente a la especialidad en Humanidades y que particularmente nos interesa por ser la que enseña el profesor catalán B10 y cuyas clases observamos- van en la misma línea que el currículum catalán de secundaria. En tal sentido, condensamos lo que se plantea en ambas introducciones remitiéndonos solamente a aquellas finalidades que no aparecen en el currículum de secundaria para evitar repetir información.

En la introducción de la asignatura Historia de bachillerato se expone:

‘Actualmente la historia se considera una disciplina multidimensional porque ha integrado muchas de las dimensiones epistemológicas procedentes de otras ciencias sociales, de tal manera que hoy tiende a convertirse en ciencia de la complejidad de las sociedades humanas’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 84).

Partiendo de esta idea, la introducción a la materia Historia -así como también la asignatura Historia del mundo contemporáneo- plantea que enseñar historia substancialmente significa educar para la ciudadanía. En tal sentido y buscando resumir y organizar las informaciones, puede decirse que el documento alude a promover conocimientos y habilidades que permitan desarrollar funciones sociales

para integrarse a la vida activa responsablemente a partir de una comprensión crítica del pasado y, por tanto, del presente (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2008).

Ambas asignaturas aluden a que, a través de la educación histórica, se trata de que el estudiantado sea capaz de pensar históricamente, lo que potencia valores de la solidaridad, la democracia, la construcción de la paz y de la defensa de la equidad, de la justicia, de la libertad y de los derechos humanos, a la vez que promueve el desarrollo del pensamiento abstracto y formal.

Por otra parte, tanto la introducción de la materia Historia como la de la materia Historia para el mundo contemporáneo sitúan a la enseñanza de la historia en el mundo globalizado, por lo que reconocen a la interdependencia y a sus efectos en la realidad social. Ampliaremos este aspecto en el **Capítulo 7**, referido a la ciudadanía global y su educación. En el caso de la asignatura Historia, particularmente, la competencia '*social y cívica*' se encuentra asociada a la formación de una consciencia histórica que permita al estudiantado sentirse protagonistas de la historia, '*seres históricos*', que conjuntamente construyen la realidad social y comparten una historia. En el marco de la globalidad, se trata de adquirir la capacidad de orientarse en un mundo globalizado, complejo e interconectado para buscar construir una sociedad más justa e igualitaria.

En lo que respecta a Historia del mundo contemporáneo, la introducción de la asignatura hace referencia al mundo global y tecnológico. De lo expuesto, puede decirse que el mundo global:

'Exige que en la formación del alumnado de bachillerato tenga que dedicar una atención especial a la comprensión de los procesos que han configurado la sociedad en la que vive, a fin de tomar conciencia de esta realidad y, así, poder adoptar decisiones personales razonadas para contribuir de manera activa y responsable en la construcción del futuro' (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2008, p. 342).

4.4.2 Documentos curriculares de la provincia de Neuquén

En líneas generales, los NAP de ciclo básico y ciclo superior (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2012) comparten la idea de promover aprendizajes mediante más o menos las mismas situaciones de enseñanza de las ciencias sociales, área donde se ubica a la asignatura Historia. Tomando en cuenta esta característica, nos remitimos a hablar de ambos documentos curriculares en forma conjunta, intentando expresar las finalidades que advertimos e identificamos en los mismos.

En primer lugar, asociado a las finalidades de las ciencias sociales y de la historia que expresan los/as profesores/as participantes de la investigación, los documentos aluden a promover situaciones de enseñanza que lleven a educar para ciudadanía y a la promoción de la construcción de identidades, el respeto por los derechos humanos. En los NAP de ciencias sociales de ciclo básico se expresa:

‘La construcción de una identidad nacional plural respetuosa de la diversidad cultural, de los valores democráticos y de los derechos humanos. La construcción y apropiación de ideas, prácticas y valores éticos y democráticos que nos permitan vivir juntos y reconocernos como parte de la sociedad argentina. La construcción de una ciudadanía crítica, participativa, responsable y comprometida’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 12).

Tanto los NAP de ciclo básico como del superior, apelan a la promoción del pensamiento social crítico. Esta finalidad la vemos expresada en relación con la reflexión y el análisis crítico de las informaciones que circulan en los medios. Al mismo tiempo, el pensamiento que se busca formar también es creativo -es decir transformador-, lo cual en los documentos aparece asociado a la resolución de conflictos y problemas sociales y la empatía con los/as demás que en los documentos se la llama *‘sensibilidad’*. A tal efecto, los NAP de ciclo básico manifiestan:

‘La sensibilidad ante las necesidades y los problemas sociales y el interés por aportar al mejoramiento de las condiciones de vida de la sociedad’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 14).

Con respecto a los aspectos específicos de la enseñanza de la historia a la que refieren los NAP - tanto para el nivel básico como el nivel superior- se plantea la necesidad de promover situaciones de enseñanza que susciten aprendizajes asociados a la temporalidad, entre los que se encuentran el aprendizaje de la simultaneidad. Al respecto, los NAP de ciclo superior dicen:

‘La comprensión de nociones y conceptos temporales para el análisis de las transformaciones de las sociedades y los territorios, tales como proceso, cambio, simultaneidad, rupturas, continuidades y periodizaciones’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 2).

Asimismo, los NAP hacen referencia a la promoción de la consciencia histórica, lo cual en los documentos se lo relaciona con la enseñanza de procesos que acontecen en diversos espacios, lo que alude a diversas escalas territoriales entre la que se encuentra la escala mundial o bien global. Los NAP de ciclo superior dicen:

‘La utilización de diferentes escalas geográficas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 2).

En lo que respecta a las planificaciones de las asignaturas de Historia proporcionadas por el profesorado entrevistado para el caso de la provincia de Neuquén, en la fundamentación de los documentos asociados a las clases observadas de 1ero y 2do año de la profesora N5 se rastrean varias de las finalidades que expresa en sus testimonios: promover el pensamiento social crítico y de fomentar la consciencia histórica -ver **Anexos 4.1** y **5.1**. La planificación de 1er año de la profesora dice:

‘Es nuestro objetivo acercarnos al estudio de nuestro pasado más lejano, no solamente con una actitud contemplativa, sino crítica, buscando en él las explicaciones de los acontecimientos actuales. Tratando de rescatar aquellos conocimientos valiosos para el desarrollo de nuestras sociedades’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

Las planificaciones de la profesora N5 atienden a que los/as estudiantes se sientan protagonistas de la historia, para que puedan implementar cambios en la sociedad y mejorarla -aspecto asociado a la promoción del pensamiento social crítico y principalmente creativo. En tal sentido, en la planificación la profesora expresa:

‘La Historia debe ser una herramienta para el conocimiento de las sociedades pasadas, pero siempre que esto nos sirva para proponer la construcción de sociedades más justas en un futuro’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

En la planificación de 2º año -ver **Anexos 4.2 y 5.2-**, a estas finalidades de enseñanza postuladas en la fundamentación también se le agrega la de educar para la ciudadanía, cuestión que se presenta en relación con la reflexión crítica y el respeto por los/as otros/as. A esta finalidad la asocia con la idea de promover que sus estudiantes se sientan protagonistas de la historia para poder transformar su propia realidad:

‘Apuntamos a que los alumnos se sientan protagonistas de la Historia y que el análisis y estudio de los hechos del pasado, y porque no, los del presente los lleve a reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que vivimos e implementar los cambios que consideren necesarios para mejorarla’ (Profesora N5, 2018, Planificación 2º año).

Respecto de la planificación anual de la materia de historia de 1er año del participante N7 -ver **Anexos 4.4 y 5.4-**, el profesor -además de expresar en toda la fundamentación la necesidad de educar a través del análisis crítico de la realidad social para su transformación- parece interesado de que promover la consciencia histórica, lo que se expresa en el abordaje de la temporalidad y de las relaciones entre pasado, presente y futuro a la vez que busca que sus estudiantes se sientan protagonistas de la historia:

‘Promover la enseñanza del tiempo histórico a partir de las relaciones entre pasado, presente y futuro para que los estudiantes puedan comprender el tiempo histórico a nivel personal y social’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

En la planificación del profesor se destaca principalmente la finalidad de introducir una perspectiva multicultural de la historia. Esto se observa en el lugar que les otorga a los pueblos originarios en toda su planificación, a los cuales propone:

‘Darles visibilidad a los pueblos originarios y analizarlos como sujetos participes en la construcción de la identidad del continente’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

Entre las finalidades que aparecen en la planificación, entendemos que el profesor no solo habla de los pueblos originarios -principalmente aborda a los mapuches, comunidad local de la región- sino a sus

mismos/as estudiantes como protagonistas e integrantes de la historia. En tal sentido la planificación señala:

‘Se intentará trabajar a partir de los relatos de vida de los/las estudiantes. Éste trabajo, no sólo permitirá trabajar con conceptos relacionados con el tiempo y el trabajo del historiador, sino que permitirá indagar sobre el contexto social de los/las estudiantes’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

PARTE 2

CAPÍTULO 5: Las Culturas en la Educación Histórica en el Mundo Global

En este segundo capítulo de descripción e interpretación de resultados analizamos la presencia de las culturas en la educación histórica para enmarcarla en el mundo global. Para esto, comenzamos indagando si el profesorado aborda la diversidad cultural analizando si dice trabajar y trabaja la perspectiva multicultural en sus clases. Seguidamente, analizamos qué culturas, grupos humanos y/o civilizaciones enseña y dice enseñar el profesorado en sus clases de ambos contextos de investigación, para luego explorar si los/as participantes trabajan los contactos entre estos grupos a través de la historia y de qué tipo. Contextualizamos lo que hace y dice hacer el profesorado a partir del abordaje de documentos curriculares. Puesto que en este capítulo nos ocupamos también de lo que acontece en las clases de historia de ciertos/as participantes, esto es, de la práctica, también nos apoyamos en los materiales didácticos asociados a esas clases.

5.1 Ámbito de análisis

Puesto que esta investigación tiene como principal objetivo tomar conocimiento de los aportes -o bien, de los posibles aportes- de la educación histórica a la ciudadanía que vive en un mundo global, en este capítulo en particular exploramos lo que el profesorado participante dice hacer y hace respecto del abordaje de las culturas, grupos humanos y/o civilizaciones al enseñar historia.

Tomando en cuenta los planteamientos de Fromm (2007) sobre el humanismo radical, puede decirse que los aspectos que abordamos y analizamos aquí se enmarcan en el proceso de rehumanización de la educación en ciencias sociales (Santisteban, 2017a). En este intento de humanizar a la enseñanza de las ciencias sociales, reivindicamos la idea bastante trabajada en la investigación en didáctica de darle protagonismo a los/as invisibles -o mejor dicho invisibilizados/as- para una enseñanza de la historia más inclusiva y, por tanto, más democrática (Santisteban, 2015; 2017a). En función de los planteos de la perspectiva de la historia global, esto supone explorar la diversidad de culturas, grupos humanos y/o civilizaciones que trabaja el profesorado en sus clases, así como los diferentes contactos que pudieron existir y aun existen entre esos grupos en todo el planeta.

Puede afirmarse que para iniciar y estructurar este capítulo partimos de los dos primeros aspectos del **Ámbito de Análisis 2**, que, en función de lo que planteamos en la fundamentación metodológica, comprende:

- La diversidad cultural en la educación histórica;
- Abordaje de los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones;

Para llevar a cabo el análisis de los datos del **Ámbito de Análisis 2** partimos de los testimonios recabados mediante los cuestionarios y los triangulamos con la información obtenida a través de las entrevistas en profundidad; al mismo tiempo que, según se requiera, a estos datos los cruzamos con la información obtenida a partir de observaciones de clase junto con algunos materiales didácticos pertinentes. Contextualizamos las representaciones sociales, perspectivas prácticas y la práctica del profesorado a través del análisis de los documentos curriculares de ambos contextos sociales de investigación y de aquellos documentos curriculares proporcionados por los/as participantes.

Para el análisis de los resultados, en primer lugar, presentamos tablas que expresan las categorizaciones realizadas para cada uno de los aspectos referidos al abordaje de las culturas en la educación histórica. Como ocurre en el capítulo anterior, los ejes de análisis y las categorías que se presentan en las tablas devienen directamente de los mismos datos obtenidos. Luego de las tablas donde se exponen las categorizaciones, presentamos otras referidas a lo que dice el profesorado al respecto, simplemente con el objetivo de plantear algunas tendencias que luego analizamos cualitativamente a partir del abordaje de los testimonios de los cuestionarios y de las entrevistas. Paralelamente, vamos analizando los datos de las observaciones realizadas ampliando y complementando la información recabada a partir de los materiales didácticos utilizados por el profesorado observado.

Este mismo procedimiento lo realizamos con los datos provenientes de los documentos curriculares, aunque en este caso no presentamos tablas de resultados, sino únicamente las categorías, puesto que abordamos la información para contextualizar lo que hace y dice hacer el profesorado participante.

Es, a partir de estos criterios de análisis, que planteamos la escritura y redacción del presente capítulo.

5.2 Abordaje de la diversidad cultural

Para poder hacer un análisis exhaustivo de los contactos entre culturas -y en función de los testimonios, entre grupos humanos y/o entre civilizaciones- que el profesorado dice trabajar y trabaja en sus clases de historia, en primer lugar, consideramos pertinente atender a si los/as participantes dicen enseñar y/o enseñan mediante el abordaje de la diversidad cultural expresada en el abordaje de los procesos históricos a través de la perspectiva multicultural. A tal efecto, buscamos determinar también qué culturas abordan los/as participantes.

Para describir e interpretar la información obtenida en cuanto a si el profesorado participante dice trabajar y trabaja la diversidad humana y cultural en sus clases de historia, esto es, la perspectiva multicultural en los procesos históricos que enseña, nos orientamos a partir de la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 12**, basada en el **Ámbito de Análisis 2**.

Tabla 12 - Abordaje de las Diversidades - Perspectiva Multicultural.

Ámbito de Análisis 2 – Los grupos sociales y culturales en la Educación Histórica	
<p>Perspectiva Multicultural en la Educación Histórica:</p> <p>¿El profesorado dice trabajar la perspectiva multicultural mediante la enseñanza de la historia?</p> <p>¿Cuáles son las otras perspectivas que propone el profesorado?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Con Perspectiva multicultural: - Diferentes espacios geográficos - Mismo espacio geográfico - No se imponen límites geográficos - No se determina espacio geográfico - Sin Perspectiva Multicultural: - Currículum y temarios (eurocentristas) - Perspectiva Intercultural

Tabla 13 - Abordaje de las Diversidades¹².

Ámbito de Análisis 2 - La Diversidad en la Educación Histórica			
Provincia	Sin Perspectiva Intercultural		Con Perspectiva Intercultural
	Currículum y Temarios	Pers.Intercultural	
Neuquén	0	4	11
Barcelona	3	0	14

Cuando se trata de explorar si los/as profesores/as optan por trabajar las diversidades culturales, la mayoría parece concebir a la enseñanza de la historia a través de la perspectiva multicultural **-con perspectiva multicultural**. Sin embargo, existen matices. Mientras algunos/as participantes ponen el acento en la idea de abordarla en un **mismo espacio geográfico** o contexto histórico, otros/as dicen hacerlo en **diferentes espacios geográficos**. También hay quienes dicen enseñar a través de esta perspectiva sin poner límites en cuanto a espacios geográficos (**no se imponen límites geográficos**) y quienes no hacen ninguna aclaración al respecto, esto es, solo se limitan a decir que toman en cuenta esta perspectiva y no hacen explícita la manera en que la abordan (**no se determina espacio geográfico**) -ver **Tabla 12** y **Tabla 13**.

Si bien tanto en el caso de la provincia de Neuquén como en el de la provincia de Barcelona la tendencia es que la mayoría de los/as participantes expresen enseñar historia a partir de la perspectiva multicultural -ver **Tabla 13**-, tanto en un contexto de investigación como en el otro hay quienes dicen no hacerlo (**sin perspectiva multicultural**). En tal sentido, distinguimos entre quienes niegan por completo trabajar la perspectiva multicultural en sus clases por cuestiones de currículum y temarios -**currículum y temarios (eurocentristas)**- y entre quienes entienden que la perspectiva que abordan es más bien intercultural (**perspectiva intercultural**) -ver **Tabla 12** y **Tabla 13**. Antes de abordar más detenidamente quienes sí adhieren a la perspectiva multicultural nos vamos a detener en los que dicen aquellos/as profesores/as que no lo hacen o no la toman en cuenta.

¹²En el caso de la provincia de la provincia de Neuquén, si bien el profesor N4 y la profesora N9 n trabajar a partir de la perspectiva multicultural, reivindica y prefiere la perspectiva intercultural.

5.2.1 Sin perspectiva multicultural

En el caso de Neuquén, particularmente, los/as participantes que exponen no enseñar historia mediante la perspectiva multicultural es porque dicen que lo hacen a partir de una perspectiva intercultural. El profesor N3 dice inclinarse por la perspectiva intercultural porque permite profundizar en diferentes aspectos de las culturas que aborda en sus clases. Esto lo ejemplifica mediante la cultura ‘mapuce’, esto es, una cultura local:

‘No parto desde la multiculturalidad sino mas bien desde la Interculturalidad, permite el aprendizaje y enseñanza de diversas culturas, por ejemplo, en la provincia de Neuquén desde un enfoque intercultural se propone la enseñanza de la cultura mapuce (por ejemplo, creencias, lenguaje, costumbres, hábitos, etc.)’.

El profesor N10 señala que la perspectiva intercultural es un enfoque conceptualmente distinto al multicultural, ya que pone el acento en culturas y en grupos humanos que exceden a la cultura occidental dominante y reconoce los posibles aportes que las diferentes culturas pueden hacer a los contenidos que se enseñan en la escuela:

‘No tengo presente una perspectiva multicultural debido a que opto por una perspectiva intercultural. Conceptualmente, la diferencia es grande, ya que una perspectiva interculturalidad 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’.

El profesor N10 continúa señalando la diferencia que observa entre ambas perspectivas destacando al enfoque intercultural, el cual, para el participante posibilita ‘desnaturalizar y descolonizar el currículum’, esto es, permite visibilizar las relaciones de poder, de dominación y de subordinación:

‘Una perspectiva intercultural permite desnaturalizar y descolonizar el currículum y las relaciones entre los actores sociales que habitan la escuela, mientras que la multiculturalidad hace visibles distintas culturas, pero sin hacer énfasis en las relaciones de poder, de dominación y subordinación que existen entre ellas, todo lo cual produce fragmentación sin modificación del statu quo imperante, ya que no habilita un diálogo entre-culturas en un pie de igualdad’.

Del mismo modo, el profesor N11 contrapone la perspectiva intercultural a la multicultural. Para esto, se remite a la historia del enfoque multicultural, que ha llevado a que se lo identifique con la cultura hegemónica:

‘El motivo es que la multiculturalidad, luego de sus inicios en Inglaterra para darle cabida a los recientes estudios culturales sobre el movimiento obrero y minorías étnicas (Hall, Thompson) cuando se traslada a EE. UU. (principios de los sesenta) se transforma en un planteo político que tiende a asimilar, a integrar, en la cultura hegemónica (capitalista, blanca y occidental) aquellas expresiones culturales provenientes de los entonces países del tercer mundo’.

De hecho, para el participante, la perspectiva intercultural supone un *‘proyecto político-epistémico’* que se traduce en un diálogo entre culturas -caracterizado por la igualdad- que permite la denuncia de las injusticias sociales y la dominación de occidente sobre otras culturas:

‘Junto con otros compañeros y compañeras, trabajamos la perspectiva intercultural, entendida esta como un proyecto político-epistémico que implosiona el saber occidental para propiciar, no la integración ni la asimilación, sino el diálogo de saberes en un pie de igualdad. 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 cuanto a la provincia de Barcelona, en cambio, según los/as participantes que dicen no enseñar historia tomando en cuenta la perspectiva multicultural, expresan que ocurre por los temarios y por el currículum, que en general resultan eurocentristas. Observamos que los/as profesores/as no proponen ninguna otra perspectiva cultural alternativa a trabajar al enseñar historia. La participante **B7**, expresa que, si bien se encuentra interesada en enseñar historia a través de la perspectiva multicultural aun no lo hace porque hace poco tiempo que se desempeña como profesora. A tal efecto, para estructurar sus clases se guía a partir de los temas que propone el libro de texto, al cual considera eurocentrista:

‘Es mi primer año como profesora y aún me estoy adaptando y poniendo al día. Mi intención es hacerlo, pero me preparo las clases día tras día y voy siguiendo el temario del libro, que por supuesto es eurocentrista’.

Para el profesor **B5**, expone no incluir la perspectiva multicultural y pone énfasis en el currículum, al cual dice estar bastante apegado:

‘Estoy atado al currículo y tiendo a centrarme en él’.

El profesor **B2**, por su parte, dice que no toma en cuenta el enfoque porque su enfoque es particularmente eurocéntrico:

‘Seguir un practica demasiado eurocéntrica’.

5.2.2 Con perspectiva multicultural

Aunque las razones por las que el profesorado dice no abordar la perspectiva multicultural difieren en cuanto a un contexto de investigación u otro, cuando se trata de que describir cómo implementar esta perspectiva en las clases de historia, entre los/as que sí dicen hacerlo, las propuestas resultan más variadas -ver **Tabla 14**. Puede decirse que, aunque tanto en un contexto de investigación como el otro hay participantes que no expresan sus ideas respecto de cómo piensan esta perspectiva en la educación histórica -tal como se expresa en la última columna de la **Tabla 14-**, en general la mayoría sí lo hace. En tal sentido, en este apartado nos enfocaremos en aquellos/as que sí describen como lo hacen.

Tabla 14 - Con Perspectiva Multicultural - Profesorado.

Ámbito de Análisis 2 - Perspectiva multicultural en la Educación Histórica				
Provincia	Dif. espacios geo.	Mismo espacio geo.	No límites geo.	No determina espacio
Neuquén	3	2	2	4
Barcelona	2	2	6	4

En función de la tabla, hay 2 participantes por cada provincia que, cuando se trata de pensar a la perspectiva multicultural para la enseñanza de la historia, parecen limitarse a un cierto espacio geográfico. Puesto que el profesor N6, pone énfasis en la cultura mapuche y en sus relaciones con la sociedad de Neuquén y de Argentina, se circunscribe específicamente al territorio argentino:

‘Por lo general abordando al pueblo mapuce y su cultura. Sus vínculos con la sociedad neuquina en particular y argentina en general’.

En la misma línea, el profesor N7 dice enseñar historia a través de la perspectiva multicultural, pero limitándose al espacio americano, especialmente a América Latina:

‘Tengo en cuenta la perspectiva en mis clases. Por ahora sólo abordé esta perspectiva pensando el espacio americano. Por ejemplo, en temáticas como la conquista de américa y la construcción del Estado/Nación en los países de América Latina’.

En función de lo que el participante deja entrever en la entrevista, aunque plantea la perspectiva multicultural para enseñar específicamente la historia americana, dice que no se ha planteado incluir culturas tales como las afroamericanas o grupos humanos asociados a procesos migratorios dentro del continente:

‘Solo en América... pero tampoco me he puesto a leer para incluir. Acá también se podría pensar...los procesos migratorios, por ejemplo, en Argentina o el papel de la cultura afro en Argentina, que eso tampoco se ve...pero bueno, por ahora solamente la inclusión de una parte que estuvo bastante tiempo relegada pero bueno me lo tendría que replantear’.

Un aspecto relevante a destacar es que al referirse a las culturas el profesor N7 habla de ‘identidades’, a las cuales no ubica en un territorio específico de América Latina delimitado en términos nacionales o estatales. En tal sentido, el profesor piensa a la cultura mapuche tanto en Argentina como en Chile para luego integrar otros grupos culturales en el espacio de la Patagonia:

‘Trabajo muchas culturas en un mismo territorio. Serían como muchas identidades dentro del mismo territorio, que en el caso de Argentina o Chile sería incorporar la identidad del pueblo mapuche...y que ahí se mezcla por ejemplo en el caso argentino de la Patagonia hay también otras identidades de afuera que también podría pensarse en el caso de los galeses, después del estado argentino y se da como una mezcla ahí, de lo multicultural’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, aunque la profesora **B14** no descarta enseñar historia a través de la perspectiva multicultural en diferentes espacios, pone el énfasis específicamente en un mismo territorio:

‘Trabajo la multiculturalidad en un sitio básicamente, pero de vez en cuando se hacen referencias en sitios diferentes’.

El profesor **B12**, por su parte, si bien reconoce centrarse específicamente en la historia europea, señala que intenta incluir distintas culturas en sus clases en función de los temas a trabajar. Según su testimonio, el abordaje de la perspectiva multicultural se asocia con la promoción del pensamiento social crítico, puesto que enseñar historia a partir de este enfoque permite entender y reconocer que existen diferentes formas de percibir la realidad:

‘Aunque sigue siendo un estudio muy marcado por la historia de Europa, sí se procura trabajar algunos aspectos que incluyan, por ejemplo, la esclavitud o el maltrato a los indígenas en los temas que correspondan. Aspiro a formar ciudadanos que sepan distinguir la manipulación y aprendan a pensar por sí mismos...es imprescindible que entiendan las diferentes visiones de la realidad que implican opiniones diversas, muy relacionadas con culturas diversas’.

En función de lo que dice el profesor en la entrevista, aunque reivindica la perspectiva multicultural al enseñar historia -a la cual entiende como la idea de entablar ‘*relaciones entre culturas*’-, expresa que este enfoque se encuentra bastante ausente en sus clases, salvo excepciones:

‘El tema de la multiculturalidad es el que yo entiendo que no está presente en las aulas, en mis clases, y en las otras tampoco mucho. Lo sé porque soy el jefe de departamento de sociales aquí y ya te digo, las secuencias didácticas...tenemos una es cañones, barretines y vandoleros que tratan el siglo XV, XVI y XVII...la Edad Moderna en España, Europa, pero no trata sobre este periodo en América o en Asia o en África...relaciones entre culturas no, y además no estamos preparados’.

Según el profesor, para que enseñar las diversidades en el aula a través de la perspectiva multicultural resulte eficaz, ha de ser un trabajo sistemático y constante que lleve al estudiantado a interrogarse por la diversidad cultural en todos los procesos históricos a abordar. Para esto, pone el ejemplo de cómo aborda el papel de las mujeres como grupo en la historia:

‘Una educación multicultural yo entiendo que debe ser sistemáticamente, sino es pincelada. Sino es persistente, es decir, ¿por qué mis chicas se quejan de que la mujer ha sido maltratada en la historia? Porque cada vez les pregunto por el papel de la mujer cuando hacemos un tema, entonces eso evidentemente es lo que deja huellas...si yo les pregunto una vez solo podré decir que he preguntado algo, pero eso no va a quedar...en cambio si sistemáticamente siempre les decís bueno ahora, la Revolución Industrial, y las obreras ¿trabajaban en casa también? ¿solo en la fábrica?... es sistemático, en cambio la educación multicultural nosotros no la trabajamos sistemáticamente, está claro que no, es una de las ausencias...algo que nos falta’.

Asimismo, hay profesores/as tanto de la provincia de Neuquén como de la provincia de Barcelona que dicen concebirla a partir de diferentes contextos histórico sociales y distintos espacios geográficos. Al respecto, la profesora neuquina **N13** afirma que aborda la perspectiva multicultural en diferentes espacios geográficos porque trabaja tanto conceptos de geografía como de historia:

‘Trabajo la multiculturalidad en sitios diferentes. porque relacionamos conceptos que se ven tanto en Historia como en geografía, como por ejemplo la agricultura desde sus orígenes en diferentes continentes (Historia de 1º año), en 3º año retomamos este concepto con el modelo agroexportador aplicado a nuestro país’.

La Profesora **N5**, por su parte, dice trabajar la perspectiva multicultural en diferentes espacios geográficos. Para esto, ejemplifica a través de las culturas americanas y las culturas europeas durante la ‘construcción del orden colonial’:

‘En mis clases de Historia, intento abordar las temáticas desde la perspectiva de la multiculturalidad, realizando un análisis situado en diferentes espacios geográficos. Al estar en América intento que los estudiantes puedan ver las múltiples relaciones de este espacio en relación a otros. Por ejemplo, cuando abordamos la construcción del orden colonial’.

En función de lo que expresa en la entrevista, la participante presenta un interés por abordar culturas en lo local -esto es, en Neuquén- para luego buscar ver qué pasaba en otros territorios durante la conquista de América:

‘Bueno, si voy a tomar las culturas americanas...vamos a ver las culturas que había en Neuquén. Obviamente que primero voy a partir de lo local, pero...¿qué pasaba a la vez si querés en otros espacios de América o qué sucedió después cuando estos territorios fueron conquistados por culturas europeas occidentales?’.

En cuanto a Barcelona, el profesor **B8** dice enseñar historia a través de diferentes culturas de diversos espacios geográficos a partir de la simultaneidad (histórica) de hechos y procesos:

‘Intentamos trabajar la simultaneidad, con lo que nos permite trabajar diferentes culturas. Ej.: revoluciones liberales: americana y francesa’.

La profesora **B15**, por su parte, señala:

‘Desde distintos sitios del mundo. Cultura occidental, oriental’.

Hay participantes que al incluir la perspectiva multicultural en la educación histórica no imponen límites geográficos. Esto se presenta como una tendencia bastante marcada para el caso de los/as profesores/as de la provincia de Barcelona. Para el profesor **B9**, enseñar historia mediante la perspectiva multicultural permite abordar las contribuciones de las diversas culturas a la realidad social presente y al mundo global para que los/as estudiantes se sientan protagonistas de los procesos históricos y para abordar los problemas sociales relevantes en el aula. Es así como, cuando se trata de enseñar historia, el participante no plantea límites geográficos:

‘Trabajo la multiculturalidad tanto en un Cataluña, España y Europa como en los temas o PSR planteados vinculados al resto de territorios del mundo. Comprender las aportaciones de las múltiples culturas de nuestro presente otorgan protagonismo a todo el alumnado del aula por un igual y a su vez ayudan a la comprensión de un mundo global como el nuestro’.

El profesor **B10**, quien tampoco impone ningún tipo de límite en cuanto a temarios al enseñar historia, al mismo tiempo rescata la relevancia de no limitar los contenidos a enseñar en general. Es así como en la entrevista expresa trabajar infinidad de culturas de diferentes partes del mundo y refiere al abordaje de diversidad de religiones, costumbres, contextos y formas de vida:

‘Trabajo la perspectiva multicultural...lo haremos desde dentro...lo haremos desde fuera...lo interesante sería que esto lo pudiéramos hacer no solo en con la historia, sino...salir constantemente de nuestra zona de confort y por lo tanto a partir de la historia mostrar vidas diferentes, situaciones diferentes, religiones diferentes...costumbres diferentes. Es un juego la historia...un juego muy real’.

A pesar de su intención deliberada de abordar una multiplicidad de culturas en sus clases, el profesor **B10** señala que el currículum limita su práctica por tener una impronta bastante eurocentrista. El participante admite que pese a que los temarios de la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo en la que imparte sus clases refieren a procesos históricos de otros espacios más allá de Europa -como Sudáfrica, Israel, entre otros- estos temas solo se abordan desde una perspectiva colonialista y siempre asociados a procesos europeos. Por tanto, expone que existen ciertos vacíos de contenido en relación con otros espacios:

‘Desgraciadamente los temarios son eurocentristas y por lo tanto buena parte de la información que ofrecemos y con la cual trabajamos es eurocentrista...Argentina, la gran desconocida y Chile la gran desconocida y Australia...Me desvió del currículum tanto como puedo, esta es mi parte antropológica...es mi parte etnográfica...Temas como Israel, Apartheid, India, están dentro del currículum pero desde el punto de vista meramente histórico...siempre en relación al colonialismo, en relación a lo que ocurría en Europa...la gracia sería intentar subvertirlo, claro’.

El profesor **B1**, por su parte, dice abordar diversas culturas de contextos sociales diferentes a través de la historia para explicar la realidad social presente. Asimismo, rescata la relevancia de atender a las relaciones y contactos entre grupos culturales que siempre han existido a través de la historia y no solo en la actualidad:

‘Intento explicar por qué somos como somos, diferentes, de lugares distintos, con culturas diferentes, y el origen de los encuentros entre culturas, de hecho, siempre ha habido contacto entre culturas, aunque actualmente es mucho más evidente’.

En cuanto al caso de la provincia de Neuquén, a partir de los ejemplos que plantea la profesora neuquina **N12** puede decirse que, si bien el participante parece no incluir gran diversidad de culturas, no se limita a trabajar la perspectiva en un espacio geográfico específico. Esto lo podemos ver que trabaja tanto culturas del territorio de la Patagonia y del continente americano como del europeo y del asiático:

‘Las culturas que incluyo en mis clases por el momento son las Olmecas, Chavín de Huantar, Mexicas, Mayas, e Incas, rasgos generales de las culturas de la región de Patagonia. El antiguo Egipto, Mesopotamia, Grecia, y Roma’.

El profesor N4 -quien si bien afirma trabajar la perspectiva multicultural se inclina más por perspectiva intercultural- dice abordar diferentes culturas y grupos humanos tanto en un mismo espacio geográfico o contexto social como en diferentes espacios y/o contextos. Para esto señala que se trata no solo de tomar en cuenta aquellas identidades que hoy existen en el presente, sino otras que existieron en el pasado:

‘Tengo en cuenta para ello entonces no solo las identidades culturales existentes en escenarios locales y regionales sino también la que se manifiestas en otros contextos. Pero además de ello, no solo las actuales sino las que no pudieron continuar manifestándose hasta la actualidad’.

Este profesor señala que no piensa las culturas como nacionales en términos estatales, sino como diversidades culturales a través de diferentes territorios y escalas espaciales:

‘Creo que sí. Pero no es una perspectiva central en el abordaje de mis enseñanzas. No pienso en términos de culturas nacionales...Considero pensar y enfocar en términos de diversidad cultural en diferentes territorios y escalas, sin encorsetarse en los límites de una sola cultura y menos de la que se vincula solamente a la construida por lo estatal’.

5.3 Las culturas en las clases de historia

Cuando se trata de explorar y analizar cuáles son las culturas a las que el profesorado dice hacer referencia al enseñar historia y tienen presencia en las clases observadas, al realizar una lectura rápida de los datos obtenidos lo primero que notamos es que no solo los/as participantes refieren a diferentes culturas, sino que también aparece una gran diversidad de grupos humanos y/o de civilizaciones. Podemos ejemplificar esta gran diversidad cultural mediante algunos de los testimonios recabados.

En cuanto a la provincia de Neuquén, la profesora N9 habla tanto del abordaje de culturas originarias de su región -esto es, Patagonia- como de aquellas pertenecientes al espacio latinoamericano, tanto actuales como del pasado. Al mismo tiempo, la participante también expresa incluir culturas de otros espacios geográficos distantes como las asiáticas, africanas, europeas:

‘En las clases incluyo culturas originarias de la región patagónica, culturas latinoamericanas precolombinas y actuales, culturas africanas, culturas asiáticas, y otras culturas occidentales europeas y no europeas’.

Según el testimonio, la participante utiliza el análisis de ‘casos’ en sus clases, ya que le interesa comparar culturas, porque promueve el pensamiento complejo y la comprensión de que no existe una única realidad:

‘En las clases siempre intento analizar casos, muchas veces en clave comparativa, porque considero que enriquece la mirada y la complejidad en el pensar, cuando se enseña la existencia de múltiples alternativas posibles de realizar, resolver, construir, observar e intervenir en el mundo’.

En la misma línea, la profesora **N12** dice abordar diversas culturas originarias del continente americano a la vez que refiere a las culturas locales de la Patagonia. Asimismo, señala trabajar las culturas del *‘mundo antiguo’* por haber contribuido con el desarrollo de la sociedad occidental:

‘Las culturas que incluyo en mis clases por el momento son las Olmecas, Chavín de Huantar, Mexicas, Mayas, e Incas, rasgos generales de las culturas de la región de Patagonia. El antiguo Egipto, Mesopotamia, Grecia, y Roma. Considerando que son desarrollos culturales paralelos de igual importancia, pero que además en el caso de la sociedad occidental.’

Desde un posicionamiento más crítico, refiere Europa con relación a la conquista de América. Lo que quizás se destaca más en el testimonio es que la profesora entiende que todas estas culturas son necesarias para la comprensión de la sociedad actual:

‘Europa mas precisamente se posiciona como poder central gracias al encuentro –conquista-saqueo de América. Son todas necesarias, fundamentales para la comprensión/conocimiento sobre los distintos procesos sociohistóricos constitutivos de la sociedad en la que vivimos’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, la participante **B4** particularmente habla de grupos religiosos. Según lo que dice la profesora, se interesa por comparar culturas estableciendo similitudes y diferencias para abordar las formas en que los diversos grupos conciben la realidad:

‘Musulmana, judía, cristiana, oriental. La idea es poder analizar los cambios que han ido habiendo en las diferentes culturas. Establecer diferencias y similitudes entre ellas, hacerles comprender el pensamiento de cada cultura y sociedad para poder entender que cada una de ellas tiene valores que no tienen porque ser iguales’.

El profesor catalán **B11**, aunque expresa trabajar la *‘cultura occidental’* por ser la más cercana, también reconoce su interés por incorporar culturas de Latinoamérica, de Asia y de África para poder abordar más la *‘globalidad’*:

‘Habitualmente lo occidental por proximidad. Dentro de esta intento tener en cuenta el mundo latinoamericano. El que intento incluir es el asiático o el africano, pero reconozco que, por desconocimiento, es más un contenido para abordar las diversas piezas de la globalidad’.

Tabla 15 - Culturas, Grupos Humanos y/o Civilizaciones en las Clases de Historia¹³.

¹³En la clasificación incluimos aquellas culturas y aquellos grupos humanos y las civilizaciones que no solo identificamos en los testimonios sino también aquellos grupos que tienen presencia en las clases observadas de la participante **N5** y de los participantes **N7**, **B10** y **B12**. En tal sentido, también incluimos a los *‘homínidos’*, ya que la profesora **N5** refiere a los mismos en sus clases.

Ámbito de Análisis 2 - Los grupos humanos y culturales en la Educación Histórica	
<p>Grupos culturales y sociales y civilizaciones en la Educación Histórica</p> <p>¿Qué culturas trabaja y dice trabajar el profesorado en sus clases? ¿Cómo podrían clasificarse -o bien agruparse- en una primera lectura de los datos las diferentes culturas y grupos humanos que aparecen en los testimonios y que se abordan en las clases?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Culturas Orientales / Culturas Occidentales - Culturas familiares / Culturas locales y próximas / Culturas Regionales / Culturas Nacionales / Culturas a nivel continente - Culturas de diferentes periodos históricos - Culturas y grupos dominantes / Culturas y grupos dominados 7 Grupos Dominantes / Dominados - Grupos religiosos
<p>Ejemplos de culturas y grupos humanos y civilizaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Culturas locales: cultura mapuche - cultura catalana - cultura de estudiantes y sus familias - sociedad neuquina - Culturas Regionales: culturas latinoamericanas - culturas patagónicas - culturas árabes - culturas subsaharianas – europeas occidentales - europeas orientales – afrikáneres - culturas latinoamericanas - Culturas nacionales: Cultura argentina - cultura catalana - cultura china - cultura coreana - culturas bolivianas - ingleses - Boers - holandeses - cultura palestina - etíopes - marroquíes - China - Corea - Pueblos Árabes - Israel - Europa - India - Sudáfrica - Estados Unidos - Culturas a nivel continente: - culturas europeas - culturas asiáticas - culturas africanas - culturas americanas - Pueblos Originarios de América: Mayas - Incas - Aztecas - Mexicas - Chavín - Olmecas – Mapuches - Culturas y grupos humanos del pasado: Grupos de homínidos (de África, Asia) - Cultura griega - cultura romana - Egipto - Mesopotamia - Persia - Pueblos Bárbaros - grupos humanos durante el feudalismo (reyes, vasallos, siervos de la gleba, iglesia) - Grupos humanos diversos - Grupos Dominantes / Dominados: construcciones identitarias de género - movimientos feministas - Minorías étnicas en estados modernos - Sectores Populares (campesinos, trabajadores, desocupados) - Culturas clases dominantes y culturas de las clases dominadas - Izquierdas y Derechas - fascistas - nacionalistas - Movimiento obrero - burguesía - Grupos Religiosos: Cultura Judía - Cultura árabe-musulmana - cultura cristiana - cultura hinduista- cultura budista - cultura tao y zen 	

Fuente: Observaciones de Clase - Participantes **N5, N7, B10, B12.**

Como puede corroborarse y ejemplificarse a través de los testimonios, el profesorado dice abordar gran variedad de culturas, grupos humanos y/o civilizaciones cuando enseña historia. En este sentido y como una primera aproximación al respecto, hemos confeccionado una tabla en la que clasificamos los datos que se rastrean en los testimonios y en las clases observadas de ambos contextos de investigación en forma bastante amplia e integral -ver **Tabla 15**.

Esta multiplicidad de datos expresada en la **Tabla 15** sugiere la necesidad de describirlos e interpretarlos y, por tanto, de realizar un análisis más sistemático y al mismo tiempo exhaustivo y profundo. En tal sentido, entendemos que aquí se trata de establecer algunas tendencias y categorizarlas en forma más concreta y específica para plantear algunos lineamientos generales al respecto en cada uno de los contextos de investigación. A tal efecto y de manera de organizar y sistematizar los datos, partimos de la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 16**, basada en el **Ámbito de Análisis 2**.

Tabla 16 - Las Culturas en las Clases de Historia - Categorías.

Ámbito de Análisis 2 - Grupos Humanos y Culturales y Civilizaciones en la Educación Histórica	
<p>Culturas y grupos sociales en la Educación Histórica:</p> <p>¿Cómo categorizar las culturas que trabaja y dice trabajar el profesorado en sus clases? ¿Qué criterios de análisis podemos proponer ante la diversidad de respuestas y dispersión de datos?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Culturas y perspectiva del relato histórico:</p> <p>Perspectiva desde las culturas americanas</p> <p>Perspectiva desde las culturas europeas</p> <p>Perspectiva (más) global de las culturas</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>Culturas y periodización:</p> <p>Hominización - Culturas del Mundo Antiguo - Feudalismo – (Antes y Después) Colonización de América - Mundo contemporáneo</p>

Tabla 17 - Las Culturas en las Clases de Historia - Profesorado.

Ámbito de Análisis 2 - Culturas, Grupos Humanos y Civilizaciones en la Educación Histórica - Categoías Profesorado			
Provincia	Perspectiva America	Perspectiva Europa	Perspectiva (más) Global
Neuquén	7	1	6
Barcelona	0	11	6

Tal como puede apreciarse en la **Tabla 16**, optamos por abreviar la dispersión de datos a partir del concepto de ‘*culturas*’ -tal como lo concebimos y planteamos en las primeras etapas de esta investigación- y por analizar lo que dice y hace el profesorado a partir de la perspectiva que predomina en los relatos históricos que enseña y dice enseñar. En tal sentido, organizamos la información a partir de lo que hemos denominado **perspectiva desde las culturas americanas**, **perspectiva desde las culturas europeas**, y **perspectiva (más) global de las culturas**; categorías que entendemos que corresponden a aquellas culturas, a aquellos grupos humanos y/o a aquellas civilizaciones que prevalecen en los testimonios y clases observadas -ver **Tabla 16** y **Tabla 17**.

Derivado de la perspectiva del relato histórico que abordan los/as participantes, observamos que el profesorado se inclina por trabajar ciertas culturas -y, por ende, ciertos espacios- con respecto al tema que se busque enseñar o periodo histórico específico que se pretenda abordar. En tal sentido, los/as profesores/as sugieren trabajar diferentes culturas, grupos y/o civilizaciones según aborden el proceso de **hominización**, el **mundo antiguo**, el **feudalismo** -o bien, Medioevo-, la **colonización de América** y el **mundo contemporáneo** -ver **Tabla 16**.

Puesto que los criterios que hemos trazado se superponen -es decir, uno se desprende del otro-, para describir los resultados nos enfocaremos en la perspectiva en la que se centran los relatos históricos y, a partir de allí, iremos haciendo referencia a las culturas en función de los periodos históricos a los que alude el profesorado en sus testimonios y sus clases de historia.

5.3.1 Perspectiva desde las culturas americanas

Cuando se trata de expresar cuáles son las culturas que trabaja el profesorado de la provincia de Neuquén al enseñar historia, varios/as participantes hacen específicamente hincapié en las culturas americanas, por lo que construyen el relato histórico desde esta perspectiva. La profesora N13 señala abordar las culturas originarias de América en sus clases. Para esto, va desde ‘los cazadores recolectores’ pasando por las civilizaciones Maya, Inca y Azteca a la conquista del continente, cuando, según la participante, entran en escena las potencias europeas:

‘En Historia de 1º año estudiamos a grandes rasgos los cazadores recolectores de América, para que los estudiantes ya tengan un primera aproximación al continente americano, luego de manera más detenida nos centramos en estudiar a las sociedades agrícolas de América, específicamente a los Aztecas, Mayas e Incas, luego estas culturas son retomadas en Historia 2º a partir de que vean como el continente americano fue conquistado en sus diferentes regiones por representantes de distintas potencias europeas’.

Analizando más detenidamente el testimonio, puede decirse que la profesora tiende a periodizar desde las culturas americanas. De hecho, las culturas europeas solo tienen presencia en función de lo que acontece en el espacio americano y, en particular en el caso de 3º año, en relación con la historia argentina:

‘Al tener un curso de 3º año de Historia, donde se estudia Historia Argentina, la importancia que le doy a las culturas europeas es ver como los acontecimientos que se estaban dando en Europa influyeron en el Río de la Plata’.

El profesor N10, por su parte, a la vez que construye un relato histórico desde la perspectiva de las culturas americanas -y principalmente desde el pueblo ‘mapuce’, esto es, el pueblo originario local- también dice abordar ‘sectores populares’ y ‘la cultura de las clases dominantes’. Según el participante, abordar estos grupos humanos permite analizar críticamente la realidad social desde la perspectiva del conflicto:

‘La de los pueblos originarios, la de sectores populares (campesinos, trabajadores, desocupados), la cultura de las clases dominantes. Fundamentalmente estas son las culturas que son incluidas en las clases. La de los pueblos originarios porque es una población vigente y numerosa en nuestro territorio (fundamentalmente el pueblo mapuce), y la de las clases dominantes y sectores populares porque son las que nos permiten leer la realidad social en clave de tensión, de conflicto social, que son las que nos posibilitan construir una mirada sobre la misma desde una perspectiva crítica’.

El profesor N7, por su parte, expresa trabajar muy poco las culturas europeas, por lo que dice estructurar sus clases poniendo el eje en el continente americano. Esto sugiere la construcción de un relato desde la perspectiva de las culturas asociadas al espacio americano en el que Europa solo tiene un papel sucedáneo en función de lo que acontece en América:

‘En general, en el caso de la enseñanza de la historia, 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, en la materia investigación, retomo la cultura grecorromana para abordar los principales filósofos de la antigüedad’.

De hecho, puede decirse que el participante periodiza a partir de un antes y un después de la llegada de los españoles a América, lo que tiene consecuencias en las culturas americanas:

‘Ahora pongo como eje central a América y si bien la llegada de los españoles marca un cambio también pienso como principal objetivo abordar lo americano y las consecuencias que trae la llegada de los españoles, pero siempre pensando el eje en el continente americano’.

La idea de periodizar a partir de lo que acontece desde la perspectiva de las culturas americanas se ve reforzada cuando el profesor neuquino N7 expresa:

‘En general abordo la cuestión cultural cuando trabajo temas como la historia americana antes de la llegada de los españoles, después de la llegada y el Choque Cultural que se produjo’.

Este participante señala que en efecto no aborda las culturas antiguas asociadas a la historia eurocéntrica y tradicional porque no lo considera necesario para entender el ‘origen del estado’ en América. Al respecto, le parece que para el profesor alcanza con trabajar las culturas americanas y proyecta la posibilidad de pensarlo en un futuro a través del pueblo mapuche:

‘No trabajo culturas antiguas, solamente América, porque sino lo que hacía antes era: veíamos el origen del estado pensando en Mesopotamia, entonces yo pensaba, si se tiene que pensar el origen del estado por qué no pensarlo en Chavín, por ejemplo, el origen del estado en América...y después si hay que enseñar formas de gobierno por qué ir solamente a Grecia si puedo enseñar la forma de gobierno del imperio Azteca, por ejemplo. Y ahí también me replanteo porque yo solamente veo...los grandes imperios. Me falta por ejemplo trabajar el pueblo mapuche acá. Eso no lo he abordado todavía como temática’.

Inclusive cuando se trata de abordar la constitución de los estados modernos, el profesor N7 también apela a las ‘minorías étnicas’ y a cómo se fueron constituyendo las naciones latinoamericanas:

‘También abordo el problema de las llamadas minorías étnicas dentro de los estados modernos y la construcción de nación en los distintos países de América Latina’.

El participante N7 admite que el recorte que hace al trabajar las culturas americanas se encuentra ligado a la conquista y colonización de los hispanos. En este sentido, salvo al abordar el tema de los movimientos sociales -entre los que incluye al MST (Movimiento de los trabajadores rurales Sin Tierra)- señala que no trabaja los pueblos asociados al actual territorio del actual Brasil:

‘No pienso al espacio que...invaden los portugueses, porque Brasil lo dejo de lado...salvo...cuando tomo MST como un movimiento en el que se aglutinan las demandas de los pueblos originarios unidos con los campesinos, pero después cuando vuelvo hacia atrás hacia el tiempo, hacia el pasado, no tomo Brasil’.

No obstante, el participante manifiesta una intención deliberada de incluir a las culturas relacionadas al espacio correspondiente a Brasil, al mismo que expone que la ausencia de culturas ligadas a los territorios de las actuales Guayanas:

‘Pero sería como un cambio de perspectiva también que debería modificar e incluir a todos los espacios americanos. No abordo Guayanas y el Caribe por una cuestión de tiempo...abordo poco, pero trato de trabajarlo mucho tiempo’.

Tabla 18 - Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesor N7¹⁴.

Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor N7 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Historia personal - historias compartidas - historia argentina y del mundo	No refiere a culturas específicas en toda la clase: múltiples culturas de los/as estudiantes + padres y las madres y familiares - Mujeres como grupo social
2	Concepto de objeto histórico	No refiere a culturas específicas en toda la clase: múltiples culturas de los/as estudiantes + padres y las madres y familiares - Objetos históricos y culturales que traen los/as estudiantes.
3	Concepto de objeto histórico	No refiere a culturas específicas en toda la clase: múltiples culturas de los/as estudiantes + padres y las madres y familiares
4	Tiempo histórico: diferentes formas de explicar el tiempo: cíclico y lineal.	Culturas locales y regionales: diferentes formas de explicar el tiempo de diferentes culturas - Culturas europeas - Mapuches - Mayas.
Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor N7 - 1ero B		
Clase N°	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Historia personal de cada estudiante - Historia de un familiar - Acontecimientos históricos en Argentina y el mundo	No refiere a culturas específicas en toda la clase: múltiples culturas de los/as estudiantes + padres y las madres y familiares - Cultura argentina a partir de hechos a nivel nacional (+ hechos del mundo) - Objetos culturales e históricos: testimonios escritos, pinturas rupestres, fotos, videos, libros, todo tipo de arte.
2	Concepto de objeto histórico	No refiere a culturas específicas en toda la clase: múltiples culturas de los/as estudiantes + padres y las madres y familiares - Objetos históricos y culturales que traen los/as estudiantes, pertenecientes a la historia familiar y de ellos/as mismos/as
3	Concepto de objeto histórico a través de los objetos traídos por el profesorado - Tiempo lineal y cíclico	No refiere a culturas específicas en toda la clase: múltiples culturas de los/as estudiantes + padres y las madres y familiares - Solo introduce: Culturas europeas - Mapuches - Mayas (por el tiempo cíclico y lineal)

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N7.

En lo que respecta a las clases observadas, si bien el profesor N7 no aborda culturas específicamente americanas, esto es, pueblos originarios -probablemente, debido a los temas que trabaja en esas clases en particular, las cuales corresponden a la introducción de la materia historia a estudiantes de 1º año-, puede decirse que hay una impronta bastante marcada de las múltiples culturas locales asociadas a los/as estudiantes, a sus familiares y a personas cercanas. No obstante, en función de lo que se aprecia en la

¹⁴Tabla confeccionada a partir de los datos registrados en las matrices de observación basadas en las clases que presenciamos del profesor -Anexo 3.2- y las secuencias didácticas referidas a esas clases proporcionadas por el mismo participante N7-Anexos 6.3, 6.4, 7.3 y 7.4. De aquí en adelante, todas las tablas que aborden la práctica del profesor N7, estarán basadas en los mismos datos..

Clase 1 -tanto del curso de 1º año división **A** como **B**- el profesor parte de lo que acontece en la vida de sus estudiantes para abordar lo que ocurre a nivel Argentina y a nivel mundial, por lo que puede decirse que el profesor se inclina por construir un relato histórico desde América -ver **Tabla 18**.

De acuerdo con la **Tabla 18** -la cual resume los datos específicos de la matriz de observación asociados al abordaje de las culturas, el profesor **N7** aborda sus clases a partir de los objetos históricos que traen los/as estudiantes a la **Clase 2** y la **Clase 3**, por lo que todo se construye desde la perspectiva de la historia personal de su estudiantado y su familia que vive y se desarrolla en América -para consultar las observaciones ver **Anexo 3.2** y las secuencias didácticas planificadas, **Anexos 6.3, 6.4, 7.3 y 7.4**.

Únicamente en la **Clase 3** de 1er año de la división **B** y en la **Clase 4** de la división **A**, el participante remite a grupos originarios de América cuando trabaja las diferentes formas de concebir el tiempo en las diferentes culturas, aunque debido al tema también refiere a las culturas europeas. Particularmente, el profesor menciona la concepción del tiempo -cíclico- para el caso de la cultura Maya y la Mapuche -ver **Tabla 18**.

5.3.2 Perspectiva desde las culturas europeas

En cuanto a la construcción de un relato histórico desde la perspectiva de las culturas europeas, varios/as son los/as participantes de la provincia de Barcelona que sugieren esta idea.

En tal sentido, podemos ejemplificar a través de lo que dice el profesor catalán **B1**, quien expresa que al enseñar historia trabaja las culturas más cercanas a sus estudiantes, a la vez que aquellas que han tenido cierto impacto en la propia cultura:

‘En primer lugar, las culturas de mis alumnos, también las culturas que nos han influido a lo largo del tiempo y otras culturas que aparecen en el relato histórico’.

Según el participante, esas culturas cercanas de las que nos habla se corresponden con ‘la historia de Europa’ y poseen un papel destacado en sus clases por ser aquellas culturas asociadas a sus estudiantes, quienes viven y se desarrollan en ese continente. De cualquier manera, el profesor señala no desconocer totalmente los aportes de culturas de otros continentes y su historia:

‘Preponderante, ya que es el contexto en que nos movemos y que más nos ha influido, aunque la historia de Europa tampoco se entiende sin la historia de África, Asia o América, por ejemplo, el colonialismo, etc.’.

En la misma línea, la profesora catalana **B14**, señala que en sus clases de historia trabaja culturas no europeas -por lo que intenta abordar culturas como la latinoamericana, la musulmana, africanas, asiáticas-; sin embargo, dice partir de la cultura europea que considera la cultura occidental:

‘A partir de la cultura europea/occidental, hago aproximaciones a la cultura latinoamericana y a la musulmana por la relación y proximidad con ellos. La cultura asiática y la africana cada vez se trabajan más, para comprender el mundo global en que vivimos, pero reconozco mi desconocimiento’.

A este respecto, si bien abordar diversidad de culturas para la participante **B14** aporta a la comprensión del mundo global, las culturas europeas tienen un papel destacado en sus clases. Esto se debe a que para la profesora lo que acontece en Europa es central en la historia contemporánea:

‘En un lugar prominente, porque la historia contemporánea se centra en una mayor parte en hechos ocurridos en Europa’.

Al igual que la participante **B14**, el profesor **B12**, se interesa por trabajar otras culturas más allá de las europeas. Basándose en las relaciones que se han desarrollado en la historia entre Europa y América, el participante dice abordar culturas ‘*procedentes de América*’ y en menor medida culturas de Asia y África:

‘Básicamente las procedentes de América; muy pocas veces las asiáticas o las africanas, por ejemplo. El vínculo con América es mucho mayor’.

En la entrevista en profundidad, el participante **B12** amplía su testimonio al respecto. Según su testimonio, busca trabajar culturas americanas -que denomina ‘*precolombinas*’- a la vez que, de hecho, admite que las culturas africanas no tienen presencia en sus clases. Si bien el participante entonces dice que trabaja muchas cuestiones cuando enseña historia, reitera su dificultad al trabajar la perspectiva multicultural en la enseñanza de la historia -cuestión que ya habíamos señalado con anterioridad:

‘En cuanto a las culturas... las precolombinas, explicamos algo. África, no, no aparece. Esto es lo que te decía, detecté a través de tu cuestionario que la multiculturalidad no es uno de los ejes en los que pivotamos en la educación aquí. Eso está clarísimo...pivotamos otras cosas, pero esto no...la diferencia entre opinión y hecho, bien lo trabajamos. ¿La multiculturalidad? No’.

Como ocurre en el caso de los/as anteriores/as participantes catalanes/as, las culturas europeas son las predominantes. En este caso en particular, según el profesor **B12**, debido a los problemas relacionados a la democracia que expone trabajar en clase:

‘Ocupan la mayor parte del tiempo, realmente. Ello se debe a que los problemas que se analizan se refieren más a la construcción de la democracia’.

Precisamente, las clases del profesor que tuvimos la oportunidad de observar se encuentran ligadas a la Guerra Civil Española, proceso histórico en el que la democracia de España se vio afectada -ver **Tabla 19, Figura 14 y Anexo 3.4**.

Tabla 19 - *Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesor B12¹⁵.*

Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 1		
Clase Nº	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Historia de España: Guerra Civil Española	Diferentes grupos dentro de España: casics, iglesia, militares, conservadores - Identidades actuales: estudiantes - Mujeres en la guerra civil -
2	Historia de España: Guerra Civil Española - Causas de la Guerra Civil y posible intento de Golpe de Estado.	Diferentes grupos político-ideológicos dentro de España - Introducción de diferentes culturas, como etnias negras relacionadas con España - Facciones militares (como Falanges, casics, liga catalana) - Estados Unidos (como un actor social) - Marruecos: Guardia Mora. Alemania: La legión Cóndor - Grupos político-ideológicos: fascistas y de izquierdas - Clase obrera - Colinas españolas en África - Marruecos - Franco, General Mola,
3	Historia de España: Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Bandos que se enfrentan en la guerra: golpistas y republicanos - Aparece la nación catalana - Marruecos: la guardia Mora (nuevos actores sociales de otra cultura, que van hacia España) - General Sanjurjo - bandos en Cataluña: nacionalistas, golpistas, republicanos e izquierdas. República: sindicatos, asambleas, partidos comunista, socialista: se organizan
4	Guerra Civil Española - Intervención internacional en la Guerra Civil	Mujeres republicanas - Brigadas internacionales que vienen a combatir el fascismo: muchas culturas conviviendo entre republicanos, apoyando a republicanos; diversidad de lenguas, difícil organización y relación entre culturas - No como culturas, pero México, Rusia, Alemania, Italia, Gran Bretaña - España (como actores sociales) - Refugiados/as españoles en Francia por la guerra y refugiados/as por la guerra en Siria en Europa

Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 2		
Clase Nº	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Guerra Civil Española - Introducción - Causas de la Guerra Civil	Españoles - Movimiento obrero (internacionalistas, comunistas) - derechas e izquierdas - africanos - marroquíes - Sectores fascistas nacionalistas - burguesía radicalizada - Franco, otros generales, derechas - Iglesia Católica
2	Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Carlistas - caciques - generales - republicanos - Guardia Mora de Marruecos - General Mola - Sanjurjo

Fuente: Observaciones de Clase - Participante B12.

Figura 14 - *Bandos Contrarios de la Guerra Civil Española - Profesor B12.*

Els bàndols	
<ul style="list-style-type: none"> • Al costat dels colpistes hi trobem: <ul style="list-style-type: none"> - Falangistes (José Antonio Primo de Rivera mor al principi). - Monàrquics - Carlins - Exèrcit de terra i colonial - Església - Terratinents 	<ul style="list-style-type: none"> • Al costat dels republicans hi ha: <ul style="list-style-type: none"> - Obrers -Camperols -Exèrcit d'aire i marina. - Burgesia vasca i catalana. - Partits republicans

Fuente: Profesor B12, 2018, Material Didáctico - Diapositiva PowerPoint¹⁶.

Tal como puede observarse en la **Tabla 19**, en las clases observadas predomina el abordaje de grupos con posiciones contrapuestas hacia el interior de España, esto es, bandos contrarios: izquierdas y

¹⁵Tabla diseñada a partir de los datos obtenidos asentados en las matrices de observación correspondientes a clases observadas -ver **Anexo 3.4-** y el PowerPoint diseñado especialmente por el participante **B12** para enseñar el tema -ver **Anexos 6.6** y **7.6**. De aquí en adelante, todas las tablas que aborden la práctica del profesor **B12**, estarán basadas en los mismos datos..

¹⁶Para mayor información del PowerPoint, ver **Anexos 6.6** y **7.6**.

derechas -ver **Figura 14**. El participante refiere también a lo que acontecía hacia el interior de Cataluña, es decir, a los grupos izquierdistas y derechistas ubicados en ese espacio geográfico.

Al abordar el tema de la Guerra Civil, el participante **B12** también aborda grupos y actores sociales por fuera del territorio español. Sin embargo, en el relato prevalecen las potencias europeas y no europeas intervinientes y no intervinientes en la guerra. En tal sentido, la única cultura no europea que tiene cierta presencia en el relato construido en el aula es *'la guardia mora'* como grupo paramilitar contratado por los golpistas -ver **Clase 2, Grupo 1, Tabla 19-**, por lo que el profesor habla de Marruecos y de las colonias españolas en este espacio. Durante la **Clase 4 del Grupo 1**, el participante habla de los/as refugiados/as sirios/as en Europa buscando comparar este proceso con el éxodo españoles/as hacia Francia luego de la Guerra Civil.

En función de la **Tabla 19** entonces, en un sentido amplio, puede decirse que en las clases predomina la construcción de relatos históricos desde la perspectiva desde las culturas europeas. Esto se puede corroborar cuando durante la entrevista, el profesor describe los temas que enseña en el año/cursó en el que hemos realizado las observaciones (4º año). Si bien el profesor rechaza la periodización tradicional cuatripartita, dice enseñar los temas a partir de los *'modos de producción marxista'*, razón por la cual las culturas y grupos que sugiere el contenido -en el caso del siguiente testimonio, la burguesía- resultan europeas:

'Hacemos...la historia de la burguesía porque mi idea es que ellos entiendan el mundo contemporáneo y por tanto me parece esencial que entiendan la historia de la burguesía, como se va acumulando...ponemos en cuestión y hablamos mucho de...las etapas de la historia. Cuestionamos que esto no vale, no sirve para entender la historia y entonces les hablo mucho de los modos de producción marxistas...cuestionamos la antigua periodización y por lo menos vemos que hay una alternativa que podría ser esta'.

Según lo que dice el profesor **B12**, el hecho de abordar la historia de la burguesía lo lleva a trabajar la transición del feudalismo al capitalismo:

'Entonces hacemos una historia de la burguesía, desde el siglo XIII hasta el siglo XVIII...diacronía, sí. La historia de la burguesía dividida en etapas, ruptura con el gremio...les hablo también mucho de las transiciones, porque no hay ningún material que hable de transiciones. Entonces una parte de esa historia de la burguesía es de la transición del feudalismo al capitalismo'.

A partir de la historia de la burguesía el participante expone trabajar diferentes temas ligados a la transición hacia la contemporaneidad, tales como la Revolución Industrial y como la Revolución Francesa, para luego enseñar la Segunda República Española y de la Guerra Civil Española sin trabajar otros procesos históricos acontecidos entre estos procesos:

‘Hacemos revolución francesa, revolución industrial, las dos grandes revoluciones de la burguesía y que dan paso a la contemporaneidad. En la revolución francesa hablamos de los Sans Culotes, de los hombres y mujeres Sans Culotes...del papel del pueblo también en la revolución...en la revolución industrial también hablamos de movimiento obrero, de las semiologías del movimiento obrero y de cómo se organizaban los obreros y entonces ya hago un salto con el tercer trimestre y me pongo a hablar de segunda república española y Guerra Civil Española’.

Una sola participante (N5) de la provincia de Neuquén sugiere construir preferentemente relatos históricos desde la perspectiva de las culturas europeas. Según la profesora, la razón es que el espacio latinoamericano fue una colonia dependiente de Europa:

‘Creo que las culturas europeas ocupan un lugar de importancia en mis clases de Historia; la razón de esto es que las sociedades latinoamericanas encuentran su punto de partida como espacios coloniales dependientes. Para que los estudiantes comprendan muchas de las características de la actualidad es necesario e insoslayable analizar las culturas europeas’.

De hecho, aunque la participante trabaja temas de historia americana y sus culturas, lo hace desde una perspectiva bastante eurocentrista. La profesora comienza abordando las culturas antiguas clásicas de Asia, África y Europa y solo posteriormente trabaja las culturas americanas estableciendo comparaciones para luego enseñar la conquista y su colonización de América:

‘Principalmente en los cursos de Historia de 1º 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’.

Si bien la profesora reconoce que enseña en forma ‘bastante tradicional’, alega acercar las culturas americanas a sus estudiantes desde 1º año. No obstante, en función del testimonio, puede decirse que las culturas americanas resultan más potentes en 2º año:

‘Es bastante tradicional lo mío porque obviamente es cierto, hace años que vengo dando así...como buen, 1er año: que los chicos tengan idea de las culturas que existían en el Cercano Oriente, pantallazo de América...2do vamos complejizando y el foco es en Argentina y América entonces dentro de América esas diversas culturas...en América y en conexión obviamente con todo lo que pasaba ...no incluyo en cada tema que doy todas las culturas’.

Aunque la profesora manifiesta interés por introducir modificaciones en la historia que enseña, no piensa que se trate de dejar de abordar Europa porque para ella el estudiantado debe poseer una ‘visión global del mundo’:

‘Siempre digo si el chico tiene que tener una *visión global del mundo*, no podés ignorar una parte de la historia, pero no vamos a sacar a esas culturas que durante años han ocupado como un papel muy importante...historia europea, historia medieval, el feudalismo...me pasó que mientras que mientras tuvimos ese programa el chico terminaba el año y feudalismo...edad media, y América...nada’.

La participante expone que está intentando colocar a América en el centro del relato prestando atención a las culturas americanas anteriores a la conquista. Para esto, la profesora también reivindica la necesidad de trabajar culturas de Argentina, de la región Patagonia y de Neuquén:

‘Entonces no vamos...a sacar una historia del mundo que me ayuda porque me explica muchas cosas, pero si...el experimento que vamos a hacer este año es el *centro puesto en nuestro continente*...América, qué culturas había, como se fueron complejizando y decir bueno, cuando vino la ruptura o cuando sucedió lo que sucedió con la conquista. En ese sentido creo que más que...sacar un tema...trata de *priorizar la historia de nuestro continente o de nuestro país, de nuestra región inclusive, porque fijate que la Patagonia, muy pocos programas te van a decir historia de la Patagonia...entonces vos decís, aunque sea decir, chicos logramos que sepan algo de Neuquén...ya estamos avanzando*’.

Tabla 20 - Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesora N5¹⁷.

Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 2do A		
Clase N°	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Línea de tiempo sobre la Edad Media - Inicio del Feudalismo - Aspectos sociales, políticos y económicos.	Culturas europeas - Carlomagno y pueblos invasores - reyes durante el feudalismo - estamentos de la sociedad feudal - servidumbre de la gleba – rol de la Iglesia
2	Alta y Baja la Edad Media: Renovación política, económica y social.	Culturas europeas - Vasallos - Reyes
Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Trabajo del Historiador - Fuentes históricas - Pasos en la investigación histórica - Ciencias Auxiliares	No refiere a ninguna cultura
2	¿Qué es la historia? Trabajo del historiador - Tiempo histórico - Periodización.	Europa occidental (Calendario Gregoriano Cristiano: AC y DC) - Varias culturas: diferentes calendarios (judío, maya y chino).
3	Hominización - Surgimiento de la Humanidad	Cambios de los homínidos, principalmente en África - también Europa y Asia y sus rasgos culturales - Darwin y el canal de Beagle - Aspectos culturales: surgimiento de creencias religiosas mitos, leyendas, avances tecnológicos de los primeros grupos humanos,

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N5.

En sentido amplio, aunque las clases de la profesora que tuvimos la oportunidad de observar no nos brindan justamente mucha información respecto de las culturas que trabaja debido a los temas tratados, se aprecia una leve tendencia a que la participante se incline por abordar culturas asociadas al espacio europeo, lo que supone la construcción de relatos desde esta perspectiva -ver **Tabla 20**).

¹⁷Tabla construida a partir de los datos de las matriz de observación -ver **Anexo 3.1**- y, en el caso de la información de 2º año, del análisis documental del material didáctico de la profesora N5 -ver **Anexos 6.1** y **7.1**. De aquí en adelante, todas las tablas que aborden la práctica de la profesora N5, estarán basadas en los mismos datos, exceptuando la **Tabla 24** en la que realizamos la aclaración correspondiente.

Si ahondamos un poco más profundamente en lo que nos señala la **Tabla 20**, en el caso de 1º año, al abordar ‘*el surgimiento de la humanidad*’ -ver **Clase 3**- la profesora opta por abordar grupos de homínidos asociados a una ‘*historia tradicional*’ -tal como la participante expresa en la entrevista en profundidad y que aquí entendemos como eurocentrista- por lo que refiere al advenimiento de aspectos culturales de los espacios de África, Asia y Europa.

En el caso particular de las clases de 2º año, pudimos apreciar cómo los grupos humanos trabajados resultan estrictamente europeos, -tales como reyes, vasallos, siervos de la gleba, iglesia. Dado que las clases que observamos tuvieron como tema al feudalismo -o bien Edad Media, como también lo denomina indistintamente la profesora-, vemos cómo este contenido sugiere el abordaje de culturas europeas -ver **Tabla 20** y **Anexo 3.1**.

Tal como podemos apreciar, el feudalismo y el proceso de hominización centrado en África, Asia y Europa sugieren la utilización de una periodización más bien de tipo tradicional cuatripartita. Esto lo podemos corroborar cuando en la entrevista la participante **N5** nos cuenta lo siguiente:

‘En cuanto a las periodizaciones, soy bastante tradicionalista, porque no te voy a negar...yo igualmente explicito...esto es parte de una periodización establecida en Europa, la cual...nosotros vamos a tomar...en el caso de 1º...aprenden o saben, la historia en estas Edades o esto comprende la prehistoria...2do yo les voy a decir este hecho ocurrió en el siglo XV y les voy a decir, el comienzo de la Edad Moderna...cuando tenga que explicar historia de 2do. Les voy a decir: chicos, la modernidad en Europa...esto es lo que sucedió’.

Según la profesora, la periodización en ‘*Edades*’ le sirve para organizar los temas a enseñar, -principalmente en 2º año, cuando aborda ‘*el comienzo de la Edad Moderna*’, o bien en las clases observadas, el feudalismo o edad media. La profesora también habla de prehistoria. Pese a la periodización cuatripartita que tiende a hacer la profesora, nos parece importante hacer la salvedad de que la participante reitera su inquietud por un cambio en la perspectiva de su relato histórico, lo cual considera un desafío en función de cómo se encuentran los temarios actualmente:

‘Ahora estamos tratando de incluir una periodización distinta para estudiar la historia de América, por ejemplo. Vamos a ver América, en el periodo clásico, postclásico, demás, pero hasta el momento yo no lo estaba incluyendo. Es un desafío, que es este año donde vamos a intentar ver realmente si estos contenidos s llegan de alguna manera...y si vos mirás un programa sigue un eje desde la Antigüedad hasta sociedades de occidente europeo o americano. Entonces hay cuestiones que por más que estamos incluyendo, pero a la vez se complica’.

5.3.3 Perspectiva (más) global de las culturas

En lo que respecta a la construcción de relatos históricos desde una perspectiva que aquí concebimos como más global, observamos que tanto en un sitio como el otro hay algunos/as participantes que tienden a trabajar las culturas desde este punto de vista.

En cuanto al caso de Neuquén, si bien el profesor **N8** dice que las culturas europeas poseen un papel ‘*bastante importante*’, señala que se inclina por trabajar más las culturas que han quedado relegadas en la historia:

‘Es bastante importante la cultura europea en las materias en las que corresponde, pero suelo detenerme bastante en lo que refiere a las culturas que la historia presenta como secundarias’.

En tal sentido, el participante expresa enseñar una gran diversidad de culturas en sus clases:

‘Las culturas que se tienen en cuenta para las planificaciones tienen que ver con las materias y los años que vayas dando, por ejemplo, en historia de segundo año se ven las culturas originarias de América, y también la cultura europea, árabe, o judía, entre otras’.

La profesora **N12**, por su parte, dice trabajar una gran variedad de culturas en sus clases, tanto en el espacio americano -inclusive refiere a pueblos originarios locales- como europeo, africano y asiático. En tal sentido, la diversidad de culturas que aparecen en los testimonios sugiere la perspectiva desde la que la participante construye el relato es global. No obstante, no podemos dejar de señalar que las diferentes culturas que trabaja la profesora plantean un relato que termina en el tema de la conquista y ‘saqueo’ de América:

‘Las culturas que incluyo en mis clases por el momento son las Olmecas, Chavín de Huantar, Mexicas, Mayas, e Incas, rasgos generales de las culturas de la región de Patagonia. El antiguo Egipto, Mesopotamia, Grecia, y Roma. Considerando que son desarrollos culturales paralelos de igual importancia, pero que además en el caso de la sociedad occidental, Europa más precisamente se posiciona como poder central gracias al encuentro conquista-saqueo de América. Son todas necesarias, fundamentales para la comprensión/conocimiento sobre los distintos procesos socio-históricos constitutivos de la sociedad en la que vivimos’.

La profesora **N9** expresa abordar una amplia diversidad de culturas en sus clases que sugieren anclarse en diferentes espacios tales como América, África, Asia y Europa. Al respecto, la participante dice enseñar a partir de estudios de caso y comparaciones, puesto que permiten la comprensión compleja del mundo para poder implicarse en él:

‘En las clases incluyo culturas originarias de la región patagónica, culturas latinoamericanas precolombinas y actuales, culturas africanas, culturas asiáticas, y otras culturas occidentales europeas y no-europeas. En las clases siempre intento analizar casos, muchas veces en clave comparativa, porque considero que enriquece la mirada y la complejidad en el pensar, cuando se enseña la existencia de múltiples alternativas posibles de realizar, resolver, construir, observar e intervenir en el mundo’.

La profesora reconoce que el carácter eurocéntrico que se le ha otorgado a la enseñanza de la historia ha llevado a que la cultura europea sea la ‘*cultura hegemónica dominante*’. A tal efecto, aunque la participante busca enseñar historia desde otra perspectiva, no deja completamente fuera del relato a la cultura europea. Puede decirse entonces, que la perspectiva de su relato es más bien global:

‘Por lo general, la enseñanza de la historia en su lógica eurocéntrica ha estado fuertemente atravesada por la enseñanza de la cultura europea como cultura hegemónica dominante. Si bien, pretendo enseñar desde una perspectiva no eurocéntrica, no excluyo a la cultura europea, porque considero que no se trata de excluir culturas sino de ver los recorridos, las implicancias y relaciones existentes entre ellas’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, aunque la profesora **B3** señala que las culturas europeas tienen un lugar importante en sus clases, busca enseñar puntos de vista desde diferentes grupos culturales, por lo que la perspectiva de su relato tiende a ser global:

‘Es importante porqué vivo en Europa, pero intento poner a sobre la mesa todos los puntos de vistas: por ejemplo...cruzadas (cristianos y musulmanas), llegada de Colón (imperialismo y culturas autóctonas muy desarrolladas)’.

En tal sentido, la participante expone que planifica sus clases a partir de diversidad de etnias, religiones y perspectivas:

‘Yo tengo clases formadas por varias etnias y intento integrar todas las religiones y todas las perspectivas (por ejemplo, en el caso de América del Sur o África siempre pongo en evidencia los aspectos colonizadores y de genocidio’.

La profesora **B4**, por su parte, reconoce que el currículum es eurocéntrico por lo que dice que en sus clases aborda las culturas europeas debido a los exámenes y la planificación de su instituto:

‘Debemos cumplir un currículum eurocéntrico por lo que por mucho que queramos tratar culturas que no sean europeas, el tiempo y la presión de este currículum no lo permite. Al final, todo se debe enfocar a las pruebas y exámenes y los criterios los marca los propios centros escolares’.

Pese al currículum eurocéntrico, la participante dice abordar los cambios de las diversas culturas, estableciendo comparaciones para entender los valores de los diversos grupos humanos. Puede decirse entonces que la profesora intenta construir su relato desde una perspectiva de tipo global:

‘Musulmana, judía, cristiana, oriental. La idea es poder analizar los cambios que han ido habiendo en las diferentes culturas. Establecer diferencias y similitudes entre ellas, hacerles comprender el pensamiento de cada cultura y sociedad para poder entender que cada una de ellas tiene valores que no tienen porque ser iguales’.

En la misma línea, el participante **B10** admite que los planes de estudio son eurocentristas, razón por la cual hay varias historias de grupos humanos y culturales que suelen quedar fuera del relato:

‘Desgraciadamente los temarios son eurocentristas y por lo tanto buena parte de la información que ofrecemos y con la cual trabajamos es eurocentrista...si...Argentina, la gran desconocida y Chile la gran desconocida...y Australia’.

No obstante, el profesor manifiesta trabajar infinidad de culturas ‘del pasado y del presente’ de diferentes espacios en sus clases de historia porque entiende que todo resulta un contenido potencial

para incorporar a las clases de ciencias sociales. Puede decirse que la perspectiva de su relato histórico entonces tiende a ser más de tipo global:

‘Incluyo todas las culturas... es decir, las religiones...los países...las tribus a las que tengo que hacer referencia...las sociedades del pasado y del presente...a las que tengo acceso...todo puede ser material de estudio...todo...no hay límite...hasta temas que puedan considerarse prohibidos...inclusive el canibalismo...todo forma parte de las ciencias sociales’.

En lo que respecta a las observaciones correspondientes al participante **B10**, puede afirmarse que, dado que trabaja temas tales como India, Sudáfrica, Israel y Palestina, varias culturas no europeas tienen presencia en sus clases -ver **Tabla 21**.

En tal sentido y para una comprensión más acertada de la **Tabla 21**, hemos de aclarar que los datos que aquí se reúnen refieren a la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de 1º año de nivel de Bachillerato, lo que lleva especialmente a que los temas se descentren en parte de lo que acontece en Europa. Es por esta razón que la mayor parte del contenido a trabajar en las clases se desarrolla por fuera de Europa y, por tanto, en los relatos aparecen culturas de Medio Oriente, de África y hasta de América. Las culturas americanas que particularmente aparecen en la **Tabla 21** -e inclusive actores y actrices sociales asociados/as a este espacio-, corresponden a las preguntas y temas que los/as estudiantes traen a la clase incentivados/as por el mismo profesor **B10** antes del abordar el tema específico de la jornada.

Tabla 21 - *Culturas que aparecen en las Clases de Historia - Profesor B10*¹⁸.

Ámbito de Análisis 2 - Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor B10 - 1ero Bachillerato		
Clase N°	Tema	Culturas - Grupos Humanos - Actores/Actrices Sociales
1	Independencia de India - Gandhi.	Cultura india - Dos religiones dentro de India: musulmán e hinduismo (grupos religiosos fundamentales) - ingleses - Cultura catalana - Culturas indias (extremistas y moderados) - Cultura sudafricana - Cultura judía e Israel (grupos religiosos musulmán y judío) - Gandhi
2	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina (Finalmente la clase fue solo de temas de actualidad y de interés del estudiantado)	México y Rusia: soviéticos y Diego Rivera y Frida Kahlo - Espías catalanes que siguen a Trotsky en México - Mujeres en la historia: movimientos feministas (catalanes y del mundo) - Cultura d los/as estudiantes
3	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Cultura árabe - cultura judía - Cultura etiope y etiope en Israel - Diferentes religiones y culturas en Israel
4	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Pueblo judío: sionistas y anti sionistas - Palestinos/as - Grupos europeos (británicos y holandeses) - Sudáfrica: africanos/as (culturas originarias) e importadas desde Asia por los/as holandeses/as - Boers - Movimiento Nacional Africano - Congreso Indio - Grupos sociales de Estados Unidos
5	Apartheid - Sudáfrica	Boers - Afrikáners - británicos - Pueblos originarios africanos y cultura Cape Malai. (esclavos importados traídos desde Asia) - 'Pagesos' de Cataluña - Culturas africanas - Culturas latinoamericanas

Fuente: Observaciones de Clase - Participante **B10**.

Como puede apreciarse en la **Tabla 21**, el participante hace referencia a Europa, por lo que tiende a hablar de la cultura local -esto es, la ‘cultura catalana’-, así como de otros grupos europeos tales como

¹⁸Tabla confeccionada a partir de las clases observadas junto con los aportes del libro de texto que utiliza el profesor **B10** en sus clases de Historia del Mundo Contemporáneo, de 1º año de Bachillerato -ver **Anexos 6.5** y **7.5**. De aquí en adelante, todas las tablas que aborden la práctica del profesor **B10**, estarán basadas en los mismos datos.

los ‘ingleses’ ‘boers’, ‘holandeses’ y -como una manera de representar a las culturas norteamericanas- habla de ‘Estados Unidos’; tanto por las preguntas de actualidad que hacen los/as estudiantes como por el tema que trata en cada clase.

El testimonio del profesor se ve reflejado en el libro de texto en el que se apoya para impartir sus clases. Tal como claramente se puede leer en el fragmento de la **Figura 15**, el tema de ‘*la Creación del Estado de Israel y la cuestión Palestina*’ es desarrollado en relación con hechos acontecidos en Europa: la Segunda Guerra Mundial, el Holocausto, entre otros acontecimientos.

Figura 15 - *La Creación del Estado de Israel y la Cuestión Palestina* - Profesor B10.

5 LA CREACIÓ DE L'ESTAT D'ISRAEL I LA QÜESTIO PALESTINA

OBJECTIU Comprendre com i per què es va crear l'Estat d'Israel, els conflictes que se'n van derivar i valorar la situació actual del problema palestí.

Acabada la Segona Guerra Mundial, i en un context internacional impactat per l'horror de l'Holocaust, els jueus van plantejar la necessitat de reagrupar-se. Així, va començar una campanya a favor de la creació d'un Estat jueu als territoris històrics d'aquest poble.

El novembre del 1947, una resolució de l'ONU va proposar la **partició en dos estats de la Palestina** que estava sota mandat britànic: un Estat jueu, amb el 30% de la població i el 55% del territori, i un Estat palestí. El 1948 va acabar el mandat britànic i **Ben Gurion** va proclamar l'Estat d'Israel.

Consegüentment, milers de palestins musulmans van abandonar la zona i van fugir a Jordània, el Líban i Egipte, on van formar campaments de refugiats que encara avui perduren.

El nou Estat jueu no va ser reconegut ni pels palestins ni pels països musulmans de la zona (Egipte, Síria, Jordània, l'Aràbia Saudita, l'Iraq, el Líban i el Iemen), que consideraven que aquests territoris els pertanyien.

Aquell mateix any va esclatar la primera guerra aràbio-israeliana (1948-1949), que va ser seguida de tres mesos, el 1956, el 1967 i el 1973. Els enfrontaments van acabar amb la victòria israeliana i, al llarg d'aquest procés, Israel va ampliar paulatinament el seu territori a costa de la zona palestina que, a la pràctica, mai no va arribar a constituir un Estat independent.

La resolució internacional de crear un Estat jueu va intentar solucionar un problema, però en va generar un altre, que va donar lloc a un conflicte que continua vigent als nostres dies.

Fuente: Profesor B10 Material Didáctico - Fragmento del libro de texto - Álvarez Rey, et al. 2015¹⁹.

Los datos expresados en la **Tabla 25** y en la **Figura 15** respecto de las culturas europeas tienen correlación con lo que cuenta el participante durante la entrevista:

‘Temas como Israel, Apartheid, India, están dentro del currículum, pero desde el punto de vista meramente histórico...el proceso que nos lleva al 47 en el caso de la India...el proceso que nos lleva al 48, siempre en relación al colonialismo, en relación a lo que ocurría en Europa...la gracia sería intentar subvertirlo, claro’.

Al respecto, el participante reconoce que debería plantearse un cambio en la perspectiva a enseñar para que los temas a abordar no dependan exclusivamente de los acontecimientos de la historia europea:

‘Me desvío del currículum tanto como puedo...es mi parte etnográfica, claro. Temas como Israel, Apartheid, India, están dentro del currículum, pero desde el punto de vista meramente histórico...el proceso que nos lleva al 47 en el caso de la India...el proceso que nos lleva al 48, siempre en relación con el colonialismo, con relación a lo que ocurría en Europa...la gracia sería intentar subvertirlo, claro’.

¹⁹Fragmento del libro de texto que utiliza el profesor B10. Consultar referencias -ver Anexos 6.5 y 7.5.

5.4 Contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones

Para organizar y sistematizar los datos obtenidos referidos a los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones, que el profesorado participante dice trabajar y trabaja en sus clases de historia, nos basamos en la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 22**, desprendida del **Ámbito de Análisis 2**.

Tabla 22 - *Relaciones e Interacciones entre Culturas - Categorías.*

Ámbito de Análisis 2 - Relaciones e interacciones en la Educación Histórica	
<p>Relaciones e interacciones entre culturas en la educación histórica:</p> <p>¿Cómo categorizar las relaciones e interacciones entre culturas que dice trabajar y trabaja el profesorado participante? ¿Qué criterios de análisis podemos proponer ante la diversidad de datos al respecto?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Tipo de Relaciones/Interacciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simétricas - Asimétricas - Simétricas y Asimétricas <p>Culturas que se relacionan:</p> <p>Americanas - Europeas - Africanas - Asiáticas</p>

Cuando se trata de describir los contactos entre culturas que el profesorado aborda en sus clases de historia, observamos que tiende a clasificarlos a partir de la perspectiva del conflicto o bien de la ausencia de conflicto. En tal sentido, mientras hay participantes que tienden a concebir estos contactos como *relaciones asimétricas* definidas como relaciones de poder, de dominación, de opresión, de imposición; hay otros/as que ponen el acento en *relaciones simétricas*, esto es, relaciones de cooperación, de reciprocidad, de intercambio. También hay quienes abordan tanto las *relaciones simétricas* como las *asimétricas* -ver **Tabla 22** y **Tabla 23**.

Tabla 23 - *Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesorado²⁰.*

Ámbito de Análisis 2 - Relaciones e interacciones en la Educación Histórica			
Provincia	Relaciones Simétricas	Relaciones Asimétricas	Relaciones Sim. Asim.
Neuquén	2	9	1
Barcelona	3	8	1

Para comprender más profundamente el tipo de contactos que los/as participantes dicen abordar y trabajan en sus clases, consideramos pertinente también identificar las culturas en las que el profesorado pone el acento. En tal sentido, puede decirse que las culturas, grupos humanos y/o civilizaciones a las que refiere el profesorado se encuentran ligadas a ciertos espacios resultando en culturas **americanas**, **europeas**, **africanas** y **asiáticas** -ver **Tabla 22**.

²⁰En la tabla solo se toman en cuenta aquellos/as profesores/as que dicen cuáles son las relaciones/interacciones entre culturas que dicen abordar. Algunos/as participantes simplemente no expresan relaciones o no contestan (N12, B5, B7, B16); algunos/as dicen hacer comparaciones (N9, N13); otros/as dicen trabajar perspectivas de diferentes culturas (B14, B15, B16); el profesor N8 dice trabajar relaciones, pero habla de la perspectiva eurocentrista.

Teniendo en cuenta que los criterios de análisis se encuentran interrelacionados -por lo que analizar uno de los aspectos lleva indefectiblemente a abordar el otro-, nos centraremos en describir los tipos de relaciones al mismo tiempo que, cuando sea pertinente, iremos haciendo referencia a las culturas, a los grupos humanos y/o a las civilizaciones en función de los espacios en las que el profesorado hace más hincapié -ver **Tabla 22** y **Tabla 23**.

5.4.1 Relaciones Simétricas y Asimétricas

Aunque en un sentido amplio, los testimonios sugieren que los/as participantes tienden a hablar exclusivamente de relaciones simétricas o bien, de relaciones asimétricas, 2 profesoras -una de la provincia de Neuquén (**N5**) y la otra de la provincia de Barcelona (**B13**)- en función de lo que expresan -y en el caso de la profesora **N5**, también de lo que hace en las clases que observamos-, entendemos que trabajan relaciones tanto desde la perspectiva del conflicto como desde la ausencia de esta perspectiva.

La profesora catalana **B13**, por un lado, destaca las relaciones históricas de dominación de Europa sobre las culturas de los espacios de América y de África a partir de su conquista y colonización. En tal sentido, puede decirse que trabaja relaciones asimétricas y relaciona culturas europeas con americanas y europeas con africanas:

‘Por ejemplo, intento mostrar que el nomadismo era mucho más adecuado en unos territorios de sabana (África) y las consecuencias negativas que ha llevado la implantación de la agricultura sedentaria por parte de los colonos europeos. Otro ejemplo sería el valor que tienen los idiomas propios de cada pueblo en el proceso identitario y como la implantación de idiomas por la fuerza en los procesos coloniales ha hecho perder la identidad en muchos pueblos’.

Esta participante dice trabajar también relaciones en las que se desarrolla la ‘convivencia intercultural’ y donde se hacen visibles los ‘valores positivos’ de las culturas más allá de Europa. En tal sentido, también aborda culturas africanas y americanas:

‘No quiero que se queden con la idea de que la cultura europea u occidental era superior, intento mostrar los valores positivos de las otras culturas. Por otra parte, intento mostrar ejemplos positivos de convivencia intercultural como es, a pesar de la guerra, el caso de Bosnia que conozco personalmente, o el ejemplo de las políticas de Mandela también en este sentido’.

Ligado a las relaciones simétricas, en otro de los fragmentos de su testimonio la participante refiere a intercambios positivos entre culturas:

‘Dado que tenemos alumnos venidos de muchas culturas, poder ver que no somos ellos y nosotros, sino que una nueva cultura es un enriquecimiento mutuo’.

Para la profesora **B13**, trabajar este tipo de relaciones aporta a la comprensión del presente y de sus conflictos, a la vez que permite promover la convivencia -y no simplemente la ‘tolerancia’- entre culturas para disuadir el odio entre grupos humanos. En tal sentido, no solo habla de relaciones entre

Europa y las culturas de los espacios colonizados sino también de las culturas que conviven hacia el interior de esos espacios. En este caso, la participante también refiere a Medio Oriente, a India y a religiones de Asia:

*‘Culturas musulmanas. Soy especialista y he convivido con musulmanes y quiero dar una visión de primera mano...intentando crear un ambiente de normalidad y no de hostilidad. Culturas subsaharianas...conocerlas como iguales a la nuestra y para ver el papel de nuestra cultura occidental hacia ellas enseñando el rol que ha jugado la colonización...Culturas de América Latina. Su mestizaje y su originalidad en las vías políticas que abrieron durante el s. XX para comprender el momento actual. Las culturas de Oriente Próximo para entender los conflictos que hoy se dan. La complejidad del mundo asiático. Para que comprendan el valor de otras religiones y las culturas que se derivan (hinduismo, budismo: tao y zen) Mi motivación es crear **convivencia, no tolerancia**’.*

Cuando se trata de describir las relaciones entre culturas, la profesora neuquina **N5** pone el acento en las culturas asociadas a los espacios europeo y americana y refiere a la conquista y colonización de Europa en América:

*‘Trabajo las **relaciones entre culturas** cuando enseño historia. Las relaciones son sociales, económicas, políticas, etc. El ejemplo, que ya expuse, 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 función del testimonio de la profesora **N5**, puede decirse que aborda tanto a relaciones simétricas como asimétricas. Para esto, poniendo el acento en los espacios de América y luego de Europa, en la entrevista refiere tanto a las relaciones de reciprocidad dentro del Imperio Inca -esto es, relaciones simétricas- como de dominación y resistencias -relaciones asimétricas- por parte de los europeos sobre las culturas americanas.

*‘Las **relaciones de reciprocidad** en el imperio incaico...cómo luego el europeo...tomando obviamente estas relaciones que ya existían, pero las cambia totalmente...el aspecto de la reciprocidad pierde el sentido solidario, comunitario...lo mismo desde lo cultural, de lo social como estaba reflejado culturalmente, la sociedad, la religión, cómo las sociedades nativas...eligieron...la vida para no perder su cultura, porque nosotros sabemos que hay casos de **resistencias**, resistencias ocultas o activas pero las hubo, o sea no es que recibieron tan masivamente’.*

La participante también habla de diversas relaciones entre culturas que resultan consecuencia de la conquista y de la colonización, las cuales entendemos que resultan tanto simétricas como asimétricas:

‘Entonces en ese sentido vemos las resistencias a la conquista, el sincretismo religioso, cultural, que actualmente nos hacen herederos de todo eso...en lo político obviamente resaltar que estas culturas que los europeos conquistan eran culturas que no tenían nada que envidiarles a las culturas europeas, que las tachaban de bárbaros o inferiores y no era así...desde la prehistoria tenían este grado de desarrollo en América...no nos trajeron nada innovador’.

En lo referido a las clases de la participante que tuvimos la posibilidad de presenciar, observamos que predominan las relaciones asimétricas traducidas en relaciones de dominación entre estamentos, esto es, entre reyes y vasallos y relaciones de servidumbre -ver **Tabla 24** y **Anexos 3.1, 6.1 y 6.2**.

Tabla 24 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesora N5²¹.

Ámbito de Análisis 2 – Relaciones entre Culturas - Clases Profesora N5 - 2do A		
Clase N°	Tema	Relaciones Simétricas y Asimétricas
1	Línea de tiempo sobre la Edad Media - Inicio del Feudalismo - Aspectos sociales, políticos y económicos.	Sociedad verticalista y Relaciones de Dominación: Relaciones de servidumbre . Relaciones de vasallaje
2	Alta y Baja la Edad Media: Renovación política, económica y social.	Sociedad verticalista y Relaciones de Dominación: Relaciones de vasallaje

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N5.

A diferencia del lugar central que tienen las relaciones entre las culturas americanas y las culturas europeas en el testimonio de la profesora, al identificar los espacios correspondientes a las culturas trabajadas en las clases se hace únicamente referencia a culturas hacia el interior de Europa -ver **Tabla 24-**; probablemente debido al tema a enseñar, esto es edad media o feudalismo -que recordemos que la profesora denomina indistintamente.

5.4.2 Relaciones Simétricas

Los/as participantes que en sus testimonios ponen el acento únicamente en las relaciones de tipo simétricas -esto es, relaciones que no dejan en manifiesto los conflictos-, al enseñar historia son claramente una minoría. En el caso de la provincia de Barcelona son **3** participantes y en el de la provincia de Neuquén, son solamente **2** profesores.

En cuanto a la provincia de Neuquén, el profesor **N2**, refiere a la ‘*construcción social*’ a partir de la contribución de cada cultura, destacando particularmente a los pueblos originarios:

‘Si, enseñó. Partiendo de la *construcción social* basada en aportes de diferentes culturas. Se tienen en cuenta, sobre todo, la presencia de los *pueblos originarios*’.

En la misma línea, el participante **N15** dice:

²¹Optamos por abordar solamente las clases de 2º año ya que el tema que tratan (Feudalismo) nos permite analizar las relaciones entre culturas. Las clases observadas de 1º no nos ofrecen suficiente información para hacer un análisis al respecto. Para construir esta tabla, particularmente, además de las clases, nos remitimos a la ficha de cátedra proporcionada por la profesora **N5** a sus estudiantes -ver **Anexos 6.1 y 7.1**.

‘Si, trabajo. Relaciones fundadas en los aportes que cada cultura singular aporta a la conformación de estructuras culturales. Encuentro de culturas’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, la profesora **B4**, quien utiliza como ejemplo a las relaciones entre *‘culturas occidentales y culturas orientales’*, se interesa por las diversas formas de concebir la realidad y de los diversos valores en la *‘organización social, política y religiosa’*:

‘Si, relaciones entre los tipos de valores, organización social y política, religiosa. Por ejemplo, culturas occidentales y culturas orientales, su forma de entender el mundo se basa también en la religión, suelo hacer mucho hincapié en las religiones’.

El participante **B11**, por su parte, pone el acento en el *‘encuentro’* entre diferentes culturas y grupos humanos y las diferentes formas de ver el mundo. En tal sentido, el profesor señala:

‘El encuentro entre realidades distintas más bien. ¿Quién es más distinto, alguien de clase baja y alguien de clase alta? ¿O alguien asiático con alguien latinoamericano, aunque sean de una clase social similar?’.

5.4.3 Relaciones Asimétricas

Cuando indagamos en los contactos entre culturas, que dice trabajar y trabaja el profesorado, tanto en el caso de un contexto social de investigación como en el otro, observamos que predominan las relaciones asimétricas, esto es, relaciones caracterizadas por el conflicto.

En lo que respecta a la provincia de Neuquén, el profesor **N4** dice abordar relaciones de poder, las contradicciones y las tensiones entre culturas en sus clases de historia y cómo influyen en las construcciones identitarias:

‘En diversidad o en múltiples culturas es preciso reconocer tensiones y contradicciones culturales en vínculo con relaciones de poder. Por lo cual, 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 este 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 las relaciones de poder, el profesor expone su interés por evidenciar desigualdades y la imposición de identidades, tales como de 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’.

En la misma línea, el profesor **N11** refiere a las relaciones de dominación de una cultura sobre la otra y, por tanto, a la imposición violenta de formas de ser culturales y creencias tales como una determinada religión. Aunque el participante recurre a la dominación de las culturas europeas sobre las culturas

americanas, también dice trabajar temas como las resistencias campesinas y organizaciones obreras tanto en Europa como en América:

‘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...también trabajamos y relacionamos expresiones culturales europeas como la encabezada por Thomas Münzer y su revuelta campesina con la resistencia de algunos pueblos originarios como los mapuches. U otra expresión cultural europea tal es el caso de las organizaciones obreras y su correlato en América, desarrollo industrial capitalista mediante’.

El profesor N7, por su parte, pone el acento en las relaciones de dominación entre las culturas europeas y las culturas americanas durante la conquista y colonización de América. Al respecto, el participante nos cuenta 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’. Asimismo, en 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. De esta manera, trabajar sobre el impacto generado por los europeos en su contacto con la realidad americana y los cambios experimentados tras la llegada de los españoles. 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’.

En función del testimonio, puede decirse que el profesor no se inclina solamente por trabajar el ‘choque cultural’ que significó la conquista y colonización de América, sino las consecuencias de ese proceso para los ‘vencidos’ y los cambios en sus sociedades a través del tiempo, llegando a los movimientos indigenistas del presente.

En la entrevista este profesor señala trabajar relaciones de poder y, por tanto, temas como la aculturación y el sincretismo asociados a la conquista de América. No obstante, en la entrevista reflexiona sobre la posibilidad de enseñar este tipo de relaciones también en el caso la expansión del imperio incaico y la imposición de la cultura inca sobre otras culturas americanas:

‘Trabajo relaciones de poder...las culturales...el sincretismo y la aculturación siempre lo tenía desde el lado del español que llega o el portugués que llega, pero también lo podemos pensar en el caso de las culturas de la zona andina, el imperio Inca, por ejemplo cuando invade todo el resto de los territorios y cambia la historia de los pueblos...también hay una especie de sincretismo cultural...se da como una imposición de la cultura del impero Inca...eso tampoco lo abordo como si fuera una problemática dentro de los imperios o dentro del territorio americano. Solamente lo pienso desde afuera el sincretismo...por ahí se podría revisar eso’.

En cuanto a las clases del participante que tuvimos la oportunidad de observar, el profesor no establece directamente relaciones entre culturas, probablemente debido a los temas abordados. Como ya hemos dicho anteriormente, el profesor **N7** trabaja con los relatos de vida de sus estudiantes, cuestión que se observa tanto en el aula -ver **Anexo 3.3**- como en las secuencias didácticas que plantea – ver **Anexos 6.3 y 6.4, 7.3 y 7.4**.

En cuanto a la provincia de Barcelona, el profesor **B1** dice trabajar relaciones asimétricas, esto es, contactos entre culturas caracterizados por el conflicto:

‘Me interesan sobretudo ejemplos de choques entre culturas, relaciones de dominación, desigualdades, injusticias, relaciones de poder, etc., tal vez acabo siempre dando una imagen un poco negativa’.

La profesora **B3**, particularmente, dice trabajar el colonialismo europeo en Ghana (África) y su independencia, cuestiones de poder ligadas a temas de religión y relaciones de género. En tal sentido, podemos observar que aborda diversidad de relaciones asimétricas en sus clases de historia:

‘Si, trabajo las relaciones de género, los invisibles y dar voces a la diversidad que tengo a clase (por ejemplo, tengo un niño de Ghana con el cual hemos trabajado la independencia de Ghana y el colonialismo europeo en relación al oro). También cuando trato temas religiosos intento que las y los niños se den cuenta que el poder religioso nada tiene a ver con la espiritualidad o que las relaciones e poder actualmente se basan en la finanzas’.

El profesor **B10**, durante la entrevista, expresa trabajar todo tipo de relaciones asimétricas entre culturas. Para esto, no solo hace referencia a las que considera las culturas americanas estereotipadas en la enseñanza de la historia -tales como incas, mayas y aztecas- sino otras que han quedado relegadas y que se pierden en los relatos que generalmente se construyen en las clases de historia:

‘Trabajo todo tipo de relaciones entre culturas...Por ejemplo, los pueblos prehispánicos, cuando hablamos de mayas, aztecas e incas...pero hay toltecas, hay mucha más complejidad...lo aimaras existían...los mapuches existían...por lo tanto, el hecho de reivindicar culturas, tribus o grupos que no existían bajo las grandes etiquetas con los cuales estereotipamos la historia’.

Este participante dice abordar las relaciones de dominación poniendo énfasis en los contactos entre culturas europeas y las americanas, pero sin olvidarse de la complejidad del espacio americano. Asimismo, reivindica su perspectiva marxista, razón por la que sugiere que la base de todas las relaciones es económica:

‘Luego llegan los españoles, claro, y derrotan al pueblo azteca todos junticos... y los incas, todo un gran pueblo...y los mayas que ya estaban desapareciendo...pero acá hay mucha más complejidad...Mi base marxista me apega mucho a la economía, y no descarto esos temas sociales, políticos, religiosos...la economía está en la base’.

Tabla 25 - Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesor B10.

Ámbito de Análisis 2 - Relaciones entre Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor B10 - 1ero Bachillerato		
Clase N°	Tema	Relaciones Asimétricas
1	Independencia de India - Gandhi.	Relaciones entre grupos religiosos dentro de India (musulman e hinduismo) - Relaciones de poder entre grupos que llevan a la guerra civil - Relaciones de poder entre Gran Bretaña e India - racismo y xenofobia - muerte de Gandhi: problemas entre grupos dentro del territorio: más extremistas y más moderados - Sudáfrica: relaciones entre cultura india y la Cape Malai en Sudáfrica
2	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina (Finalmente la clase fue solo de temas de actualidad y de interés del estudiantado)	Diferentes territorios y sus relaciones: México y Rusia -
3	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Palestina e Israel: diferentes religiones y culturas - conflictos entre árabes y judíos.
4	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Pueblo judío enfrentamiento entre sionistas y anti sionistas - Conflictos y relaciones entre israelitas y palestinos/as - Sudáfrica: culturas europeas (británicas y holandeses - Coalición: Movimiento Nacional Africano y el Congreso Indio: Colaboración.
5	Apartheid - Sudáfrica	Boers, afrikáans, británicos, pueblos originarios, Cape Malai – Apartheid - Relaciones de dominación entre países desarrollados y subdesarrollados.

Fuente: Observaciones de Clase - Participante B10.

En cuanto a las clases del profesor que tuvimos la oportunidad de observar, puede decirse que tienen presencia variedad de relaciones asimétricas entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones -ver **Tabla 25**. En la **Clase 1**, el profesor aborda relaciones de poder políticas y religiosas, relaciones de dominación, de sometimiento, de discriminación. La **Clase 3** y la **Clase 4** se centran en los conflictos religiosos entre grupos musulmanes y grupos judíos dentro del litigio entre Israel y Palestina. Por último, puesto que en la **Clase 4** y la **Clase 5** el profesor trabaja el tema del Apartheid en Sudáfrica, tienen presencia relaciones de dominación de unas culturas y etnias sobre otras, principalmente las de origen europeo sobre las culturas originarias y aquellas llevadas desde Asia -ver **Tabla 25** y **Anexo 3.3**.

Al igual que el participante B10, el profesor B12 también afirma trabajar en sus clases relaciones asimétricas de todo tipo. Para esto, partiendo de la historia de la burguesía europea -tema al que ya hicimos referencia anteriormente- dice trabajar la esclavitud, lo que supone abordar relaciones de dominación:

‘Cuando trabajamos la historia de la burguesía europea, analizamos la esclavitud como elemento determinante en la acumulación de capital de esta burguesía’.

Durante la entrevista, el participante B12 amplía su testimonio y habla sobre cómo los/as esclavos/as eran comercializados/as poniendo en evidencia las injusticias a través de la historia. A partir del abordaje de este contenido, el participante pone particularmente a la relación entre Europa, África y América:

‘Les paso algún fragmento de video sobre las condiciones de los **esclavos**...hacemos la trayectoria de un esclavo, como era capturado en **África**, como era llevado a América, como era vendido allí, porque se cambiaba ese producto, en qué condiciones quedaba allí, o sea a la esclavitud la trabajamos mucho y además les interesa mucho porque se dan cuenta de esta gran injusticia, ¿no? Y lo ligamos al **triángulo comercial Europa-América** de aquella época’.

El participante también se interesa por la esclavitud en la actualidad. Para esto, pone en cuestión la realidad social y apela a la empatía en forma sistemática para evidenciar injusticias:

‘Y lo relacionamos con la **esclavitud** en la **actualidad**, claro... ¿creéis que esto se ha acabado? No. ¿Dónde hay esclavos? Pasamos un mapa...fijaros, aquí...en todas las pruebas yo siempre pongo una **pregunta de empatía**, sistemáticamente...tu eres un esclavo, explica como te sientes, qué te ha pasado, donde te han capturado, explica tu historia. Siempre hay una pregunta de empatía en todas las pruebas que hacemos’.

Las relaciones asimétricas que el profesor **B12** expone trabajar cuando enseña historia se ven reflejadas en las clases observadas. Aunque evidentemente el contenido enseñado en las clases -la Guerra Civil Española- no se corresponde con el que el participante ejemplifica en su testimonio, en todas las clases observadas el profesor trabaja desde la perspectiva del conflicto, principalmente tensiones entre clase obrera, republicanos/as e izquierdistas, por un lado, y golpistas, derechistas, militares, iglesia católica y fascistas, por otro -ver **Tabla 26**, consultar nuevamente **Figura 15** y **Anexos 3.4, 6.6 y 7.6**. Aunque en un sentido amplio, las clases observadas del profesor se orientan en relaciones de poder y de imposición de unas ideas sobre otras y de unos valores sobre otros, en la **Clase 2** del **Grupo 2** se sugiere enfrentamientos violentos entre los bandos.

Tabla 26 - *Relaciones e Interacciones entre Culturas - Profesor B12.*

Ámbito de Análisis 2 - Relaciones entre Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 1		
Clase N°	Tema	Relaciones Asimétricas
1	Historia de España: Guerra Civil Española	Enfrentamiento entre republicanos y conservadores - Relaciones de explotación
2	Historia de España: Guerra Civil Española - Causas de la Guerra Civil y posible intento de Golpe de Estado.	Relaciones de poder entre grupos políticos dentro de España (derechas e izquierdas) - Conflictos políticos actuales entre Cataluña y España -
3	Historia de España: Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Enfrentamientos entre Bandos de la guerra: golpistas y republicanos - Guardia Mora (Marruecos)
4	Guerra Civil Española - Intervención internacional en la Guerra Civil	Culturas conviviendo entre republicanos: diversidad de lenguas, difícil organización - Brigadas internacionales (a favor de republicanos) y potencias (a favor de golpistas) - Iglesia Católica a favor de golpistas - Guardia Mora (Marruecos)
Ámbito de Análisis 2 - Relaciones entre Culturas en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 2		
Clase N°	Tema	Relaciones Asimétricas
1	Guerra Civil Española - Introducción - Causas de la Guerra Civil	Relaciones de poder entre Movimiento obrero, republicanos e izquierdas, por un lado, y derechas, burguesía radicalizada, militares e Iglesia Católica, por otro - Conflictos por diferentes valores
2	Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Sublevaciones de las derechas y levantamientos contra la República - Militares - Derechas y militares buscan apoyo externo y la república arma al 'pueblo'- Conflictos políticos

Fuente: Observaciones de Clase - Participante **B12**.

Para cerrar este apartado, podemos decir que, si bien los eventos de la Guerra Civil transcurren en España, el participante también refiere a la Guardia Mora proveniente de Marruecos, así como a las brigadas internacionales y a los países que brindan apoyo externo a la guerra. El participante también trabaja en sus clases lo acontecido específicamente dentro de Cataluña en relación con el tema -ver **Tabla 26**.

5.5 Las culturas en la educación histórica en los documentos curriculares

Para contextualizar las representaciones sociales, perspectivas prácticas y la práctica del profesorado respecto de los diferentes aspectos que describimos e interpretamos en este capítulo, abordamos los documentos curriculares a partir de los criterios metodológicos establecidos relacionados con las características de los contextos de investigación.

Puesto que aquí nos ocupamos de lo que el profesorado dice hacer y hace en sus clases respecto del abordaje de las culturas en la educación histórica (para el mundo global), en esta oportunidad atendemos principalmente a aquellas partes de los documentos curriculares que abordan específicamente el contenido a enseñar. Para esto, en el caso de la provincia de Barcelona nos enfocamos particularmente en el contenido referido a la parte de historia de la asignatura de Ciencias Sociales del Currículum de Secundaria de Cataluña (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2015) y en las asignaturas de Historia y de Historia del Mundo Contemporáneo del Currículum de Bachillerato (Departament d'Ensenyament Catalunya, 2008). En cuanto a la provincia de Neuquén, abordamos la parte de Historia de los NAP de ciclo superior orientado de Ciencias Sociales y los apartados de historia -titulados '*En relación con las sociedades a través del tiempo*'- de los NAP del área de Ciencias Sociales del ciclo básico. En el caso de Neuquén, analizamos el contenido que proponen las planificaciones anuales y planificaciones departamentales de la profesora y del profesor cuyas clases hemos observado²².

Para describir e interpretar lo que dicen los documentos curriculares respecto del abordaje de las culturas en la educación histórica contextualizada en un mundo global, nos enfocamos en la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 27**, referida al **Ámbito de Análisis 2**. Si bien las categorías que se presentan en la tabla surgen de los mismos documentos curriculares analizados, en esta oportunidad, particularmente buscamos categorizar aquellos datos que tienen expresión en los testimonios y clases observadas.

²²Son estos mismos los apartados y documentos curriculares que abordamos en el caso del análisis de la espacialidad y de la temporalidad en la educación (para el mundo global) en el **Capítulo 6**.

Tabla 27 - *Las Culturas en la Educación Histórica - Categorías: Documentos curriculares.*

Ámbito de Análisis 2 - Las Culturas en la Educación Histórica en los Documentos Curriculares	
<p>La Diversidad Cultural en la Educación Histórica:</p> <p>¿Los documentos sugieren abordar las diversidades en la educación histórica? ¿Se propone una perspectiva multicultural para la enseñanza de la historia?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Diversidad Cultural</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva Multicultural - Perspectiva No Multicultural
<p>Las Culturas que aparecen en los documentos:</p> <p>¿Qué culturas aparecen en los documentos curriculares analizados? ¿Qué culturas predominan en función de los espacios en los que transcurren los procesos que se describen?</p>	<p>Culturas y Espacios</p> <ul style="list-style-type: none"> - Culturas Americanas - Culturas Europeas - Culturas Asiáticas - Culturas Africanas
<p>Relaciones entre Culturas:</p> <p>¿Qué relaciones entre culturas aparecen en los documentos curriculares analizados? ¿Cómo podemos clasificarlas?</p>	<p>Tipo de Relaciones/Interacciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Simétricas - Asimétricas - Simétricas y Asimétricas

Entre los diferentes aspectos asociados a las culturas en la educación histórica que se sugiere enseñar en los documentos curriculares, nos remitimos en primer lugar a analizar si los procesos históricos se abordan o no a partir de la diversidad cultural; esto es, buscamos determinar si se observa una **perspectiva multicultural** -o bien **no multicultural**- en los relatos que se proponen. Asociado a esto, nos interesa tomar conocimiento sobre cuáles son las culturas -como así también grupos humanos y/o civilizaciones- que tienen presencia en los documentos: **americanas, europeas, asiáticas y africanas** -Tabla 27.

Indagamos y analizamos también si los documentos abordados proponen la enseñanza de contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones. En tal sentido, nos ocupamos de identificar qué tipo de relaciones predominan en los documentos, las cuales entendemos como **simétricas** o bien **asimétricas** -Tabla 27.

Debido a la complejidad que se expresa en los documentos curriculares en cuanto a las culturas en la educación histórica, en los apartados que siguen abordamos las categorías construidas y los datos recabados en forma integral y descriptiva, buscando detenernos en los aspectos más destacados.

5.5.1 Documentos curriculares de la provincia de Barcelona

En cuanto a los documentos curriculares pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Cataluña -y que, por tanto, atañen a la provincia de Barcelona-, en un sentido amplio, para sistematizar y resumir la información, puede decirse que el contenido que se propone enseñar no construye un relato histórico desde una perspectiva multicultural de la historia más allá de Europa.

La mayoría de los relatos históricos sugeridos se encuentran ubicados en el continente europeo, razón por la que las culturas, grupos humanos y/o civilizaciones tienden a ser en su mayoría europeos. Por ejemplo, si se trata de abordar culturas antiguas, la asignatura Historia del Currículum de Secundaria de la Comunidad Autónoma de Cataluña expresa:

‘Análisis de algunos elementos de la organización social, política y económica de la Grecia clásica. Identificación de los factores que permitieron la consolidación del Imperio Romano y de los que provocaron su crisis posterior, aplicando nociones de causalidad’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.119).

Lo mismo puede decirse para el caso de los contenidos que se proponen para el abordaje del feudalismo, proceso marcadamente europeo. De hecho, el documento de secundaria se focaliza particularmente en el feudalismo de la península Ibérica:

‘Identificación de los rasgos básicos de la sociedad, la economía y los poderes políticos en la Europa feudal, incidiendo en los elementos referidos a la desigualdad legal de los estamentos sociales. Localización espacial y temporal de las diversas unidades políticas que coexistieron en la Península Ibérica durante la Edad Media y análisis de los diferentes grupos sociales’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.121).

Inclusive, observamos que cuando se trata de abordar aspectos netamente culturales, -tales como los estilos artísticos del siguiente fragmento-, el documento se centra en las culturas europeas haciéndose referencia particularmente a *‘estilos artísticos’* catalanes y españoles:

‘Reconocimiento de los elementos básicos que caracterizan los estilos artísticos en la época medieval y moderna, mediante la observación directa e indirecta, e interpretación de obras significativas del ámbito catalán, español y europeo dentro de su contexto cultural. Valoración de la necesidad de proteger y difundir el patrimonio’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.121).

No obstante, es posible rastrear ciertas excepciones. En el caso del siguiente pasaje del currículum de historia de secundaria aparece la religión del islam -esto es, culturas también asociadas a Asia- y *‘las formas de vida’* que conlleva. De todos modos, el contenido a enseñar en cuanto a esta religión y su cultura queda supeditado a otras culturas coexistentes -cristiana y judía- dentro de la península Ibérica. Si bien el espacio sigue siendo europeo, observamos una cierta tendencia a plantear una historia desde una perspectiva más multicultural, en este caso en un mismo espacio geográfico o mismo contexto social:

‘Aplicación de las nociones históricas de cambio y continuidad en la interpretación del origen y la expansión del islam. Análisis de las formas de vida y de la confluencia de culturas (cristianos, musulmanes y judíos) en las ciudades de la Península Ibérica’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.121).

En función de estos pocos fragmentos abordados aquí, puede decirse que en los documentos existe una tendencia a enseñar rasgos culturales europeos. De hecho, en general, los temas que se proponen no explicitan culturas y grupos humanos específicos, sino que la tendencia es generalizar al punto de que, en ciertos temas sugeridos, se hace referencia a instituciones y a organizaciones. Por ejemplo, la asignatura de Historia del Mundo Contemporáneo del documento de bachillerato dice:

‘Identificación del origen y de las principales etapas de la construcción de la Unión Europea. Descripción de los principales organismos, instituciones y políticas desarrolladas e identificación de los nuevos retos’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 349).

Sin embargo, observamos que en los documentos curriculares catalanes se alude a enseñar historia - y ciencias sociales en sentido amplio- desde una perspectiva multicultural. Entre los contenidos generales para la educación en ciencias sociales, por ejemplo, en el documento de secundaria se expresa:

‘Reflexión y debate sobre los retos de la sociedad multicultural en relación con la convivencia y la cohesión social, fundamentando las opiniones propias y respetando las de los demás’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.124).

Tal como podemos ver en este último fragmento, a la perspectiva multicultural se la asocia con la cohesión social, con la convivencia y con el respeto por los/as demás, lo que supone abordar relaciones simétricas. En este sentido, los documentos curriculares catalanes sugieren trabajar contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones. Por ejemplo, en el documento de secundaria, desde una perspectiva que no pone en manifiesto a los conflictos -esto es, relaciones simétricas-, se señala:

‘Valoración del diálogo y de la cooperación como formas pacíficas de resolución de conflictos’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.124).

Asimismo, los documentos sugieren enseñar contenidos históricos que aborden relaciones asimétricas, esto es, relaciones caracterizadas por los conflictos. Al respecto, el documento catalán de secundario en la parte de historia de la asignatura de ciencias sociales, refiere a las relaciones imperialistas en África y su descolonización -aquí vemos que particularmente aparece el espacio africano, aunque en función de Europa-, esto es, relaciones de dominación:

‘Análisis del proceso de descolonización y de sus consecuencias. Valoración argumentada de la repercusión del imperialismo en la actual configuración del mundo, analizando algún caso del continente africano’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015b, p.127).

También, en el documento curricular de bachillerato de la asignatura Historia se sugiere la enseñanza de relaciones asimétricas. Esto lo vemos cuando se habla de *‘represión política, ideológica y social’* en España tras la Guerra Civil durante el régimen de Franco así como a través de la opresión y de la negación de identidades no aceptadas por el régimen. Se propone abordar históricamente entonces, relaciones violentas, en este caso dentro del mismo espacio español:

‘Análisis de la represión política, ideológica y social en el conjunto de España y de la represión identitaria en los ámbitos de las nacionalidades. Descripción y valoración de la evolución de las diversas formas de oposición al régimen franquista y reconocimiento del papel de la memoria histórica de la lucha por la democracia, a partir del análisis y contraste de diferentes fuentes. (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p.91).

Para cerrar este punto, de modo de abordar las relaciones asimétricas y simétricas que se postulan en los documentos, destacamos las situaciones de desigualdad e injusticia del mundo actual que se proponen enseñar en la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo de nivel bachillerato, así como al *‘diálogo y la cooperación’* a la que se apela para su resolución:

‘Identificación de los focos de conflicto del mundo actual, relacionando sus causas con los factores históricos, análisis de situaciones concretas de injusticia, desigualdad y discriminación y conocimiento de los mecanismos para combatir el incumplimiento y violación de los derechos humanos. Valoración del diálogo y la cooperación como formas pacíficas de resolución de los conflictos’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 349).

5.5.2 Documentos curriculares de la provincia de Neuquén

En cuanto a los NAP de ciclo básico y de ciclo superior (Ministerio de Educación de la República de Argentina, 2011a; 2012) referidos a las asignaturas de ciencias sociales, -donde se incluye a la Historia-, si bien en términos generales puede decirse que los documentos abordan la diversidad cultural y promueven una perspectiva multicultural del relato histórico para el espacio americano y principalmente para Argentina, advertimos que en ciertas ocasiones en vez de hablar de las culturas o grupos humanos se habla más bien de la historia de países, estados e inclusive continentes. De todo modos, en el caso de los NAP las culturas, en general tienen una presencia igualmente considerable.

Entre los temas que los NAP de ciencias sociales de ciclo básico proponen enseñar, se observa un especial interés por el abordaje de los pueblos originarios del espacio americano y sus formas de organización, sistemas de creencias, entre otros aspectos:

‘El análisis de las formas de organización de las sociedades indígenas americanas en relación con la organización de los trabajos, la distribución del excedente, la jerarquización social, la legitimación a través del culto y de los sistemas de creencias, a partir del tratamiento de uno o dos casos’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

En el caso de los NAP de ciclo superior, en cuanto al abordaje de la diversidad, se sugiere abordar tanto movimientos de *‘sectores subalternos’* como *‘empresarios industriales’*, y se pone el acento en el espacio americano en general y en el de Argentina en particular:

‘El conocimiento de los regímenes populistas latinoamericanos, en especial del peronismo, atendiendo a la movilización de los sectores subalternos y a la participación de los empresarios industriales, a la estrategia mercado-internista y a la formación del Estado social’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 6).

Asimismo, los NAP hacen referencia a procesos históricos europeos, tales como se expresa en el siguiente fragmento en el que se habla de la Revolución Francesa. Si bien la Revolución Francesa interesa en cuanto a su impacto en otros procesos europeos también ocurre en cuanto a sus relaciones con procesos americanos:

‘El conocimiento de las innovaciones sociales, políticas e ideológicas que introduce la Revolución Francesa y su influencia en los procesos políticos europeos y americanos’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

Lo mismo puede afirmarse para el caso de la Revolución Industrial, proceso europeo que se propone enseñar en función de sus efectos sobre las colonias españolas en América:

‘La comprensión de los cambios que introduce la Revolución Industrial en las formas de producir, en la conformación de la sociedad y sus conflictos, así como su influencia en las colonias españolas en América’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

En cuanto a los contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones, aunque en los NAP se rastrean tanto relaciones simétricas como asimétricas, predominan las relaciones caracterizadas por el conflicto.

En cuando a las relaciones asimétricas o atravesadas por el conflictos, cuando en el documento de ciclo básico se trata de describir a grandes rasgos la conquista y la colonización de América se propone el abordaje de *‘múltiples interpretaciones’* del mismo proceso, a la vez que se sugiere trabajar relaciones de dominación de las culturas europeas sobre los pueblos originarios. A tal efecto, se destacan resistencias, alianzas, cooptaciones, entre otros:

‘La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

De la misma manera, a partir de los NAP de ciclo básico también observamos que para tratar el tema de la independencia de las colonias también se plantea trabajar a partir de la perspectiva de las relaciones de conflicto:

‘El análisis de los conflictos que permiten comprender la independencia de las colonias españolas en América, con énfasis en aquellos que conducen a la disolución del poder colonial en el Virreinato del Río de la Plata’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

Hasta aquí, las relaciones asimétricas que se sugieren corresponden a dos espacios, esto es, a América y a Europa. Sin embargo, los NAP también sugieren relaciones de opresión y tensión entre grupos

humanos hacia el interior del espacio correspondiente a Argentina, así sea que estas relaciones asimétricas queden contextualizadas en procesos a nivel más global. Podemos ejemplificar mediante el siguiente fragmento:

‘El análisis de los conflictos sociales y políticos más relevantes del período radical, particularmente la denominada ‘Semana Trágica’ y los conflictos rurales de la Patagonia, en el contexto del impacto mundial y local de la Primera Guerra Mundial y la Revolución Rusa’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 20).

En cuanto a los NAP del ciclo superior correspondientes a Historia, observamos que se proponen trabajar relaciones asimétricas caracterizadas por la opresión de un grupo humano sobre otro abordando sus consecuencias, tales como ocurre en el caso de los genocidios. En particular, en el siguiente fragmento, puede decirse que en los NAP se propone enseñar relaciones de opresión o dominación para promover el análisis crítico de la realidad:

‘El análisis crítico de las formas de intolerancia, discriminación y genocidios del siglo XX’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 7).

En lo que respecta a los documentos curriculares proporcionados por el profesorado cuyas clases tuvimos la oportunidad de observar, en la planificación para 1º año proporcionada por la profesora N5 predominan las culturas europeas -que en el documento se las identifica como ‘occidentales’. En tal sentido, una de las unidades de contenido expresa:

‘Polis griegas: Atenas y Esparta. Formas de organización política, social y económica. Ciudadanos y esclavos. La democracia’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

Si bien la unidad temática sugiere diversos grupos humanos, así como relaciones de dominación -‘ciudadanos y esclavos’-, encontramos que en la planificación se sugiere enseñar civilizaciones europeas en forma aislada. En la misma línea, más adelante la planificación expresa:

‘Roma, ubicación geográfica. Economía. La importancia de la esclavitud. Etapas políticas: la Monarquía, la República y el Imperio. Crisis imperial’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

No obstante, cuando se trata de enseñar las primeras civilizaciones también aparecen culturas de otros espacios: Medio Oriente -esto es, culturas de Asia- y América, con el objetivos de establecer comparaciones:

‘Los primeros Estados de la Antigüedad. Ejemplos: Egipto y Mesopotamia. Ubicación geográfica. Gobierno. Economía, la importancia de los ríos para la agricultura. Sociedad. Creencias religiosas. La importancia de la escritura. Comparación entre ambas civilizaciones. Análisis de civilizaciones en América: Mayas, Aztecas y/o Incas’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

En cuanto a la planificación de la participante N5 para 2º año, observamos que la asignatura se centra principalmente en procesos históricos europeos por lo que predominan las culturas asociadas a este

espacio. Al respecto, observamos que el contenido propuesto para la primera unidad temática aborda el feudalismo:

‘El Feudalismo: Aspecto político, social y económico. La importancia de la Iglesia. Cambios durante el Siglo XI. La ciudad medieval. La burguesía. La crisis del siglo XIV: origen y consecuencias’ (Profesora N5, 2018, Planificación 2º año).

Aunque la asignatura de historia para 2º año se plantea desde el espacio europeo, la **Unidad 3** se enfoca en la conquista y colonización de América. Para esto, luego de plantear el abordaje de rasgos de las culturas inca y azteca, se establecen relaciones asimétricas de dominación y explotación de grupos humanos europeos y sobre los pueblos americanos, así como las resistencias y las consecuencias de la opresión. Entonces, puede decirse que, si bien la asignatura tiene un enfoque eurocéntrico, en el caso de este tema en particular se observa una tendencia a plantear una perspectiva más de tipo multicultural de los relatos históricos:

‘Pueblos indígenas americanos: Aztecas e incas, organización económica y social. La derrota de los pueblos americanos. El impacto de la ‘conquista’: Diferentes visiones. El orden colonial español en América: nuevas instituciones de gobierno. Los recursos económicos americanos y su explotación: los metales preciosos, la producción agrícola. Los sistemas de trabajo indígena; el sistema comercial monopólico. La sociedad colonial. Resistencias a la opresión’ (Profesora N5, 2018, Planificación 2º año).

En cuanto a la planificación de 1º año del profesor neuquino N7, esta principalmente se centra en los pueblos originarios de América y, en lo particular, de Argentina y de la región patagónica:

‘Desde hace más de dos décadas, las sociedades y Estados nacionales se han transformado en escenario de la reemergencia de los pueblos indígenas. El activismo indígena actual se distingue de otros episodios de reemergencia porque busca articularse en pie de igualdad con otros movimientos sociales, sin que se diluya su identidad ni su protagonismo’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

En función del enfoque del profesor, se trata de destacar el activismo actual por la igualdad de las culturas americanas partiendo de la enseñanza de una historia que las reivindique como protagonistas de la historia. En tal sentido, la propuesta es trabajar particularmente desde la perspectiva del indigenismo, abordando los movimientos indigenistas de la actualidad:

‘Los nuevos actores políticos: MNCI (Argentina), MsT (Brasil) y Zapatismo (México). La lucha por el territorio. Pueblos indígenas: definición y alcance. Ahora reemergencias: ámbitos de disputa y demandas de los pueblos indígenas’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

A partir de allí, el participante estructura el resto de los contenidos a enseñar. Así, para enseñar el origen de la humanidad, en primer lugar, propone abordar la cultura Chavín y sus características y luego trabajar culturas como la inca y la azteca y llegar hasta la actualidad a partir del abordaje de culturas originarias de Argentina, especialmente el pueblo mapuche:

‘El poblamiento americano: diferentes teorías en torno a la problemática. El origen del Estado teocrático: Chavín. Desarrollo de la vida urbana, el proceso de jerarquización social y la formación de los imperios en América: Aztecas e Incas: modalidades de expansión y dominación. Los límites de la expansión y la resistencia de los pueblos. Pueblos indígenas en el actual territorio argentino: estudio de caso: El pueblo mapuche’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

Puede decirse que claramente la planificación sugiere un relato histórico desde la perspectiva de las culturas americanas y que, al menos hasta aquí, no se propone una perspectiva multicultural para trabajar otros temas históricos. De hecho, las culturas europeas entran recién en escena a partir de la conquista y colonización de América:

‘Expansión europea en América. La conquista de América. Choque cultural. Colonización española en América: el sistema económico. Resistencias al avance español. El caso Inca y el pueblo mapuche en el actual territorio chileno’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

En virtud de este fragmento, puede decirse que las relaciones que el participante propone en la planificación, resultan principalmente asimétricas, cuestión que ya pudimos observar en uno de los fragmentos anteriores en el que se hace referencia a las luchas y reivindicaciones indígenas así como por las disputas por la tierra a nivel Latinoamérica.

PARTE 2

CAPÍTULO 6: La Espacialidad y la Temporalidad en la Educación Histórica para el Mundo Global

En este tercer capítulo de análisis e interpretación de resultados nos ocupamos de explorar y de abordar la espacialidad y la temporalidad en la educación histórica para enmarcarla en el mundo global. Para esto, atendemos al tratamiento que el profesorado dice realizar y realiza de la espacialidad y de la temporalidad en sus clases de historia en función de los preceptos que plantea la historia global. Contextualizamos lo que realiza y dice realizar el profesorado a partir del abordaje de documentos curriculares. También nos ocupamos de lo que acontece en las clases de historia de ciertos/as participantes, cuando resulte apropiado, recuperaremos los materiales didácticos utilizados en las clases.

6.1 Ámbito de análisis

Explorar y analizar la concepción de espacio significa preguntarse por el escenario en el que hasta hoy se ha desarrollado y se continuará desplegando la humanidad (Pagès y Santisteban, 2008). El tiempo y el espacio son inseparables por lo que abordar el espacio supone construir el tiempo histórico (Pagès y Santisteban, 2008). En tal sentido, entendemos que este vuelco hacia una enseñanza de una historia más humana -la rehumanización de las ciencias sociales (Santisteban, 2017a)- a la que nos hemos referido en otros capítulos- viene de la mano de potenciales cambios en el abordaje de la espacialidad y la temporalidad.

Atendiendo al enfoque de la historia global y buscando ligarlo al abordaje de los grupos humanos y sus contactos e interacciones en la enseñanza de la historia, indagamos en las diferentes escalas que trabaja el profesorado buscando identificar relaciones entre espacios para visualizar historias interdependientes (Santisteban, 2017a), al mismo tiempo que exploramos qué concepciones de tiempo histórico puede llegar a tener el profesorado más allá de la mera cronología (Pagès y Santisteban, 2008). En definitiva, analizamos el abordaje de la espacialidad y de la temporalidad desde una perspectiva relacional poniendo el acento en la sincronía (Fazio Vengoa, 2009, 2018; Conrad, 2017; Olstein, 2019).

Para iniciar y estructurar este capítulo partimos nuevamente del **Ámbito de Análisis 2**, que en función de lo que planteamos en la fundamentación metodológica, en esta oportunidad, comprende:

-La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica (para el mundo global).

Puesto que este capítulo supone una continuación de la descripción y de la interpretación de los datos del **Ámbito de Análisis 2**, aplicamos la misma lógica de análisis que en el capítulo anterior, aunque en este caso para abordar lo que el profesorado dice hacer y hace respecto de la espacialidad y la temporalidad al enseñar historia.

Así, recurrimos a los testimonios obtenidos a partir de los cuestionarios y de las entrevistas triangulando la información, cruzando paralelamente estos datos con los recabados durante las clases observadas y, según se requiera, con los provenientes de los materiales didácticos utilizados. Contextuamos las representaciones sociales y las perspectivas prácticas del profesorado mediante el análisis de los documentos curriculares de ambos contextos sociales de investigación, a la vez que abordamos documentos curriculares proporcionados por los/as participantes.

Como en los capítulos anteriores, partimos de tablas que expresan las categorizaciones construidas a partir de los datos obtenidos para cada uno de los aspectos del **Ámbito de Análisis 2**. Asimismo, presentamos algunas tablas de resultados, con el fin de ilustrar algunas tendencias que observamos en el análisis. Dado que en el caso de los datos provenientes de los documentos curriculares solo buscamos contextualizar lo que el profesorado dice realizar y realiza en sus clases, en relación al análisis documental, solo presentamos una tabla en la que planteamos las líneas de análisis y categorías.

Es, en este sentido y tomando en cuenta todas estas cuestiones que organizamos y esquematizamos la escritura del presente capítulo.

6.2 La espacialidad en la educación histórica

Para poder realizar un análisis profundo y completo del abordaje de la espacialidad que el profesorado dice hacer y hace al enseñar historia, en primer lugar, atendemos a las escalas espaciales - y, por ende, los espacios- que los/as participantes de ambos contextos de investigación señalan utilizar en sus clases; para luego atender a la escala que dicen que suele predominar en los relatos históricos que construyen en el aula, a la vez que analizamos paralelamente qué ocurre al respecto en las clases observadas. Por último, de modo de enfocarnos en la espacialidad en función de la sincronidad, nos dedicamos a describir e interpretar si el profesorado dice trabajar y trabajar las interacciones entre lo que acontece en lo local y lo global.

6.2.1 Las escalas espaciales en la educación histórica

Cuando se trata de describir e interpretar lo que dice hacer el profesorado respecto de la espacialidad al enseñar historia, lo primero que advertimos es que aparece una gran variedad de escalas espaciales o también, escalas territoriales y de espacios. Podemos ejemplificar esta gran variedad de escalas que observamos en el tratamiento del espacio mediante algunos de los testimonios.

En cuanto a la provincia de Neuquén, la profesora neuquina **N9**, dice trabajar un gran abanico de escalas que van desde lo más global a lo local:

‘Tomo en cuenta la perspectiva mundial, la regional (incluida historia ‘nacional’) y la local. Vinculando las escalas’.

En la misma línea, el participante **N11** también plantea trabajar varias escalas considerando primero lo ‘macro’ para luego ir focalizándose en otras escalas más acotadas:

‘Según el tema trabajado ocupa más lugar o menos lugar lo mundial, lo nacional o regional. Pero siempre se tiene en cuenta lo macro para ubicarnos inicialmente y luego se profundiza según corresponda’.

La profesora **N13**, quien también habla de lo ‘macro’ -como así también de lo ‘micro’-, entendemos que en primer lugar trabaja los procesos de manera estructural, para luego enseñar relatos históricos referidos a espacios más delimitados. Para esto, entre los ejemplos que utiliza la participante, se encuentra el origen de la agricultura y los casos de Mesopotamia y Egipto:

‘Las escalas territoriales que suelo tener en cuenta en mis clases son ir de lo macro a lo micro. Por ejemplo, en Historia de 1º año, cuando llega el momento de estudiar los orígenes de la agricultura, explico que esta se desarrolló de manera independiente en regiones muy alejadas unas de otras...entonces marcamos en un mapa esos continentes, luego...nos centramos en 2 áreas específicas que son la Mesopotamia y Egipto’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, el profesor **B1** señala que, aunque la escala global resulta relevante en sus clases, el currículum hace que se enfoque en Cataluña, España y Europa -lo que coincide con la escala nacional, la escala estatal y la escala continental, según las definen los/as participantes de la provincia de Barcelona:

‘Me parece que la escala mundial tiene mucha importancia, porque aparecen muchos países, pero el programa obliga a centrarte mucho más en España, Cataluña y Europa’.

En función de lo que expresa el profesor **B12**, puede decirse que aborda desde lo local a lo general y viceversa, tomando en cuenta lo que acontece en Cataluña -escala nacional- y la escala estatal -esto es, España:

‘Básicamente de lo local a lo general y de lo general a lo local, pasando por lo estatal y, en nuestro caso, Cataluña’.

En consonancia con ello, el profesor **B10**, también expone abordar desde ‘lo particular’ o bien concreto -que podemos considerar en este caso como lo más local- a lo más amplio -es decir, lo global- y a la inversa:

‘Parto de lo particular a lo general y de lo general a lo particular’.

El profesor **B9**, por su parte, cuando se trata de hablar de las escalas espaciales que utiliza al enseñar historia, señala trabajar gran variedad desde lo local a lo global:

‘Local, Regional, Nacional, Continental y Global’.

Entonces, en lo que respecta a las escalas espaciales o territoriales que el profesorado opta por trabajar en sus clases para enseñar historia, nos encontramos con que aparecen un gran espectro de escalas con significados diversos.

Tabla 28 - *Escalas Espaciales/Espacios - Categorías.*

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica	
<p>Escalas espaciales en la Educación Histórica:</p> <p>¿Cómo categorizar las escalas espaciales que trabaja y dice trabajar el profesorado en sus clases? ¿Qué criterios de análisis podemos proponer ante la diversidad de respuestas y dispersión de datos?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Local - Regional - Nacional - Estatal - Continental - Global - Glocal

En función de la diversidad de testimonios y ante la necesidad de precisar nuestro análisis, nos orientamos a partir de la línea de análisis y las categorías que presentamos en la **Tabla 28**, basada en el **Ámbito de Análisis 2**.

Tabla 29 - *Escalas Espaciales - Profesorado*²³.

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales - Profesorado							
Provincia	Local	Regional	Nacional	Estatal	Continental	Global	Glocal
Neuquén	6	9	7	-	3	8	1
Barcelona	8	3	6	6	9	10	0

En primer lugar, el profesorado refiere a la **escala local**, la cual, en un sentido amplio, corresponde al espacio más próximo al estudiantado -cercano o, como algunos/as participantes lo denominan, lo particular. En segundo lugar, aparece la **escala regional**. Si bien no todos/as los/as profesores/as que hablan de escala regional la definen, quienes sí lo hacen tienden a otorgarle distintas significaciones. En tal sentido, para algunos/as de los/as participantes neuquinos/as se corresponde con la **región latinoamericana** o -en palabras de otros/as participantes, **sudamericana**-, y en el caso de Barcelona, los/as participantes refieren a **regiones culturales e idiomáticas**. En los testimonios también rastreamos la **escala nacional** y la **escala estatal**. Mientras que en el caso del profesorado neuquino estas escalas coinciden, en el caso de Barcelona, los/as participantes identifican a la escala nacional con Cataluña y a la escala estatal con España. El profesorado también habla de **escala continental**, aunque

²³Puesto que nos interesa conocer cuáles son las escalas que prefieren los/as participantes, la tabla refleja el número de veces que aparece cierta escala y no a los/as participantes. Recordamos que la tabla solo es orientativa. En el caso de la provincia de Neuquén, la profesora **N12** no refiere a escalas espaciales y el profesor **N8** cuestiona las escalas y dice más bien relacionar territorios con ideologías y culturas; en cuanto a Barcelona, la profesora **B4** dice no tomar en cuenta escalas sino lo que significativo para los/as estudiantes y la profesora **B14** dice solamente ir desde lo más cercado a lo más lejano sin hacer aclaraciones al respecto.

en general corresponde al continente europeo, americano, asiático y africano, para algunos/as participantes neuquinos/as refiere a un espacio específico del continente americano: Latinoamérica o Sudamérica. Igualmente, el profesorado nombra a la **escala global**, que básicamente se entiende como mundial. Por último, un solo profesor neuquino (**N10**), hace referencia a la **escala glocal** que, según el participante, pone en interrelación a la escala global con la local -ver **Tabla 28** y **Tabla 29**.

Si bien en esta ocasión no vamos a detenernos exhaustivamente en los testimonios en relación a cada una de las escalas espaciales expresadas en la **Tabla 28** debido a la gran diversidad de datos, explicitaremos algunas cuestiones fundamentales a tomar en cuenta reflejadas en la **Tabla 29** con el fin de identificar algunas tendencias.

En primer lugar, puede decirse que la mayoría de los/as participantes -de ambos contextos de investigación- señalan trabajar la escala local, también indican abordar la escala global. En el caso de Barcelona, la escala global parece bastante abordada por el profesorado. En este sentido, en el caso de la provincia de Neuquén, el profesor **N4** dice abordar fundamentalmente la escala local a la vez que trabaja la escala global:

‘La local principalmente. La global en igual importancia. Ambas en simultaneo’.

Al respecto, destacamos el testimonio del participante **N10**, quien además de trabajar desde la escala local a la global pasando por otras escalas, dice también trabajar la escala glocal. El profesor **N10** es el único participante que habla explícitamente de lo *‘glocal’* y lo considera una escala espacial a trabajar en sus clases:

‘Según las temáticas abordadas, tenemos en cuenta escalas territoriales de nivel local, regional, nacional, internacional, global, glocal’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, podemos ejemplificar a partir de lo que dice el profesor **B11**, quien, además de indicar que aborda las escalas local y global, expresa establecer conexiones entre ellas -aspecto en el que ahondaremos más adelante- para que sus estudiantes sean capaces de analizar la realidad:

‘Depende del nivel y del contenido, lo importante es tableare la conexión entre lo global y lo local, para que el alumnado pueda vincular aquello que (teóricamente) aprende con su realidad’.

En segundo lugar, puede decirse que, en el caso de la provincia de Neuquén, la escala regional tiene bastante peso al enseñar historia. Tomando en cuenta que el concepto de escala regional parece tener varias significaciones dependiendo de el/la participante, para algunos/as de los/as profesores/as que señalan trabajar esta escala la definen como Latinoamérica. Al respecto, podemos ejemplificar a partir de lo que dice el profesor **N2**:

‘Ejemplo: la región, Latinoamérica’.

En lo que respecta a la escala regional en el caso de la provincia de Barcelona, tal como ya dijimos anteriormente, parece quedar definida como idiomática y cultural. Al respecto, observamos que a la vez

que la profesora **B13** expone trabajar varias escalas en sus clases, señala particularmente la regional en este sentido:

‘Todas: estatal, nacional, regional, cultural, idiomática’.

Relacionado a los aspectos culturales e idiomáticos -e inclusive, podríamos decir hasta políticos-asociados al espacio, cuando indagamos en las escalas espaciales o territoriales en el caso de la provincia de Barcelona, algunos/as participantes dicen trabajar espacios tales como Occidente y Oriente, Oriente Próximo, Extremo Oriente, el Mediterráneo. Al respecto, el profesor **B2** dice:

‘El Mediterráneo, próximo oriente, EEUU y extremo oriente’.

Relacionado a las culturas, podemos identificar particularmente el caso de la profesora **B4**, quien dice no trabajar específicamente escalas, sino más bien diferentes grupos culturales en función de las culturas de sus estudiantes:

‘No tengo en cuenta las escalas, siempre procuro que sea significativo para los alumnos, sobre todo si en clase hay alumnos de diferentes culturas, trabajar sobre ellas’.

En tercer lugar, puede decirse que la escala nacional/estatal parece ser bastante trabajada al enseñar historia. Mientras que en el caso de Neuquén la escala nacional y la estatal coinciden, en el de Barcelona existe una distinción. No obstante, cuando un/una participante habla de la escala nacional (Cataluña) generalmente también dice trabajar la escala estatal (España).

En el caso de la provincia de Neuquén, podemos ejemplificar a través del testimonio del profesor **N6**, quien trabaja la escala nacional y también aborda lo que acontece en América:

‘La de Argentina y de América, en particular del sur. Depende de qué año y qué curso también’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, en el testimonio del participante **B1**, se observa cómo identifica entre la escala nacional y estatal:

‘Me parece que la escala mundial tiene mucha importancia, porque aparecen muchos países, pero el programa obliga a centrarte mucho más en España, Cataluña y Europa’.

En cuarto lugar, puede decirse que mientras que en el caso de la provincia de Barcelona la escala continental tiene cierto peso, en el caso de Neuquén es un aspecto que se contempla en menor medida, -al menos desde la perspectiva de continente, puesto que debemos recordar que al hablar de región, varios/as son los/as participantes que refieren a Latinoamérica. En tal sentido, podemos destacar el testimonio de la profesora **B7**, quien expresa trabajar en sus clases de historia específicamente al espacio de Europa:

‘De momento Europa (cabe tener en cuenta que estamos a inicio de curso y solo hemos trabajado antiguo régimen, revoluciones liberales y revolución industrial’.

En lo que respecta a la provincia de Neuquén, el profesor **N3** expresa enseñar historia con relación a lo que define como dos continentes:

‘América Latina y Europa Occidental, son los dos continentes que tomo como espacio para la enseñanza de los contenidos pedagógicos de Historia (primer y segundo año)’.

En cuanto a las escalas espaciales, entre los testimonios del profesorado, destacamos a dos participantes, un profesor de Neuquén (**N8**) y una profesora de Barcelona (**B3**). El profesor **N8** en sus clases no aborda ninguna escala en particular y dice cuestionar la representación espacial que pone a *‘Europa como centro’*:

‘Las escalas que se cuestionan en mis clases son las que se trabajan desde el cuestionamiento de ciertos mapas que modifican los tamaños de los territorios, o que tienen una composición y distribución mostrando a Europa como centro’.

Continúa diciendo que hace uso de mapas que muestran las escalas a partir de ideologías y busca hacer explícitos los territorios en los que se desplazaban las diversas culturas:

‘Los elementos que utilizo para demostrar las diferentes escalas son mapas de diferentes ideologías para demostrar las diferentes escalas, lo que suelo prestar atención es en mostrar los territorios en los que se movían las diferentes culturas’.

En lo que respecta a la profesora de Barcelona **B3**, afirma trabajar la escala global -o *‘mundial’*- porque entiende que le permite abordar temas como la democracia y la desigualdad:

‘Mundial trabajando sobre todo los conceptos básicos como democracia, poder, desigualdad, oportunidad, machismo, feminismo’.

6.2.2 Escala espacial predominante en la educación histórica

Dado que la información que refleja la **Tabla 29** responden al número de veces que aparecen las diversas escalas en los testimonios -y no al número de participantes-, los datos resultan meramente ilustrativos. Es por esta razón que, tomando como base nuevamente la línea de análisis propuesta, nos parece pertinente determinar cuáles son las escalas espaciales -y, por consiguiente, los espacios- que el profesorado dice que predominan en sus clases. Al mismo tiempo abordamos y analizamos la práctica del profesorado a partir de las clases observadas.

Para analizar las escalas espaciales que el profesorado dice que tienen más peso cuando enseñan historia, así como en las clases que tuvimos la oportunidad de observar, hemos decidido presentar lo que los/as participantes afirman hacer y hacen en función de algunas tendencias que observamos.

En primer lugar, analizamos la escala local, global y glocal. Seguidamente, nos dedicamos a analizar las escalas nacional y estatal y, por último, abordamos las escala continental y regional. Para abordar estas tendencias, tomamos como referencia los datos expresados en la **Tabla 30**.

Tabla 30 - Escalas Espaciales Predominantes - Profesorado²⁴.

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales Predominantes - Profesorado							
Provincia	Local	Regional	Nacional	Estatal	Continental	Global	Glocal
Neuquén	1	6	1	-	2	4	1
Barcelona	5	1	4	3	9	6	0

6.2.2.1 Escala local, global y glocal

Tomamos la decisión de abordar estas tres escalas en forma conjunta, puesto que, en un sentido amplio, los/as participantes que tienden a trabajar la escala local, también abordan la global, sea relacionándolas o bien haciendo referencia a la escala glocal.

En el caso de la provincia de Barcelona, varios/as son los/as participantes que señalan inclinarse por la escala local al enseñar historia. Entre los/as profesores/as que refieren a esta escala, la profesora **B14**, expone que su interés por abordar lo local emerge de cómo actualmente los medios de comunicación acercan lo más lejano a sus estudiantes:

‘Cuanto más próximo al alumno, más significativo, pero actualmente con los medios de comunicación cada vez se hace más próximo lo más lejano. Y cada vez más el interés por lo lejano aumenta’.

Sin embargo, la mayoría de los/as participantes de Cataluña que dicen preferir la escala local, exponen hacerlo en función de su relación con la escala global. Así, el profesor **B11**, afirma trabajar esta escala y lo realiza en función de su conexión con lo global, de manera que los/as estudiantes puedan conectar lo que aprenden en clase con la realidad:

‘Depende del nivel y del contenido, lo importante es trabajar la conexión entre lo global y lo local, para que el alumnado pueda vincular aquello que (teóricamente) aprende con su realidad’.

En la misma línea, el profesor **B10**, aunque expone partir de lo local -o bien ‘lo comarcal’- entiende que al enseñar historia no existen los límites territoriales. En tal sentido, expresa:

‘Lo local, lo comarcal en el temario, el tema te marca el límite territorial, pero también me gusta salirme de los límites’.

Durante la entrevista, el participante amplía su testimonio y dice que cuando se trata de abordar escalas territoriales al enseñar historia, reitera no imponer límites:

²⁴Como ocurre con la **Tabla 29**, esta tabla también refleja el número de veces que el profesorado participante expresa ciertas escalas -o escalas- como predominante/s en sus clases. La tabla solo es ilustrativa y orientativa, para luego desarrollar lo que dice hacer el profesorado en forma descriptiva. En el caso de la provincia de Neuquén, la profesora **B12** y el profesor **B14** no expresan al respecto. En el caso de Barcelona la profesora **B15** no habla de escalas espaciales, sino que refiere a Occidente como el espacio que más trabaja al enseñar historia.

‘La escala local tiene peso...la comarcal...la nacional...la estatal...también depende mucho de las preguntas, del temario...no marco límites’.

Para ampliar su testimonio, utiliza el siguiente ejemplo referido al feudalismo:

‘Cuando hablamos del feudalismo en Europa...Románico y Gótico, en Europa...aquí el propio tema ya te marca el límite, la escala territorial...también podemos explicar que, aunque en Manresa tenga una catedral gótica también la hay en Toledo, en León, en Paris, y no sé...y en Colonia...o sea que, por lo tanto, hay temas que ya te marcan un límite a priori, pero me gusta ser espontáneo’.

Sin embargo, reconoce que hay espacios de los que tiene poco conocimiento. Para esto, ejemplifica a partir de los siguientes estados:

‘Pero también hay un desconocimiento mío, por ejemplo, en el caso de Argentina o de Islandia o China, el límite es hasta donde mi pobre sustrato cultural llega. Pero no marco límites yo’.

El profesor señala que en sus clases va tanto desde lo local a lo global o viceversa llegando inclusive de ser necesario a trabajar la escala del cosmos:

‘Parto de lo particular a lo general y de lo general a lo particular...no tengo límites de escala...Y si puedo llegar al nivel de galaxias y constelaciones también llego. La gente también me pregunta de astrofísica, por lo tanto...pienso que se puede entrar y salir...hay tantas puertas para abrir y cerrar’.

Tabla 31 - Escalas Espaciales - Profesor B10.

Ámbito de Análisis 2 – Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesor B10 - 1ero Bachillerato		
Clase Nº	Tema	Escalas Espaciales
1	Independencia de India - Gandhi.	Escala Nacional: acontecimientos en Cataluña Escala Regional: India + Paquistán y Bangladesh Escala estatal: Sudáfrica Escala continental: Asia y África:
2	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina (Finalmente la clase fue solo de temas de actualidad y de interés del estudiantado)	Escala estatal: México, Rusia. Escala global: movimientos feministas a nivel global.
3	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Escala Regional: Israel - Palestina - Jerusalén, - Franja de Gaza - Cisjordania. Escala Continental: Europa, dividida en escalas estatales: Reino Unido, España (donde se incluye a Cataluña, escala nacional)
4	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Escala Regional Medio Oriente, Israel + Palestina, Escala continental: Europa, América (Latinoamérica), Asia, África Escala estatal: Reino Unido, Estados Unidos, Sudáfrica Escala Regional: Israel/Palestina
5	Apartheid - Sudáfrica	Escala estatal: Sudáfrica, China e India 1er mundo, 2do mundo y 3er mundo (regiones que critica)

Fuente: Observaciones de Clase - Participante B10.

En lo que respecta a la práctica del profesor B10, puede decirse que, en las clases de Historia del Mundo Contemporáneo de 1º año de Bachillerato a las que pudimos asistir, el participante aborda una

gran diversidad de escalas espaciales -ver **Tabla 31**. En la **Clase 1**, por ejemplo, el profesor trabaja desde la escala nacional (Cataluña), a la escala estatal (Sudáfrica), a la a escala continental (Asia y África), abordando inclusive la zona de India, Paquistán y Bangladesh que, históricamente, considera una sola región -ver **Tabla 31**.

Si bien las demás clases continúan en la misma línea de la **Clase 1** -tendencia a trabajar las mismas escalas-, en la **Clase 2**, el profesor hace referencia al movimiento feminista a nivel global. Pese a que el contenido a enseñar en esta clase correspondía con la creación del Estado de Israel y los conflictos con Palestina, el profesor toma los movimientos feministas -tema de interés de los/as estudiantes- para establecer relaciones concretas. Si bien el participante no aborda deliberadamente la escala local y la global, la decisión que el profesor **B10** toma se corresponde con lo que dice la entrevista cuando plantea que no se impone límites territoriales al enseñar historia.

En cuanto a la provincia de Neuquén, observamos que un solo profesor (**N4**) habla expresamente de tener una predilección por el abordaje de la escala local. Dice trabajar esta escala otorgándole el mismo nivel de importancia que la escala global:

‘La local principalmente. La global en igual importancia. Ambas en simultaneo. La de su entorno cotidiano en el marco de problemas globales’.

En la misma línea, el profesor **N10**, quien dice relacionar la escala local con la global, expresa que la escala que más utiliza en sus clases es la que denomina escala glocal. En tal sentido, para el participante, hablar de lo glocal supone el abordaje de las ‘*interrelaciones*’ entre lo local y lo global:

‘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, nos encontramos con el testimonio de la participante **N5**, quien en el cuestionario señala no tener predilección por ninguna escala en particular:

‘Intento no poner mayor peso o ponderar una de estas escalas sobre las otras; 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’.

Sin embargo, en la entrevista dice preferir la escala global, aunque sin dejar completamente de lado historias más locales o nacionales puesto que entiende que el presente -se refiere a la realidad de Argentina- tiene sentido en la relación con el pasado, aunque sea el más lejano a los problemas actuales. En tal sentido, la profesora **N5** dice:

‘Escala global...estamos en el mundo...al menos esto trato de explicitarlo, ¿forma parte de la historia de este país europeo? Sí, pero a la vez es parte de lo que nosotros somos hoy...no puedo hablar de Argentina sin saber que fuimos parte de un imperio colonial, o sea, no puedo negar esa parte, que fuimos parte de un imperio mundial...siglos atrás y creo que un hoy eso también nos ha marcado como país, como región’.

Según la profesora, abordar la escala global en función de historias más locales favorece a que las personas se sientan parte del mundo y se pregunten por lo que ha acontecido en otros territorios y espacios:

‘En ese sentido lo global, decir no somos una isla, pero no sé si queda explícito...hago el esfuerzo de explicitarlo...estoy todo el tiempo preguntando: Y... pasó esto en América...pero, ¿qué estaba pasando en...?¿Por qué está relacionado la expansión de la Francia napoleónica con las revoluciones en América Hispana?...sentimos parte del mundo’.

Tabla 32 - Escalas Espaciales - Profesora N5.

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 2do A		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales
1	Línea de tiempo sobre la Edad Media - Inicio del Feudalismo - Aspectos sociales, políticos y económicos.	Escala continental: Europa
2	Alta y Baja la Edad Media: Renovación política, económica y social.	Escala continental: Europa Imperio Carolingio, referencia a Francia
Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales
1	Trabajo del Historiador - Fuentes históricas - Pasos en la investigación histórica - Ciencias Auxiliares	No refiere a escalas espaciales ni espacios
2	¿Qué es la historia? Trabajo del historiador - Tiempo histórico - Periodización.	Cultura judía, maya y china, pero no habla de escalas espaciales ni espacios.
3	Hominización - Surgimiento de la Humanidad	Escala continental: África, Europa, América (continentes donde estuvo Darwin) Escala local: Neuquén Espacios de otros sitios: Isla Galápagos.

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N5.

Aunque en la entrevista la participante N5 reflexiona en relación a la escala global, en función de las clases que pudimos observar, la escala predominante resulta ser la continental, principalmente en las clases de 2º año, probablemente por el contenido a enseñar: el feudalismo, que la profesora ubica en Europa -ver **Tabla 32**. En general, exceptuando cuando refiere al Imperio Carolingio -actual Francia- no puntualiza en otros espacios hacia el interior del continente europeo. Por el contrario, todas las relaciones entre estamentos y aspectos a enseñar en el periodo del feudalismo, son trabajados en forma integral para todo el territorio europeo.

En cuanto a las clases de 1º año, puesto que las dos primeras clases fueron más bien teóricas en las que se trabajaron temas tales como *‘el trabajo del historiador’*, la participante no aborda ninguna escala espacial. Solamente habla de continentes en la última clase (**Clase 3**) cuyo tema fue la hominización. A

tal efecto, en esa clase en particular, la participante refiere a África primordialmente, así como a Europa y América, conectando los tres continentes a partir de los viajes de Darwin -ver **Tabla 32**.

6.2.2.2 Escalas nacional y estatal

Como hemos señalado anteriormente en el caso de los/as participantes de la provincia de Neuquén la escala nacional concuerda con la estatal y para el caso de Barcelona resultan dos escalas diferentes, optamos por analizarlas en forma conjunta. En el caso catalán observamos que, cuando se expone trabajar una de estas escalas al enseñar historia, también se dice abordar la otra. Al respecto, la participante **B7**, expresa una predilección por trabajar particularmente Cataluña (escala nacional) y España (estatal). El profesor, al nombrar también a Europa, trabaja la escala continental:

‘Europa, España y Cataluña Me interesa especialmente España y Cataluña porque es nuestro contexto’.

Según el participante **B17**, las escalas que tienen más peso en sus clases se encuentran supeditadas al contenido a enseñar. No obstante, tal como puede verse en el testimonio, los temas se enfocan principalmente en España y Cataluña, esto es, en las escalas estatal y nacional. El participante también refiere a la escala local, comarcal continental y global:

‘Dependerá mucho de las asignaturas...ya que lo marcan mucho: la estatal en las que corresponden a la Historia de España o mundo (Bachillerato). En ESO es más flexible con un presencia más repartida y equilibrada entre Cataluña, Europa y el mundo. Aquí también se incorpora la presencia comarcal y local’.

Según lo que dice el profesor **B12** en la entrevista, España y Cataluña tienen un papel predominante en sus clases debido al conflicto actual entre ambos espacios y a que sus estudiantes pertenecen a ese contexto:

‘La escala española y la catalana tienen un peso determinante, tanto por el origen del alumnado que hay en clase como por el hecho que se está viviendo un conflicto de relación y ello hace necesario tratarlo’.

El participante reconoce que su predilección por estas escalas también se asocia al proyecto educativo de la escuela en la que se desempeña como profesor -principalmente por el actual conflicto entre Cataluña y España-, por lo que la escala global queda relegada:

‘Las escalas territoriales que más predominan son España y Cataluña...es algo que está en el sistema medular de la escuela...su proyecto educativo como una escuela catalana abierta...a España, a Europa y al mundo. Pero el mundo es lo que queda último...la relación Cataluña-España forma parte de la medular de la escuela...además ahora con el conflicto mucho más’.

En función de la **Tabla 33**, puede decirse que el testimonio del profesor **B12** concuerda con las escalas que predominan en las clases que pudimos observar -referidas a la Guerra Civil Española-, al

menos con relación a cómo el participante las define y la relevancia que tienen cuando enseña historia. Las escalas que tienen más peso resultan principalmente la escala estatal (España) y en menor medida, la nacional (Cataluña).

Tabla 33 - Escalas Espaciales - Profesor B12.

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 1		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales
1	Historia de España: Guerra Civil Española	Escala Nacional: Cataluña y otras Comunidades Autónomas. Escala estatal: España (espacio principal)
2	Historia de España: Guerra Civil Española - Causas de la Guerra Civil y posible intento de Golpe de Estado.	Escala Nacional: Cataluña Escala estatal: España (espacio principal) Estados Unidos, Alemania, Marruecos Escala Continental: Europa, África
3	Historia de España: Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Escala Nacional: Cataluña y otras Comunidades Autónomas. Escala estatal: España (espacio principal) (zona continental y zona insular como por ejemplo Islas Canarias) y Marruecos Escala Regional: Península Ibérica (España + Portugal) Escala Continental: África
4	Guerra Civil Española - Intervención internacional en la Guerra Civil	Escala estatal: España (espacio principal) Alemania, Italia, Reino Unido, Francia, Rusia, México, Escala Continental: América

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 2		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales
1	Guerra Civil Española - Introducción - Causas de la Guerra Civil	Escala estatal: España (espacio principal) Rusia Escala Regional: Península Ibérica (España + Portugal) Escala continental: Europa
2	Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Escala Nacional: Cataluña (solo es nombrada a partir de un actor social) Escala estatal: España (espacio principal) Espacios hacia el interior de España: Canarias, Navarra, Islas Baleares. Escala Regional: Península Ibérica (España + Portugal) Escala continental: África

Fuente: Observaciones de Clase - Participante B12.

Tal como expresa la **Tabla 33**, en las clases también tienen presencia otras escalas espaciales y espacios. En primer lugar, observamos que el participante alude a otros países o estados -lo que puede entenderse también como escala estatal- dentro de Europa, así como también a Estados Unidos y a Marruecos, aunque siempre asociado con lo que acontece hacia el interior de España durante la Guerra Civil. El participante trabaja la escala continental, principalmente cuando habla de África -en particular del norte del continente, a través de Marruecos- y cuando hace referencia a América. Por último, destacamos que en las clases también se hace referencia a la península Ibérica como una región, donde ocurren ciertos acontecimientos relevantes de la Guerra Civil ligados tanto a España como a Portugal - ver **Tabla 33**.

En cuanto a la provincia de Neuquén solamente un participante (**N6**) expresa que entre las escalas a las que le otorga mayor peso se encuentra la escala nacional o estatal; puesto que en el caso neuquino concuerdan- junto con la regional latinoamericana, a las cuales dice priorizar y trabajar antes que la historia europea:

‘Privilegio historia argentina y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea’.

6.2.2.3 Escalas regional y continental

Abordamos las escalas continental y regional en forma conjunta. Nuestra decisión se fundamenta en el carácter bastante heterogéneo que tiene el concepto de región para los/as profesores/as, tal como ya señalamos anteriormente. A nuestro entender, lo mismo ocurre con la escala continental. Aunque en general el profesorado habla de espacios continentales cuando refiere a Europa, América, África y Asia, hay quienes también aluden a Europa Occidental, a la península Ibérica y a Latinoamérica como regiones.

En lo que respecta al caso de la provincia de Neuquén, el profesor **B9** expresa que entre las dos las escalas espaciales que tienen más peso en sus clases, se encuentra incluida la regional. Según la participante, abordar las escalas regional -y la mundial o global- le permite trabajar a partir de *‘ejes temáticos problematizantes’* e ir desde una perspectiva de tipo macro hacia otros espacios más concretos:

‘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’.

Al mismo tiempo que el profesor **N6** se inclina por abordar la escala nacional, señala que en sus clases también predomina la escala regional, a la cual identifica específicamente con América. La participante antepone estos espacios al abordaje de Europa:

‘Privilegio historia argentina y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea’.

Según lo que plantea el profesor **N7** en el cuestionario, identifica a la escala regional con *‘Sudamérica’*. Al respecto, si bien el participante reconoce que no en todo el territorio sudamericano las personas se manifiestan de la misma manera, entiende que los estados que forman la región poseen problemáticas comunes:

‘En general tiene más peso la escala regional (pensando en la región sudamericana). Tomo ésta 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.’.

El participante **N7** continúa expresando que concibe a América Latina como su escala global porque le permite trabajar problemáticas compartidas, aunque se solucionen de manera diferente en cada sitio -

algo que ya había adelantado en el cuestionario. Para esto, ejemplifica a través del ‘problema de la tierra’:

‘Uso lo global para trabajar problemáticas en la región, por ejemplo, el problema de la tierra. Entonces, abordamos el caso del zapatismo, movimiento campesino indígena, y MST en Brasil, y de ahí ver las problemáticas que tiene cada uno, la especificidad de esos problemas, y también la respuesta en cada uno de los lugares, que es diferente...como luchan los actores sociales, los sujetos o las personas’.

En lo que respecta a las observaciones de la práctica del profesor **N7**, puede decirse que dado que las clases abordan particularmente la historia de sus estudiantes a partir del relato de vida y a partir del objeto histórico que los/as estudiantes traen al aula, generalmente, relacionado a la historia familiar, la escala espacial que predomina en clases resulta la que aquí hemos denominado personal, junto con la familiar -en la **Clase 1** de **1º B** también la escala local. Es a partir de estas escalas, que el profesor **N7** trabaja las demás, llegando a proponer interacciones con la escala global -ver **Tabla 34**.

En las clases observadas, el profesor se interesa por abordar también Latinoamérica -o Sudamérica, como también denomina a este espacio en el cuestionario y la entrevista-, espacio por el que expone que se inclina al enseñar historia -ver **Tabla 34**.

Tabla 34 - Escalas Espaciales - Profesor N7.

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesor N7 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales
1	Historia personal - historias compartidas - historia argentina y del mundo	Escala personal / familiar - Predominante en la clase Escala local - Escala regional (Latinoamérica) - Escala nacional - Escala global
2	Concepto de objeto histórico	Escala personal / familiar - Predominante en la clase Escala local - Escala regional (Latinoamérica) - Escala nacional - Escala global
3	Concepto de objeto histórico	Escala personal / familiar - Predominante en la clase Escala local - Escala regional (Latinoamérica) - Escala nacional - Escala global
4	Tiempo histórico: diferentes formas de explicar el tiempo: cíclico y lineal.	Escala continental: diferentes continentes - Predomina en la clase Escala local - Escala regional - Escala nacional - Escala global
Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales en la Educación Histórica - Clases Profesor N7 - 1ero B		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales
1	Historia personal de cada estudiante - Historia de un familiar - Acontecimientos históricos en Argentina y el mundo	Escala personal / familiar - Predominante en la clase Escala local - En esta clase también predomina Escala regional (Latinoamérica) - Escala nacional - Escala global
2	Concepto de objeto histórico	Escala personal / familiar - Predominante en la clase Escala local - Escala regional (Latinoamérica) - Escala nacional - Escala global
3	Concepto de objeto histórico a través de los objetos traídos por el profesorado - Tiempo lineal y cíclico	Escala personal / familiar - Predominante en la clase Escala local - Escala regional (Latinoamérica) - Escala nacional - Escala global

Fuente: Observaciones de Clase - Participante **N7**.

En lo que respecta a la provincia de Barcelona, solamente la profesora **B13** señala como predominante en sus clases a la escala regional, a la que define a partir de aspectos culturales e idiomáticos. La participante se declara contra las fronteras estatales y cuestiona la supremacía de una

cultura sobre la otra y la homogenización cultural, a la vez que proyecta una humanidad plural basada en la convivencia:

‘Las regionales culturales o idiomáticas. No creo que las fronteras estatales sirvan mucho, sólo si una cultura se encuentra en situación amenazada por políticas centralistas estatales es posible que sirva de defensa, pero pienso que el futuro de la humanidad pasará por la desaparición de los estados y la supremacía de las culturas y sus interrelaciones, no la homogeneización sino la convivencia pluricultural y la protección de los rasgos diferenciales que enriquecen a quienes los conocen. Un mundo en que cada cultura es mi cultura’.

En lo que respecta a la escala espacial continental, en el caso de la provincia de Neuquén, una sola profesora (**N13**) expresa que esta escala es la que tiende a predominar cuando enseña historia. Según la participante este espacio se corresponde con América, puesto que es el territorio en el que viven ella y sus estudiantes:

‘La escala territorial que más peso tiene es América ya que desde acá parto para hacer énfasis en el territorio en el que vivimos’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, la escala continental parece ser la escala que más tiene peso cuando los/as profesores/as enseñan historia -ver **Tabla 28** y **Tabla 30**.

Según el profesor **B1**, la escala espacial que predomina en sus clases es la ‘*européa*’ por ser el espacio más influyente en su vida y en la de sus estudiantes. Asimismo, dice interesarle las relaciones de Europa con los demás continentes en función de los procesos históricos que enseña:

‘La Europea en cuanto a cantidad porque es lo que más nos afecta y lo que más explica nuestra realidad, Europa y sus relaciones con el resto de continentes: expansión de los homínidos, migraciones de todo tipo, expansionismo imperialista, etc.’.

En la misma línea, el profesor **B16** expresa su predilección por trabajar el continente europeo por ser el territorio más próximo, aunque no desestima completamente trabajar otros espacios:

‘El espacio europeo, porque es el más cercano, pero sin olvidar a lo largo de curso otros espacios geopolíticos del mundo’.

Mientras que algunos/as participantes dicen abordar principalmente Europa por ser lo más cercano, hay otros/as profesores/as que señalan el predominio de este espacio debido a los temarios y al currículum que orientan su práctica. A tal efecto, la profesora **B3** -quien no deja de incluir al mundo en sus clases- señala:

‘Usualmente Europa por motivos de currículum, pero yo siempre integro el mundo’.

La participante **B4**, va un poco más allá y dice que su preferencia por el abordaje de la escala continental -Europa- se relaciona con los objetivos y competencias que expresa el currículum:

‘Europa, debido a que prácticamente se deben conseguir unos objetivos y competencias marcados por el curriculum’.

6.2.3 Interacciones entre lo local y lo global

Para abordar y analizar la información obtenida respecto de cómo el profesorado dice trabajar y trabaja las interacciones entre lo global y lo local en sus clases de historia nos orientamos a partir de la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 35**, referida al **Ámbito de Análisis 2**.

Cuando se trata de describir lo que dice hacer y lo que hace el profesorado participante respecto de las interacciones entre lo global y lo local al enseñar historia, lo primero que advertimos es que hay quienes solo piensan estas interacciones ancladas a una enseñanza de la **historia relacionada al proceso de globalización**, a problemas sociales relevantes de la actualidad y a temas de historia reciente; y que hay quienes aplican estas interacciones extendiéndolas a **otros procesos históricos** más allá del proceso de globalización, por lo que desde la perspectiva de la interacción local/global reconocen trabajar otros periodos históricos -ver **Tabla 35**.

Tabla 35 - *Interacción entre lo Global y lo Local - Categorías.*

Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo global y lo local	
<p>Interacciones entre lo local y lo global en la Educación Histórica:</p> <p>¿El profesorado trabaja las interacciones entre lo local y lo global al enseñar historia? ¿Cómo podemos categorizar la multiplicidad de interacciones entre lo global y lo local que dice trabajar y trabaja el profesorado?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia relacionada al proceso de globalización - Otros procesos históricos de la temporalidad <p>Tipo de interacción:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Influencia de lo global en lo local - Influencia de lo local en lo global - Influencia de lo global en lo local y viceversa

Tabla 36 - *Interacción entre lo Global y lo Local - Profesorado²⁵.*

Ámbito de Análisis 2 - Escalas Espaciales - Profesorado		
Provincia	Historia relacionada al proceso de globalización	Otros procesos históricos
Neuquén	9	5
Barcelona	5	12

Al mismo tiempo, observamos que hay participantes que conciben estas interacciones a partir de la repercusión de los procesos globales a nivel local -**influencia de lo global en lo local**- y a la inversa.

²⁵En el caso de esta tabla, si se condice el número de profesores con el tipo de interacciones que trabaja. En tal sentido, el caso de la provincia de Neuquén, puesto que el profesor N14 dice no trabajar las interacciones entre lo global y lo local, no lo incluimos en la tabla.

O bien como una dinámica en la que procesos locales inciden en lo global y procesos globales afectan lo local -**influencia de lo global en lo local y viceversa** -ver **Tabla 35**.

En función de la gran dispersión de datos y puesto que aquí se trata de establecer algunas tendencias a partir de las categorías que hemos construido, en los próximos apartados nos focalizamos principalmente en analizar si el profesorado solo concibe a la interacción entre lo global y lo local en la enseñanza de los procesos relacionados a la globalización o si lo dice hacer y lo hace en otros procesos históricos -ver **Tabla 36**. Partiendo de este análisis, al mismo tiempo, iremos indicando el tipo de interacción que plantean los/as participantes, la influencia de lo global en lo local y/o de lo local en lo global, tal como exponemos en la **Tabla 35**.

6.2.3.1 Historia relacionada al proceso de globalización

En cuanto a aquellos/as profesores/as que al enseñar historia dicen trabajar y trabajan las interacciones entre lo global y lo local asociado, particularmente, a procesos históricos relativos a la globalización, observamos que en el caso de la provincia de Neuquén resulta ser la mayoría. El profesor **N6** expone trabajar problemáticas sociales globales de la actualidad que afectan lo local como lo es la ‘*explotación de materias primas*’:

‘Si, por ejemplo, el tema de las multinacionales, el de la explotación de materias primas, el petróleo, el gas, el coltan, la soja, el agua, etc. Trabajos de búsqueda de información, cuestionarios, videos’.

El profesor **N8**, quien reconoce no planificar formalmente sus propuestas de enseñanza a partir de la interacción entre lo local y lo global, deja entrever que trabaja situaciones de la vida cotidiana de sus estudiantes y problemas e injusticias -como el caso de Maldonado²⁶- en relación a procesos más globales:

‘No está escrito en la planificación, pero se va mostrando a medida que pasan las cosas, por ejemplo, los chicos no tenían clases por falta de gas y salieron a protestar, unos pocos días más tarde se solucionó el problema, cuando fue el tema de la desaparición forzada de Santiago Maldonado fueron los mismos estudiantes los que se manifestaron y pidieron hacer actividades para visibilizar la problemática’.

En consonancia con lo planteado por **N6** y **N8**, el profesor **N10**, propone enseñar cómo ciertos procesos globales asociados a las privatizaciones afectan lo local, tal como ocurre con la fábrica de Zanón en Neuquén. En el caso del participante, destacamos que se interesa por trabajar causas y consecuencias de lo global en lo local:

²⁶Santiago Maldonado desapareció forzosamente en democracia por apoyo a una causa indígena. Ante el reclamo de la movilización popular, dos meses y medio después aparece su cuerpo.

‘Sí. Ejemplo: Analizar un caso histórico concreto (las privatizaciones de las empresas estatales o el lock out patronal de alguna fábrica como la de Zanón en nuestra provincia) y abordar sus causas y efectos a la luz de las dinámicas sociales, políticas y económicas de orden global’.

El profesor N7, por su parte, dice trabajar las interacciones de lo global y lo local a través del ejemplo de los ‘Movimientos Sociales de América Latina’ de la actualidad, puesto que considera que le permite analizar lo local, lo regional e incluso lo global:

‘Si, trabajo la interacciones entre lo local y lo global. Volviendo al ejemplo de los Movimientos Sociales en América latina, se abordan las protestas sociales debido a que se procura que nuestros/as estudiantes puedan comprender la realidad social y sus problemáticas. La provincia de Neuquén se ha ganado un lugar prominente en el imaginario social de amplios sectores como un espacio en donde se generan constantemente manifestaciones de lucha y resistencia y por ello se pretende que los/las estudiantes puedan analizar las mismas a nivel local, regional y global. De esta manera, se propone comparar los movimientos sociales locales con los que surgen en la misma época a escala global. Así, se puede trabajar a partir de las diferencias y similitudes entre hechos que se producen de forma simultánea’.

Tal como puede apreciarse a partir del testimonio, el participante, reconoce tanto la incidencia de los movimientos sociales de la provincia de Neuquén en movimientos más globales como a la inversa, dado que le permite comparar hechos que acontecen paralelamente. A tal efecto en la entrevista el participante refiere tanto a enseñar la situación de los pueblos originarios de la provincia como los movimientos en Brasil, estableciendo comparaciones:

‘Las poblaciones originarias están en el campo, son rurales, y que acá en Neuquén, en el espacio de acá de ellos no están los pueblos originarios...y uno puede ver que acá a 100 km, menos...hay problemáticas que tienen que ver con el problema de la tierra y demás, y ahí pensar lo local en este caso neuquino, después compararlo con el caso de Brasil, las particularidades’.

Por otra parte, reflexionar sobre el abordaje de las interacciones entre lo global y lo local, lleva nuevamente al participante a redefinir lo global. Advertimos que para el profesor N7 no es lo mismo lo global y lo mundial. De hecho, el participante plantea que lo global es todo aquellos que excede los estados nacionales, sin tener que ser obligatoriamente mundial. Para esto, el profesor ejemplifica una vez más a partir de Latinoamérica, a través de problemas que acontecen no solamente a nivel local sino en diferentes territorios -como lo es Brasil y México- con la intención de evidenciar que una situación que se da en un espacio también se da en otros:

*‘Lo global para mí no tiene que ver con mundial...lo global lo pienso como un espacio sin marcar la territorialidad que se marcan después con los estados nacionales, por fuera de eso sería...Pongo la idea de pensar en países para comparar, el caso de **Brasil** o del **zapatismo**, pero para pensar mismos lugares donde se da el mismo problema, que no solo es propio de acá de lo local sino que en otros lugares también está pasando, pero no por el hecho de pensar que es Brasil, sino porque es un territorio diferente, alejado de los chicos’.*

Si nos remitimos a las clases que presenciamos del profesor **N7**, tanto las clases del grupo **A** como **B**, se centran en la historia local, más precisamente en los relatos de vida de sus estudiantes y de sus familias. A través de los relatos de vida compartidos entre los/as estudiantes en forma oral, el participante trabaja la escala local y conecta los hechos de la historia personal y familiar con lo que acontece en diferentes escalas, llegando inclusive a analizar acontecimientos de Sudamérica, esto es, a nivel regional -o global, en función de cómo define el participante al subcontinente en la entrevista. Para trabajar los objetos históricos, el participante utiliza la misma lógica. Analiza oralmente uno por uno los objetos, indagando la relación con la historia familiar o personal, para luego interpelar al estudiantado respecto de su uso y el porqué de su elección, siempre contextualizando el objeto en procesos históricos anclados en diferentes escalas -ver **Tabla 37**.

Tabla 37 - *Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global y lo Local - Profesor N7.*

Ámbito de Análisis 2- Interacciones entre lo global y lo local - Clases Profesor N7 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Historia personal - historias compartidas - historia argentina y del mundo	Relaciones entre relatos históricos de diversas escalas territoriales. Promueve la interacción entre la escala más personal y familiar (por ej., historia de los padres y las madres) y local con lo que ocurre a nivel de Argentina, Latinoamérica y el mundo (lo global)
2	Concepto de objeto histórico	Escala personal / familiar (Predominante en la clase) a través de objetos históricos que llevan a la interacción con lo regional y global: principalmente en cuanto al uso de ese objeto, contextualizado históricamente.
3	Concepto de objeto histórico	Escala personal / familiar (Predominante en la clase) a través de objetos históricos que llevan a la interacción con lo regional y global: principalmente en cuanto al uso de ese objeto, contextualizado históricamente.
4	Tiempo histórico: diferentes formas de explicar el tiempo: cíclico y lineal.	El profesor explicita que pueden existir hechos históricos que se dan en lo local, regional, nacional y global.
Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo global y lo local - Clases Profesor N7 - 1ero B		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Historia personal de cada estudiante - Historia de un familiar - Acontecimientos históricos en Argentina y el mundo	Historia de la provincia de Neuquén (escala local) en el mundo. El profesor refiere a otras escalas territoriales cuando va trabajando hechos de la vida de los/as estudiantes y lo relaciona con lo que acontece en Argentina, Latinoamérica y el mundo
2	Concepto de objeto histórico	Relaciones relatos históricos de sus estudiantes con diferentes escalas territoriales. Abordaje del objeto histórico familiar en relación con su uso hasta la escala global. incluso el profesor relaciona uno de los objetos histórico inclusive la 2da guerra mundial.
3	Concepto de objeto histórico a través de los objetos traídos por el profesorado - Tiempo lineal y cíclico	Relaciones relatos históricos de sus estudiantes y los objetos históricos y los contextualiza en otras escalas territoriales, tales como a nivel nacional, regional y global,

Fuente: Observaciones de Clase - Participante **N7**.

En función de que el participante **N7** en sus clases se preocupa por visibilizar la interacción entre escalas espaciales, puede decirse dentro de este juego de escalas, lleva principalmente a contextualizar

globalmente los acontecimientos de la historia personal y familiar y los objetos en la historia, por lo que pone en manifiesto cómo lo global influye en lo local, familiar y personal. Observamos que el profesor aborda los relatos de vida de sus estudiantes y objetos históricos personales y familiares, trabaja temas de historia reciente, anclados en tiempos de globalización -ver **Tabla 37**.

En lo que respecta a la provincia de Barcelona -en función de la **Tabla 36-**, puede decirse que solamente algunos/as los/as participantes expresan trabajar las interacciones entre lo global y lo local en la enseñanza de procesos históricos de la globalización. Los testimonios de los/as profesores/as que podemos ubicar dentro de esta categoría, hacen hincapié principalmente en situaciones y problemas sociales actuales en lo global que tienen expresión en lo local; también aquellos/as participantes que describen procesos históricos acontecidos en el siglo pasado. Así, la profesora **B3** señala trabajar situaciones de explotación de recursos naturales y de personas en relación a procesos que se dan en lo local a partir de la influencia de procesos ligados al capitalismo actual en lo global. Para esto, utiliza el ejemplo del coltán como componente de los móviles o celulares:

‘Si. Un tema que trato a menudo es el coltán y la relación entre móviles, salario del trabajador@ african@ y precios desorbitados del producto final’.

La profesora **B6** dice trabajar la interacción de lo global y de lo local a partir del discurso del odio, debido a que piensa que es un problema social que se da en todas las escalas espaciales. Según la participante, le interesa dejar en manifiesto cómo este discurso en lo global tiene repercusión en lo local a partir de lo que denomina la ‘pirámide del odio’. Según la participante trabajar este tema permite promover el análisis crítico de la realidad:

‘Sí, intento trabajar las interacciones entre lo global y lo local en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Este curso trabajaremos un proyecto titulado (Contra) discurso del odio. En él se analizan diferentes discursos de personas con cargos electos actuales y pasados que incitan o incitaban al prejuicio, a la discriminación, a la violencia y al odio. Después de trabajar en torno a este tema, los alumnos deberán diseñar una pirámide del odio; que se utilizará en clase para denunciar todos los discursos de odio que escuchen a los medios, a su pueblo o al mismo instituto; y así generar una reflexión, una crítica y una concienciación. El discurso del odio genera y es un problema social en todas las escalas’.

Cuando se trata de describir cómo trabaja la interacción entre lo global y lo local, la profesora **B14** señala hacerlo a través del problema social del ingreso los/as refugiados/as de Medio Oriente en Europa, tema que actualmente preocupa a muchos países europeos. Para esto, también refiere a la comparación de esta situación con los/as refugiados/as de la Guerra Civil Española:

‘Cuando sucede algún hecho lejano (refugiados de Siria) intento buscar algún paralelismo con nuestra realidad (refugiados Guerra Civil)’.

En lo que respecta a los procesos históricos ubicados temporalmente en el siglo pasado, el profesor **B16** señala trabajar la interacción de lo global y de lo local estableciendo relaciones entre territorios. A

tal efecto, el participante ejemplifica a partir de la dictadura franquista, el fascismo, el nazismo y las dictaduras en Latinoamérica:

‘Si. Se pertinente hacer esta interacción. En el caso de un evento como la dictadura franquista es factible explicar contextos similares (fascismo y Nazismo) o el caso de las dictaduras latinoamericanas’.

6.2.3.2 Otros procesos históricos de la temporalidad

El profesorado que aborda la interacción entre lo global y lo local para la enseñanza de procesos históricos que exceden el proceso de globalización, en el caso de la provincia de Barcelona resulta ser la mayoría. La profesora **B4** dice trabajar la microhistoria para luego pensarlo desde lo global. Para esto, la participante ejemplifica a partir de la edificación de la catedral del Mar -hecho asociado a la escala espacial local, Barcelona-, lo que le permite trabajar la Edad Media en Europa y también Oriente, lo que supone abordar procesos más globales:

‘Trabajo la microhistoria para luego extrapolarlo a lo global. Un ejemplo: La construcción de la catedral del Mar en Barcelona para llegar a trabajar la Edad Media en Europa y en Oriente’.

El profesor **B5**, quien reconoce que solo en ciertas ocasiones enseña historia incluyendo la interacción entre lo local y lo global, ejemplifica a partir de varios periodos históricos, tales como la ‘*época romana*’ y la ‘*edad moderna*’, en los que señala trabajar cómo ciertos procesos que considera globales se plasman en lo local:

‘A veces lo trabajo. Procurando comentar fenómenos globales y su reflejo en la localidad. Por ejemplo: de la época Romana, aquí hay vestigios de una guarnición, ¿por qué aquí? (es un puerto de mar, buen asentamiento para penetrar después al interior); de la edad moderna: el canal de castilla desembocaba aquí, ¿por qué sería así? (sistema de traer el trigo para enviarlo por mar) ¿ahora se sigue haciendo así? (por el puerto entran y salen los coches que van a la meseta o que se fabrican en ella)’.

Cuando se trata de reflexionar sobre la interacción entre lo global y lo local, el profesor **B10** dice hacerlo de forma más improvisada buscando ir más allá. Así, señala que no solo trabaja las interacciones en lo geográfico sino en todos los niveles de la vida humana, como lo es la religión o el género.

‘interacciones entre lo local y lo global lo hago en forma espontánea... cuando busco ejemplos no solamente...de lo local y global sino también a nivel de sexo, es decir, de género...intento...ampliar lo particular en muchos aspectos diferentes a nivel geográfico, religioso sabiendo lo que el alumno tiene que saber de religiones...es decir, intento digamos hacer interacciones en todos los niveles, no solo geográfico’.

Pese a no establecer límites específicos respecto de las interacciones entre escalas, el profesor se interesa por evitar extenderse demasiado:

‘Lo que pasa es que evidentemente no puedo hacer tantas ondas concéntricas saliendo del mundo porque se puede caer en un problema de dispersión, claro, si hay tanta variedad geográfica, religiosa...salimos de la clase y viajamos por el mundo, pero estamos en clase’.

Tabla 38 - Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global y lo Local - Profesor B10.

Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesor B10 - 1ero Bachillerato		
Clase Nº	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Independencia de India - Gandhi.	Interrelaciones entre lo que acontecía en India (a nivel local/regional) y global (lo que ocurría en el mundo) + Gran Bretaña (otra escala local) India como un espacio regional India + Paquistán + Bangladesh Relaciones ente India y Sudáfrica Como acontecimientos que ocurren en India (en lo local) afectan lo global
2	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina (Finalmente la clase fue solo de temas de actualidad y de interés del estudiantado)	Relaciones entre movimientos feministas en lo local (Cataluña) y a escala global a través de los (movimientos feministas a nivel global). El tema del movimiento feminista es sugerido por una estudiante.
3	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Región Israel/Palestina: relación con protectorado británico Relaciones entre Rusia y Estados Unidos (preguntas surge de un estudiante) Tema de actualidad nuevos descubrimientos en Egipto sobre Nefretiti, ¿qué pasó con su tumba? Tutankamón. El profesor refiere a métodos de arqueología y datación. A partir de la pregunta surgen otros temas relacionado con Egipto como las pirámides, las pirámides en la actualidad, etc. Pregunta que hace un estudiante.
4	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Región de Medio Oriente: Israel y Palestina e interacciones políticas con Europa, y principalmente Gran Bretaña. Conflicto en la actualidad y también sus orígenes. Jerusalén: Presiente de Estados Unidos decidió llevar la embajada a Jerusalén. El profesor y los/as estudiantes debaten sobre consecuencias de esa decisión - ONU y el por qué de la creación del Estado de Israel. Apartheid (Sudáfrica): 1652, un grupo de colonos holandeses llegan a las cosas de Sudáfrica actual. 1961: República de Sudáfrica, independencia. Movimiento Nacional Africano y el Congreso Indio realizan una coalición.
5	Apartheid - Sudáfrica	1er mundo, 2do mundo y 3er mundo. Si bien el tema principal de la clase es el Apartheid, termina refiriendo a los Bloques Capitalista y Comunista. Las independencias de los países de África y países de Asia: India y China. Problemas del presente: Coltán en África: explotación Sistema capitalista mundial y países no desarrollados de África y Latinoamérica (pregunta de un estudiante sobre actualidad) Injusticias sociales y desigualdades en lo global

Fuente: Observaciones de Clase - Participante B10.

Si bien el participante B10 dice que intenta no plantear excesivas interacciones entre lo global y lo local, al analizar la práctica, observamos que estas resultan una constante en sus clases. Por ejemplo, en la **Clase 1**, el profesor establece conexiones entre el proceso de independencia de India y sus repercusiones a nivel global. En lo que respecta a la **Clase 2**, a partir de la inquietud de los/as estudiantes, el participante trabaja en forma espontánea el feminismo en Cataluña, llegando a relacionarlo con los movimientos feministas a nivel global. El profesor también refiere a las relaciones entre el área de

Israel/Palestina y la ONU, lo que supone abordar organizaciones más de tipo internacionales, que también podemos pensar como globales -ver **Tabla 38**.

En función a lo señalado en la **Tabla 38**, advertimos también que el participante trabaja interacciones entre otras escalas espaciales -más allá de lo global/local-, tales como entre estados de diferentes continentes -esto es, India y Sudáfrica, como vemos en la **Clase 1**; Rusia y Estados Unidos en la **Clase 3**-, espacios dentro de una misma región -Israel y Palestina, en la **Clase 4**- y la relación entre Europa y otras regiones, -como ocurre con Gran Bretaña e Israel y Palestina, también en la **Clase 4**.

Figura 16 - *Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global y lo Local* - Profesor **B10**.

DOC.1 La complexitat de l'enclavament sud-africà	
▶	D'ençà del segle XVII, es van instal·lar al con sud d'Àfrica colons holandesos, als quals es van unir francesos i alemanys de religió protestant. Aquests grups van originar els bòers.
▶	El segle XIX, la Gran Bretanya va ocupar el territori i s'hi va iniciar l'emigració de colons britànics. Els bòers van fugir cap al nord i es van instal·lar a Orange i al Transvaal.
▶	El descobriment de diamants i d'or a les zones controlades pels bòers va provocar l'afany britànic d'annexar-se'n els territoris. Després de la guerra dels bòers (1899-1902), Orange i el Transvaal van quedar incorporats a l'Imperi britànic i els bòers van esdevenir ciutadans britànics.
▶	El 1910, la Gran Bretanya va unir la Colònia del Cap, el Transvaal, Orange i Natal en la Unió Sud-africana i hi va atorgar un estatut d'autogovern (domini).
▶	L'any 1961, i en ple procés de descolonització, els blancs sud-africans van declarar de manera unilateral la seva independència del Regne Unit.

Fuente: Profesor **B10** - Fragmento del libro de texto: Álvarez Rey, et al. 2015²⁷.

En lo que respecta al libro de texto con el que el profesor **B10** se orienta para organizar los temas a enseñar, observamos que el relato histórico que se construye para el caso del espacio sudafricano, se encuentra siempre supeditado a lo que acontece en Europa y a los colonos holandeses e ingleses que llegan a la zona del Cabo. En tal sentido, puede decirse que, si bien no puede hablarse de una interacción entre lo global y lo local, el profesor trabaja la influencia de Europa en el territorio de Sudáfrica -ver **Figura 16**.

Por otra parte, de acuerdo al testimonio del profesor **B17**, puede decirse que parte de 'ejemplos concretos' para luego establecer generalizaciones. Para esto, no solamente dice trabajar diferentes espacios y escalas sino también comparar procesos de diferentes momentos de la historia, como lo es la revuelta de campesinos en Cataluña y la revolución zapatista en México:

'Sí. Con generalizaciones con ejemplos concretos o de manera más inductiva, partiendo de lo más cercano (localidad o Cataluña) para inductivamente llegar al mundo. Pues pasando de la revuelta de los campesinos (Cat s. XV) a en revuelta zapatista'.

²⁷Fragmento del libro de texto que utiliza el profesor **B10**. Consultar referencias y -ver **Anexos 6.5** y **7.5**.

El participante **B12** no solo refiere a la interacción entre escalas sino entre procesos históricos de diferentes momentos de la historia. Para esto, el profesor utiliza el ejemplo de la peste negra y del sida, lo que entendemos que en sus clases de historia la interacción entre escalas va más allá del abordaje de procesos históricos asociados a la globalización. Tal como en el caso de otros/as profesores/as, relaciona a la interacción de lo global con lo local con la comparación histórica:

‘Cuando hablamos de la peste negra con los niños de 1ero de ESO, hacen la peste negra, como SD, como enfermedad... de la peste negra al sida, con lo cual, el problema, la comparación histórica está muy bien, es fantástica. Entonces ahí que vemos claro hacia, donde empezó, en qué países,,, ¿cómo se distribuyó? Redes de comercio, ¿cómo la peste avanzó? Tal...ahí sí, claro pero es en aquella SD, allí’²⁸.

Como ocurre con el abordaje de la perspectiva multicultural -en el capítulo anterior-, el profesor **B12** señala que no trabaja la interacción entre lo global y lo local de forma sistemática dentro del aula, puesto que no entiende como podría aplicarlo a todos los procesos históricos que enseña, al mismo tiempo que no considera que este tipo de trabajo sea práctico debido a todas las cuestiones que tiene que tomar en cuenta en el momento de enseñar:

‘Interacción entre lo local y lo global...entiendo que es muy importante pero no veo como le puedo dar cabida con todas las cosas que tengo que hacer...exacto es práctico, ¿no?...que aprendan a tomar apuntes...a pensar históricamente...no sé que...que tengan unas nociones de la historia de Cataluña, España y Europa porque esto es lo que les van a pedir...tenemos que salvaguardar estas cosas...y no veo una cabida sistemática mejor...en algún otro momento podemos hacerlo un poco más sistemático, ir poniendo algo... un ejemplo, que sea gota a gota pero que sea en todos los temas pero no solo en uno’.

Respecto de las observaciones realizadas en las clases del participante **B12**, nos encontramos con que la mayoría de las interacciones entre escalas corresponden a las relaciones entre diversos espacios dentro del territorio español; o bien en la península Ibérica -entre España y Portugal. El profesor también aborda las interacciones entre España y ciertos países del continente europeo, así como también con América. Una interacción que se reitera en la mayoría de las clases, es entre España y el norte de África -específicamente Marruecos- relacionada a cómo se van armando los bandos de la guerra a los que nos referimos en el **Capítulo 5** -ver **Tabla 39**.

Aunque no pudimos identificar interacciones evidentes entre lo global y lo local, destacamos la **Clase 1** -correspondiente al **Grupo 2**-, en la que el profesor propone concebir a la Revolución Rusa como una de las causas coyunturales de la Guerra Civil -ver **Tabla 39** y **Figura 15**. De hecho, el participante no solo refiere a este proceso a nivel más internacional, sino que, tal como puede verse en la **Figura 15**, entre estas causas también se encuentra el Crack del 29 en Estados Unidos. El profesor **B12**, por tanto, contextualiza la Guerra Civil Española dentro lo que acontecía a un nivel más global.

²⁸El profesor **B12**, con **SD**, se refiere a ‘secuencia didáctica’.

Tabla 39 - *Interacción entre Escalas Espaciales y entre lo Global y lo Local - Profesor B12.*

Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 1		
Clase Nº	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Historia de España: Guerra Civil Española	Solo habla de la escala estatal y nacional y las relaciona
2	Historia de España: Guerra Civil Española - Causas de la Guerra Civil y posible intento de Golpe de Estado.	Interacción entre España y Norte de África (Marruecos)
3	Historia de España: Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Escala Nacional: Cataluña y otras Comunidades Autónomas: en España durante la Guerra Civil. Península Ibérica España interacción con Portugal Interacción entre España continental y zona insular como por ejemplo Islas Canarias) y Marruecos Interacción entre España y Norte de África (Marruecos)
4	Guerra Civil Española - Intervención internacional en la Guerra Civil	Interacción de España con Alemania, Italia, Reino Unido, Francia, Rusia, México.

Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 2		
Clase Nº	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Guerra Civil Española - Introducción - Causas de la Guerra Civil	Rusia (Revolución Rusa y su impacto en España) Península Ibérica España interacción con Portugal Interacción de España con países de Europa
2	Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	España: regiones hacia el interior de España y su interacción. Espacios hacia el interior de España: Canarias, Navarra, Islas Baleares. Península Ibérica España interacción con Portugal España y Norte de África (Marruecos)

Fuente: Observaciones de Clase - Participante **B12**.

Figura 17 - *Interacción entre Escalas - Causas Estructurales y Coyunturales de la Guerra Civil - Profesor B12.*

Causas de la guerra	
<ul style="list-style-type: none"> • Estructurals: <ol style="list-style-type: none"> 1. Predomini dels conservadors durant tot el segle XIX. 2. Ús de l'exèrcit com a àrbitre de la situació política 3. Enfrontament entre tradició i modernitat. 	<ul style="list-style-type: none"> • Conjunturals: <ol style="list-style-type: none"> 1. El crac del 29. 2. La revolució russa: radicalisme de la classe obrera. 3. La formació dels bàndols a la II República. 4. El feixisme: radicalisme de la burgesia.

Fuente: Profesor **B12**, 2018, Material Didáctico - Diapositiva PowerPoint²⁹.

En cuanto a la provincia de Neuquén, el profesor **N3** dice trabajar la interacción entre lo global y local cuando enseña el proceso de la conquista y de la colonización de América y el genocidio y etnocidio que implicaron estos procesos. Para esto, tal como ya vimos que también señalan hacer varios/as participantes, dice apelar a la comparación con el genocidio de la Patagonia:

²⁹Para mayor información del PowerPoint, ver **Anexos 6.6** y **7.6**.

‘Si, al momento de enseñar el etnocidio y genocidio llevado a cabo por los europeos durante la conquista y colonización de América se recurre a la comparación con el proceso de la mal llamada ‘conquista del Desierto’ en nuestro territorio patagónico. De esa manera, muchas veces utilizo la comparación ente lo global y lo local’.

La profesora N5, también dice trabajar las interacciones entre lo global y lo local al enseñar ‘las relaciones entre las regiones americanas’ en los procesos de independencia en América y lo que acontecía en Europa en ese periodo de tiempo:

‘Por lo expuesto anteriormente, si, trabajo estas interacciones en la enseñanza de la Historia...esto se hace evidente al analizar por ejemplo las relaciones entre las regiones americanas, durante el proceso de lucha por la independencia, en el contexto de la crisis del dominio español, a raíz del avance francés en la península ibérica’.

En la entrevista, la profesora amplía su testimonio. Por un lado, describe las influencias de la ilustración en Europa en América y, por otro, se interesa en la influencia de lo que acontecía en Buenos Aires en 1810 en otras regiones de América y también Europa. Puede decirse entonces, que la profesora trabaja tanto la influencia de lo global -en este caso, Europa, principalmente- y en lo local -América y más precisamente Buenos Aires- y otras regiones americanas, y viceversa:

‘Las interacciones entre lo global y lo local...tomar en cuenta las aspiraciones de los comerciantes o los militares en la Buenos Aires de 1810, pero...tenía que ver con la ideas que venían de la ilustración, de la revolución francesa. Trabajo las influencias...¿qué influencia hemos recibido de las ideas que venían de Europa? Luego como el 25 de mayo influye, qué paso con este estallido acá en la colonia, qué pasó con España, con las otras monarquías, y a su vez también qué paso...dentro de la propia América, en otras regiones’.

Tabla 40 - Interacción entre Escalas y entre lo Global y lo Local - Profesora N5.

Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 2do A		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Línea de tiempo sobre la Edad Media - Inicio del Feudalismo - Aspectos sociales, políticos y económicos.	Escala continental: Europa – La profesora no conecta espacios ni escalas
2	Alta y Baja la Edad Media: Renovación política, económica y social.	Escala continental: Europa Si bien, la profesora refiere Imperio Carolingio, referencia a Francia, no interacciona con otros espacios.
Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Escalas Espaciales - Interacciones
1	Trabajo del Historiador - Fuentes históricas - Pasos en la investigación histórica - Ciencias Auxiliares	No refiere a escalas espaciales ni espacios - Por tanto, no se trabajan interacciones entre escalas.
2	¿Qué es la historia? Trabajo del historiador - Tiempo histórico - Periodización.	Cultura judía, maya y china, pero no habla de escalas espaciales ni espacios. No se trabajan interacciones entre escalas.
3	Hominización - Surgimiento de la Humanidad	Escala continental: África, Europa, América - Relaciona esos espacios a partir de los viajes de Darwin.

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N5.

En lo que respecta a las clases de la profesora **N5** a las que tuvimos la oportunidad de asistir, puesto que tal como ya hemos señalado en otras oportunidades abordan el feudalismo -en el caso de 2º año- y la historia como ciencia y al origen de la humanidad -en el caso de 1º año-, la participante se centra principalmente en Europa como espacio continental, así como en los continentes africano, asiático y europeo en relación al proceso de hominización. Observamos que, tanto para el abordaje de un tema como el otro, la profesora no parece establecer al menos explícitamente interacciones entre escalas espaciales en general, como tampoco interacciones entre lo local y lo global -ver **Tabla 40**.

La profesora **N13**, por su parte, para expresar cómo trabaja la interacción entre lo global y local ejemplifica a través del ‘*recurso hídrico*’ en las culturas antiguas y en la actualidad, más precisamente en lo local, que denomina ‘*Alto Valle*’. En tal sentido, puede decirse que cuando se trata de pensar en cómo trabajar esta interacción, la participante reflexiona en torno a la comparación histórica:

‘Si, lo trabajo al momento de dar Historia de 1º año y explicar la importancia del recurso hídrico en las culturas egipcia y mesopotámica, lo cual lo relacionamos con el valor que tienen nuestros ríos acá en la zona del Alto Valle para poder también desarrollar la agricultura’.

6.3 La temporalidad en la educación histórica

Hasta aquí, nos hemos centrado en cómo el profesorado dice abordar y aborda la espacialidad en la educación histórica. Si bien esto nos ha permitido ir vislumbrando indirectamente cómo los/as participantes también trabajan la temporalidad, fundamentalmente a través del abordaje de las interacciones entre lo local y lo global, ahora nos enfocaremos en analizar si el profesorado considera trabajar y trabaja el tiempo de manera sincrónica, a través de la contemporaneidad histórica. En primer lugar, a partir de algunos testimonios analizamos qué entiende el profesorado por contemporaneidad histórica; para luego abordar cómo dicen trabajarla y cómo la trabajan en sus clases, cuestión que nos lleva también a abordar la práctica de enseñanza.

6.3.1 Concepto de contemporaneidad histórica

Cuando analizamos si el profesorado dice enseñar historia tomando en cuenta la sincronía, la contemporaneidad histórica o bien la simultaneidad de diferentes hechos históricos relacionados, al realizar una lectura más bien rápida de los testimonios observamos que la mayoría de los/as participantes -tanto en el caso de una provincia como en la otra- afirman enseñar historia tomando en cuenta este aspecto del tiempo histórico. De hecho, aquellos/as participantes que señalan que no siempre abordan este aspecto de la temporalidad, también, en cierta manera, afirman utilizarlo en sus clases de historia - ver **Tabla 41**.

Puesto que una gran mayoría de los/as participantes afirman trabajar este aspecto al enseñar historia -ver **Tabla 41**-, entendemos que entre los/as profesores/as de ambas provincias existe una tendencia a que definir la contemporaneidad histórica como los hechos simultáneos relacionados entre sí.

Tabla 41 - *Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Profesorado.*

Ámbito de Análisis 2 - Contemporaneidad Histórica en la Educación Histórica - Profesorado			
Provincia	Si	No	A veces
Neuquén	12	2	1
Barcelona	10	1	6

En el caso de la provincia de Neuquén, la profesora **N13** expone relacionar y contextualizar acontecimientos pertenecientes a una misma época. Para explicarlo, ejemplifica a partir de la conquista y colonización de América, proceso que asocia con la expansión económica en Europa y ‘*la reconquista de la península Ibérica*’:

‘Considero que los acontecimientos para explicarles deben ser relacionados con la época en que transcurren con las circunstancias y el contexto histórico en que están enmarcados. Por ello en Historia de 2º año cuando estudiamos el descubrimiento de América, éste 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’.

En cuanto al caso de Barcelona, el profesor **B9**, quien considera a la contemporaneidad histórica su piedra angular por lo que la aplica en todos los temas en sus clases de historia, señala que supone el abordaje de procesos históricos simultáneos relacionándolos para explicar periodos históricos y entender culturas en forma global:

‘Es el pilar fundamental de mi forma de enseñar historia por lo que en todos y cada uno de los temas, el alumnado identifica hechos simultáneos, busca posibles relaciones y explica globalmente a partir de estas relaciones un determinado periodo o cultura’.

No obstante, al describir e interpretar lo que expone el profesorado al respecto en forma más exhaustiva, tanto en el caso de una provincia como la otra, advertimos una gran diversidad de ideas sobre lo que significa hacer uso de la contemporaneidad al enseñar historia. Observamos entonces, que no todos/as los/as profesores/as entienden lo mismo -consultar **Anexo 1.1** al **1.32**-En tal sentido, luego de abordar y analizar algunos de los testimonios en forma individual, trataremos de establecer algunas tendencias.

En cuanto al caso de la provincia de Neuquén, el profesor **N3** señala no trabajar la contemporaneidad en sus clases de historia porque los temas que trabaja en sus clases no corresponden al periodo. El profesor **N3**, entonces, con contemporaneidad identifica al periodo histórico que lleva ese nombre:

‘No. solamente los contenidos que enseño finalizan con los acontecimientos revolucionarios burgueses propios de la contemporaneidad, por ello, no recorro a utilizar hechos históricos de la contemporaneidad’.

El profesor **N15**, por su parte, cuando describe cómo trabaja la contemporaneidad histórica o la simultaneidad de hechos dice abordar *‘cuestiones locales’* contextualizadas en lo global. A tal efecto, podemos decir que enseñar a través de la simultaneidad para el profesor supone abordar las interacciones entre lo global y lo local. El participante ejemplifica a partir de un tema del presente asociado a la globalización, un aspecto que retomamos en el próximo apartado:

‘Si, por ejemplo, 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 Nord patagónica. En forma simultánea se analizan estos cambios, en relación a las transformaciones que el sistema capitalista necesita para su reproducción’.

En el caso de Neuquén, además, hay quienes asocian a la contemporaneidad con la comparación histórica. Al respecto, observamos que el profesor **N4** dice que enseñar procesos históricos a partir de la contemporaneidad porque le permite comparar situaciones y problemas en distintos casos en el pasado y entre el pasado y el presente:

‘Si. Porque permiten comparar situaciones y experiencias históricas en el pasado y del pasado con nuestro presente. Desarrollando la comparación sobre mismos problemas en diferentes casos y situaciones históricas’.

En la misma línea, el profesor **N7** señala trabajar la contemporaneidad a partir de la comparación histórica ya que le permite relacionar procesos históricos para trabajar la continuidad y el cambio entre diferentes territorios:

‘La simultaneidad está relacionada a la comparación histórica...cuando yo pienso la comparación en la historia, no solamente describir los procesos históricos que, si ceden al mismo tiempo sino poder establecer relaciones, y cómo marcan el cambio, la continuidad de un territorio a otro’.

El participante continúa diciendo que sus comparaciones responden a procesos simultáneos acontecidos en espacios diferentes, pero con características semejantes:

‘Por ejemplo, cuando yo comparo dos espacios diferentes o que ocurrieron al mismo tiempo los hechos o en diferentes lugares...Comparo procesos simultáneos, porque si no podés cometer anacronismos, comparar algo que no tiene las mismas características, que pasaron en tiempos diferentes’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, observamos que también hay quienes relacionan la simultaneidad de hechos o la contemporaneidad histórica con la comparación. Al respecto, el profesor **B1** expone comparar diferentes países en relación a un determinado proceso -en este caso, ejemplifica mediante la Revolución Industrial-, así como a nivel mundial:

‘Cuando explico la revolución industrial comparo diferentes países y también la situación del tema en todo el mundo’.

Observamos que para el profesor **B17**, enseñar historia a partir del trabajo con diferentes hechos históricos simultáneos supone abordar diferentes ‘visiones’ que pueden llegar a existir de un mismo hecho histórico o proceso. Para explicar esto, el profesor ejemplifica refiriéndose a la ‘*óptica occidental*’ y a la ‘*óptica de los árabes*’ respecto de las cruzadas:

‘En algunas ocasiones a partir de las distintas visiones de algún tema concreto: las cruzadas desde la óptica occidental, la de los cruzados, o desde la óptica de los árabes. a partir de fuentes (textos) de historiadores occidentales y musulmanes’.

El profesor **B10**, al hacer referencia a la contemporaneidad refiere a la posibilidad de presentar diferentes ópticas de un mismo hecho:

‘Pero me encantaría que pudiesen ver como el mismo hecho puede ser visto desde la óptica A u óptica B incluso una óptica C o D, y que posiblemente hay una óptica E que aún no se ha descubierto y que también está a la espera de la que podamos plantear...me encanta’.

Al indagar sobre el abordaje de la temporalidad desde la perspectiva sincrónica, también aparecen otras ideas relacionadas a otros aspectos del tiempo histórico. En tal sentido, cuando se trata de hablar de la contemporaneidad histórica al enseñar historia, el profesor **B16** hace referencia a la ‘*cronología*’, puesto que se interesa por ‘*determinar factores*’ que llevan a una ‘*situación concreta*’ -lo que se relaciona con las causas y las consecuencias:

‘Si. Un ejemplo: los problemas económicos de entreguerras (1919-1939) en el mundo y el ascenso del fascismo y el nazismo en Europa. Se trata de estudiar la cronología, así como determinar los factores que determinan una situación concreta; analizando fuentes documentales diversas; redactando informes breves sobre algún aspecto parcial del período histórico’.

Observamos que el profesor **B12** entiende a la contemporaneidad de manera similar al profesor **B16**. Puesto que para describir cómo trabaja la contemporaneidad el participante ejemplifica a través de la Revolución Francesa y su ‘*legado*’ en la democracia actual, puede decirse que para el participante trabajar la contemporaneidad supone abordar un proceso o hecho y abordar sus efectos en el presente en forma sistemática:

‘Uso de la contemporaneidad...claro..a ver...por ejemplo, hemos acabado la Revolución Francesa y les he dicho: a partir de todo lo que hemos visto, la Revolución Francesa ¿qué le ha legado a nuestra democracia? Y ellos saben decir...una constitución, la idea de partido político... ¿Qué voy siempre al presente? Eso está claro que lo hago’.

En lo que respecta al abordaje de la temporalidad desde la perspectiva sincrónica entonces, cuando se trata de analizar si el profesorado dice trabajar la contemporaneidad histórica o procesos simultáneos, existe una cierta variedad de ideas. Es por esto que, en función de la diversidad de testimonios y ante la necesidad de establecer algunas tendencias, hemos diseñado la **Tabla 42**, la cual constituye nuestro

punto de partida para comprender el abordaje que hace el profesorado de la contemporaneidad al enseñar historia.

A partir de la línea de análisis y las categorías que planteamos en la **Tabla 42**, así como de los diversos testimonios que analizamos hasta aquí, si bien varios/as son los/as participantes que entienden a la contemporaneidad como la **simultaneidad de hechos históricos relacionados**, hemos podido constatar que no todos/as la entienden o la definen de la misma manera. Al respecto, en un sentido amplio, podemos decir que en el caso de Neuquén hay una tendencia a que ciertos/as participantes definan -o bien relacionen- a la contemporaneidad histórica como la **comparación histórica** -en cuanto a Barcelona observamos que solamente un participante tiene esta idea de la contemporaneidad. En el caso de la provincia de Barcelona, en cambio, hay quienes se inclinan por concebir a la contemporaneidad como la posibilidad de **presentación de diferentes ópticas** -esto es, perspectivas o visiones- de procesos y hechos históricos. En el caso de Barcelona, también existe una tendencia a que los/as participantes asocien a este aspecto del tiempo histórico con el abordaje de las **relaciones entre causas y consecuencias**.

Tabla 42 - *Diferentes concepciones de contemporaneidad histórica del profesorado - Categorías.*

Ámbito de Análisis 2 - Contemporaneidad en la Educación Histórica	
<p>Concepto de Contemporaneidad Histórica:</p> <p>Cuando se trata de analizar si el profesorado utiliza el abordaje de hechos simultáneos al enseñar historia, ¿cómo define el profesorado a la contemporaneidad histórica? ¿Qué criterios de análisis podemos proponer ante la diversidad de respuestas y dispersión de datos?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Contemporaneidad definida como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Periodo Histórico - Comparación Histórica - Interacción entre lo global y lo local - Presentación de diferentes ópticas - Relación entre causas y consecuencias - Simultaneidad de hechos históricos relacionados

6.3.2 Abordaje de la contemporaneidad histórica

Sin perder de vista las diferentes concepciones de la contemporaneidad histórica o la simultaneidad que pudimos identificar, describimos e interpretamos cómo dicen los/as participantes trabajar este aspecto del tiempo histórico a partir de la línea de análisis y las categorías que presentamos en la siguiente tabla -ver **Tabla 43**.

Tabla 43 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Categorías

Ámbito de Análisis 2 - Contemporaneidad en la Educación Histórica	
<p>La Contemporaneidad Histórica en la Educación Histórica:</p> <p>¿Cómo dice trabajar y trabajar el profesorado la contemporaneidad histórica al enseñar historia? ¿Qué criterios de análisis podemos proponer ante la diversidad de respuestas y dispersión de datos?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia relacionada al proceso de globalización - Otros procesos históricos de la temporalidad - No dicen

Sobre lo que dice hacer y hace el profesorado respecto del abordaje de la contemporaneidad histórica, advertimos que hay quienes proponen ejemplos anclados en una **historia relacionada al proceso de globalización** -historia de la globalización, problemáticas sociales relevantes del presente y algunos temas contextualizados en la historia reciente-; y otros/as que piensan en trabajar hechos históricos simultáneos contextualizados en **otros procesos históricos** que exceden el proceso de globalización. Por último, entre los/as participantes, hay quienes solo se limitan a expresar si trabajan la contemporaneidad, pero **no dicen** cómo ni presentan ejemplos que nos permitan advertir cómo abordan este aspecto en sus clases -ver **Tabla 43** y **Tabla 44**.

Tabla 44 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Profesorado³⁰.

Ámbito de Análisis 2 -Abordaje de la Contemporaneidad Histórica en la Educación Histórica - Profesorado			
Provincia	Proceso de Globalización	Otros procesos históricos	No dice
Neuquén	4	7	2
Barcelona	4	8	4

6.3.2.1 Historia relacionada al proceso de globalización

En función de la **Tabla 44**, puede decirse que cuando se trata de describir cómo el profesorado dice trabajar y trabaja la contemporaneidad histórica en sus clases, solamente algunos/as participantes tienden a abordar hechos históricos simultáneos contextualizados históricamente en el proceso de la globalización o bien asociados a la historia reciente.

En lo que respecta a la provincia de Neuquén, el participante **N2**, quien expresa trabajar la contemporaneidad histórica, señala partir de los hechos más importantes que plantean los libros de texto para luego abordar los hechos que entiende como periféricos en la historia. Para esto, ejemplifica mediante un tema perteneciente a la historia del siglo XX, el ‘*Cipolletazo*’ y la protesta social en el espacio argentino:

³⁰Para construir esta tabla de resultados solamente hemos considerado aquellos/as participantes que afirman trabajar la contemporaneidad histórica o simultaneidad de hechos históricos relacionados. En tal sentido, en el caso de la provincia de Neuquén, no incluimos a los profesores **N3** y **N14**; y en el de la provincia de Barcelona, al profesor **B7**. Entre quienes si afirman trabajar este aspecto, tomamos en cuenta todos los significados que describimos e interpretamos en el apartado anterior.

‘Si, trato de hacerlo, partiendo de aquellos contruidos como los más relevantes desde los libros de textos (biblioteca escolar), hasta aquellos que no son relevantes por encontrarse de manera periférica en la historia Ejemplo. Cipolletazo y protesta social en Argentina’.

En lo que respecta al profesor N7 -quien anteriormente vimos que asocia la contemporaneidad con la comparación histórica-. expresa trabajar hechos históricos simultáneos asociados indirectamente a la globalización, tales como los movimientos sociales de la historia reciente y de la actualidad en Latinoamérica:

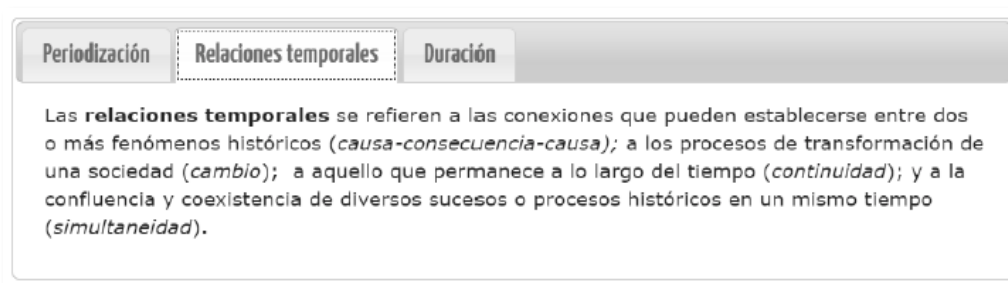
‘Cuando abordo los movimientos sociales en América latina, trato de abordarlo en forma simultánea en diferentes espacios ya sea local, regional y global. Asimismo, en otro caso, a la hora de abordar la reemergencia de los pueblos indígenas en la actualidad. Realizo un estudio comparado entre tres casos puntales: Zapatismo, MST en Brasil y Movimiento Nacional Indígena en Argentina’.

El profesor no solamente señala trabajar hechos simultáneos entre diferentes espacios -el Zapatismo (México), Brasil y Argentina- sino a través de la interacción de diferentes escalas geográficas, es decir, *‘local, regional y global’*.

En otro ejemplo, si bien el participante parte de la Revolución Rusa, a través del uso de la comparación histórica, asocia el proceso de recuperación de Zanón³¹ con otras empresas autogestionadas también en lo local -Buenos Aires o Rusia- por ejemplo:

‘Comparamos la revolución rusa con el proceso que se dio en Zanón...los primeros 6 meses de la revolución rusa con los primeros tiempos de Zanón, en relación al poder de los Soviets...La idea era comparar el sistema que utilizaban para controlar la fábrica, no el proceso histórico...si se podía comparar eso, el control de la fábrica. Ahí trabajamos lo local... pensándolo en esto, lo local-local, como lo local cercano de la empresa autogestionada de Cae Babilón, y también lo local en Rusia, y lo local en Zanón...Y después comparamos un hotel en Buenos Aires que ahora se me fue el nombre’.

Figura 18 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica - Profesor N7.



Fuente: Profesor N7, 2018 - Fragmento de la Ficha de Cátedra - Material Didáctico³².

³¹Luego de la quiebra de la fábrica de cerámicos de Zanón en 2001 ubicada en Neuquén Capital, en 2002 pasa al control de sus trabajadores/as pasando a ser una de las fábricas más destacadas del movimiento de empresas recuperadas de Argentina después de la crisis de 2001.

³²Para mayor información ver Anexos 6.2 y 7.2.

Tabla 45 - Abordaje de la Contemporaneidad histórica y Sincronía - Profesor N7.

Ámbito de Análisis 2- Temporalidad y Contemporaneidad en la Educación Histórica - Clases Profesor N7 - 1ero A		
Clase N°	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Historia personal - historias compartidas - historia argentina y del mundo	Simultaneidad de hechos históricos: Acontecimientos que transcurren en la misma línea temporal. Relatos de vida de los/as estudiantes: historia personal y también familiar - Relación con acontecimientos históricos ocurridos en Argentina, la región e inclusive el mundo.
2	Concepto de objeto histórico	Simultaneidad de hechos históricos: Acontecimientos que transcurren en la misma línea temporal. Relatos de vida de los/as estudiantes: los relaciona con hechos a nivel nacional e inclusive global, buscando puntos en común. Otros aspectos del tiempo histórico: cambio y permanencia - Pasado, Presente y Futuro (a partir del objeto histórico que los/as estudiantes traen a clase)
3	Concepto de objeto histórico	Simultaneidad de hechos históricos: Acontecimientos que transcurren en la misma línea temporal. Relatos de vida de sus estudiantes: relación con acontecimientos a escala nacional e inclusive global. Otros aspectos del tiempo histórico: cambio y permanencia - Pasado, Presente y Futuro (objeto histórico). Datación de los objetos + sucesión y cronología.
4	Tiempo histórico: diferentes formas de explicar el tiempo: cíclico y lineal.	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: tiempo cíclico y tiempo lineal - Datación - cronología. Formas de representación del tiempo: línea de tiempo, calendarios.
Ámbito de Análisis 2- Temporalidad y Contemporaneidad en la Educación Histórica - Clases Profesor N7 - 1ero B		
Clase N°	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Historia personal de cada estudiante - Historia de un familiar - Acontecimientos históricos en Argentina y el mundo	Simultaneidad de hechos históricos: Acontecimientos que transcurren en la misma línea temporal. Relatos de vida de los/as estudiantes: historia personal y familiar – relación con las historias de otras familias e historias personales – Relación con acontecimientos históricos ocurridos en Argentina, la región y inclusive el mundo. Diferencias y similitudes entre los relatos de vida (comparación histórica relacionada con la contemporaneidad histórica) Otros aspectos del tiempo histórico: 'algo que marcó' la vida de sus estudiantes; la periodización - división de los relatos en etapas y representación en una línea del tiempo - Cambio y Permanencia
2	Concepto de objeto histórico	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: Cambio y Permanencia - Pasado, Presente y Futuro (a partir del objeto histórico que los/as estudiantes traen a clase).
3	Concepto de objeto histórico a través de los objetos traídos por el profesorado - Tiempo lineal y cíclico	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: cambio y permanencia - Pasado, Presente y Futuro (a partir del objeto histórico que los/as estudiantes traen a clase) - Proyección de futuro a través del objeto histórico -

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N7.

En cuanto a la práctica del profesor N7, la contemporaneidad histórica parece estar bastante presente en las clases que pudimos observar. De hecho, el trabajo con hechos simultáneos resulta una de las propuestas que el profesor planea deliberadamente en las secuencias didácticas que construye para estas clases -ver **Anexos 6.3, 6.4, 7.3 y 7.4**. Recordemos que las clases que presenciamos corresponden a la introducción de la materia Historia de 1º año, por lo que el participante busca presentar diversos conceptos explicativos del tiempo histórico a sus estudiantes, entre los cuales se encuentra la simultaneidad como una de las nociones para establecer relaciones temporales -ver **Figura 18**.

Según podemos ver en la **Tabla 45**, la simultaneidad de hechos históricos relacionados es abordada a partir del trabajo con los relatos de vida de los/as estudiantes y de sus familias. El profesor promueve, por un lado, la búsqueda de relaciones entre las historias de los/as mismos/as estudiantes buscando establecer similitudes y diferencias entre los relatos -por lo que podemos decir que a la vez que trabaja la simultaneidad de acontecimientos también trabaja la comparación histórica. Por otro lado, procura relacionar esos mismos relatos con acontecimientos simultáneos transcurridos a nivel nacional, regional e inclusive global, lo que en última instancia supone contextualizar la historia personal en lo global, establecer interacciones entre escalas, tal como vimos cuando analizamos la espacialidad en la educación histórica -ver clases **Clase 1, 2 y 3 de 1º A** y **Clase 1 de 1º B**-. Puesto que los relatos de vida trabajados en las clases corresponden a la historia personal del estudiantado, los hechos simultáneos trabajados transcurridos en Argentina, a nivel regional y en lo global se anclan en la historia reciente y se encuentran ligados al proceso de globalización.

A partir del trabajo que el profesor propone mediante el objeto histórico que el estudiantado trae a la clase, otros conceptos asociados al tiempo histórico parecen encontrarse presentes en estas clases -ver **Clases 2 y 3 de 1º A** y **Clase 2 de 1º B** en la **Tabla 45**. El profesor **N7** busca presentar diversos aspectos del tiempo histórico, tales como el cambio y la permanencia, la periodización, la relación entre pasado, presente y futuro, el tiempo cíclico y el tiempo lineal, la datación, la periodización, la cronología y la sucesión.

En cuanto a la provincia de Barcelona, la profesora **B14**, quien afirma enseñar historia a través de la contemporaneidad, observamos que ejemplifica particularmente a través de procesos del siglo XX (historia reciente):

‘Sí, por grupos de alumnos, unos trabajan: periodo de entreguerras a nivel económico crack de 1929, totalitarismos, primeras vanguardias. Al final deben construir un mapa conceptual en que se relacionan conceptos y se organizan los 3 temas en simultáneo’.

Cuando se trata de describir cómo abordar la simultaneidad de hechos relacionados, la profesora **B15**, también ejemplifica a través de procesos contextualizados el siglo XX -específicamente en este caso en la 2º Guerra Mundial. Respecto del testimonio de la participante, destacamos que no solo se interesa por saber cómo transcurría la guerra en Europa sino en otros espacios diferentes por fuera del continente europeo:

‘Simultaneidad y contemporaneidad. Ejemplo: como se vivió la II Guerra Mundial en distintas partes del mundo. Incluso África, China, India, ¿qué pasaba en esos países?’

La profesora **B4**, por su parte, ejemplifica concretamente a partir de procesos simultáneos relacionados entre España y Francia hacia el final de la Guerra Civil Española. Si bien en función del testimonio podemos decir que la participante tiende a contextualizar el caso de la Maternidad de Elna dentro de un proceso más amplio como lo fue la Guerra Civil, para ella esto supone trabajar la

simultaneidad de hechos relacionados. Para la participante, la contemporaneidad histórica supone una posibilidad para visibilizar aquellos grupos humanos olvidados en la historia:

‘Si. Un ejemplo, la guerra civil española y la maternidad de Elna. El final de la guerra civil acabó con mujeres exiliadas. La maternidad de Elna se encargó de acoger a todas estas mujeres que estaban embarazadas para cuidarse entre ellas. La importancia de los invisibles en la historia nos puede ayudar a trabajar hechos simultáneos de un mismo hecho histórico’.

En correspondencia con el ejemplo de la profesora B4, el profesor B12 señala que contextualiza la Guerra Civil Española en función de lo que acontecía en Europa y los fascismos de la época. Si bien no ha logrado concretarlo en relación a los fascismos en Latinoamérica y reconoce que la perspectiva que trabaja es aún bastante eurocéntrica, manifiesta su interés por llegar a hacerlo en sus clases:

‘A la Guerra Civil la contextualizo en toda Europa, dentro de los fascismos y tal...pero no hablo del concepto de fascismo en Latinoamérica... en esto estamos aún muy eurocéntricos, ¿no? Sería posible hacer la traslación con Latinoamérica, está claro’.

Tabla 46 - Abordaje de la Contemporaneidad histórica y Sincronía - Profesor B12.

Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 1		
Clase Nº	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Historia de España: Guerra Civil Española	Crack del 29 (un poco antes, Revolución Rusa). Se trabajan como causas coyunturales de la Guerra Civil – Contemporaneidad histórica Otros aspectos del tiempo histórico: Segunda República Española: Cronología y Sucesión de acontecimientos - Relación Pasado Presente y Futuro
2	Historia de España: Guerra Civil Española - Causas de la Guerra Civil y posible intento de Golpe de Estado.	2º Guerra Mundial y Guerra Civil Española: relaciona y las trabaja desde la simultaneidad + Crack del 29 Causas estructurales y coyunturales + Consecuencias: Intento de Golpe de Estado + Guerra Civil Otros aspectos del tiempo histórico: Cronología- Datación - Sucesión
3	Historia de España: Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	2º Guerra Mundial y Guerra Civil Española: relaciona y las trabaja desde la simultaneidad + Crack del 29 Causas estructurales y coyunturales + Consecuencias: Intento de Golpe de Estado + Guerra Civil Simultaneidad dentro de España: Qué pasaba en diferentes espacios Zona Continental y Zona insular – Cataluña + País Vasco + otras Comunidades Autónomas – Generales se alzan contra la república: declaraciones (hechos relacionados)
4	Guerra Civil Española - Intervención internacional en la Guerra Civil	Relaciones Pasado - Presente - Futuro España: ¿qué pasaba en los países que querían intervenir o no intervenir en la guerra civil? Simultaneidad de hechos, aunque el centro es España
Ámbito de Análisis 2 - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesor B12 - 4to Eso Grupo 2		
Clase Nº	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Guerra Civil Española - Introducción - Causas de la Guerra Civil	Crack del 29 (un poco antes, Revolución Rusa). Se trabajan como causas coyunturales de la Guerra Civil – Contemporaneidad histórica Otros aspectos del tiempo histórico: Cronología- Datación - Sucesión (de hechos en el intento de Golpe de Estado de los generales)
2	Guerra Civil Española - Intento de Golpe de Estado	Otros aspectos del tiempo histórico: Cronología- Datación - Retoma la Sucesión (de hechos en el intento de Golpe de Estado de los generales) – Periodización: Fases del intento del Golpe de Estado + Guerra Civil

Fuente: Observaciones de Clase - Participante B12.

En lo que respecta a las clases del profesor B12 a las que pudimos asistir -referidas a la Guerra Civil Española-, en un sentido amplio, puede decirse que la contemporaneidad histórica es trabajada a partir

de las causas coyunturales de la guerra, las cuales corresponden a hechos y procesos relativamente simultáneos a los orígenes de la misma -ver **Clases 1, 2 y 3 del Grupo 1** y la **Clase 1 del Grupo 2** de la **Tabla 46**. A estos procesos contemporáneos a la guerra -que corresponden a la Revolución Rusa y el Crack del 29 y pudimos identificar también anteriormente en la **Figura 17**- trabajados en la mayoría de las clases -ver **Tabla 46**- también en las **Clases 2 y 3 del Grupo 1**, se le agrega la 2ª Guerra Mundial estableciendo relaciones.

El profesor también aborda hechos históricos simultáneos de la Guerra Civil acontecidos en diferentes partes de España, incluida la zona insular -ver **Clases 3 del Grupo 1**. Además, lo que pasaba en los países que se planteaban la intervención o no en la Guerra Civil -ver **Clases 4 del Grupo 1**. Aunque en las clases aparecían aspectos relacionados a la temporalidad desde la perspectiva sincrónica, en función de lo que pudimos observar, el profesor trabaja principalmente a través de la sucesión de hechos, la cronología y la datación -ver **Clases 1 y 2 del Grupo 1** y **Clases 1 y 2 del Grupo 2**.

6.3.2.2 Otros procesos históricos de la temporalidad

En lo que respecta al abordaje de la contemporaneidad histórica en la enseñanza de la historia, advertimos que la mayoría de los/as participantes parecen abordar la simultaneidad de hechos relacionados más allá del proceso de globalización y de la historia reciente, tienden a aplicarla en la enseñanza de otros procesos históricos de la temporalidad -ver **Tabla 44**.

En cuanto al caso de la provincia de Neuquén, el profesor **N6**, quien señala que la contemporaneidad histórica permite evidenciar la '*multicausalidad*', expresa trabajar hechos simultáneos contextualizados tanto en Europa como en América del siglo XVIII llegando hasta el siglo XIX:

'Sí, creo que es muy importante para poder relacionar y mostrar la multicausalidad en los acontecimientos históricos. Si, las "revoluciones" inglesa política, la industrial y la francesa, la independencia de las colonias de América del norte con la caída del imperio español y la revolución iberoamericana del siglo XIX'.

En la misma línea, el participante **N11** también refiere a hechos simultáneos y relacionados entre Europa y América. En particular, el profesor ejemplifica a través la revolución francesa y sus efectos en la revolución de Haití, procesos relacionados que le permiten evidenciar desigualdades, injusticias y discriminación a la vez que posibilita contrastar ambos procesos para profundizar en el significado de la revolución:

‘El mejor ejemplo es el de trabajar la revolución francesa de 1789 con la revolución de Haití de 1791. Sirve para ilustrar el carácter de clase, racista, patriarcal, que tuvo la revolución francesa al observar la relación que establece con su colonia cuando sus esclavos deciden también ellos liberarse. La revolución de Haití es una revolución social, económica y política que en contraste con la francesa les permite a nuestros estudiantes profundizar el concepto revolución (tan bastardeado por los libros de textos)’.

La profesora N5, por su parte, expresa trabajar la simultaneidad en diferentes procesos históricos, en los que aborda, inclusive, el Paleolítico:

‘Si, enseñó la simultaneidad de los diferentes hechos históricos, un ejemplo típico de esto es cuando se abordan las civilizaciones en el Cercano Oriente y luego las comparamos con las culturas en el espacio americano. O cuando se aborda el Paleolítico, y se hace mención de lo que sucedía en el espacio americano’.

Durante la entrevista, la profesora N5 va más allá de explicar cómo concibe a la contemporaneidad en sus clases y reflexiona en relación al tema. Así, destaca que trabajar la simultaneidad de hechos le permite evidenciar que lo que acontece en Argentina también ocurre en otros países y territorios y que, por tanto, las historias de un u otro espacio, están relacionadas. Para esto, ejemplifica mediante el litigio por las islas Malvinas tanto en la historia más reciente como los tiempos de la colonia:

‘Somos parte de una historia compartida...pienso a los alumnos establecerles una relación ...pasó esto en Argentina, pero ¿fue un proceso solamente local? No...estaría bueno para trabajar estos temas de historia reciente...se me ocurre hasta trabajar la guerra de Malvinas, teniendo en cuenta todas las relaciones hasta el tiempo de la colonia cuando se invadió la isla por primera vez y como se fue viendo en el tiempo’.

Al analizar las clases observadas de la participante, no rastreamos un abordaje del tiempo desde la sincronía. De hecho, en lo que respecta a la temporalidad, la profesora se remite a la periodización principalmente en las clases de 2º año, en las que aborda el feudalismo, o como lo denomina también, Edad Media y sus subperiodos -Alta Edad Media y Baja Edad Media. En esas clases también trabaja algunos cambios y continuidades. En cuanto a las clases de 1º año -que recordemos que corresponden a la introducción a la materia Historia y al trabajo del historiador-, en la **Clase 2** la profesora trabaja algunos aspectos del tiempo histórico, tales como su contabilización, periodización, tiempo cíclico y lineal, entre otros; sin embargo, no encontramos referencias a la simultaneidad o a la contemporaneidad. -ver **Tabla 47**.

Tabla 47 - Abordaje de la Contemporaneidad histórica y Sincronía - Profesora N5.

Ámbito de Análisis 2 - - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 2do A		
Clase Nº	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Línea de tiempo sobre la Edad Media - Inicio del Feudalismo - Aspectos sociales, políticos y económicos.	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: Periodización cuatripartita - Edad Media: Alta y Baja – Periodización del materialismo histórico: Feudalismo
2	Alta y Baja la Edad Media: Renovación política, económica y social.	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: Periodización cuatripartita - Edad Media: Alta y Baja – Periodización del materialismo histórico: Feudalismo Cambios y Continuidades: Rupturas y Transformaciones
Ámbito de Análisis 2 - - Interacciones entre lo Global y lo Local en la Educación Histórica - Clases Profesora N5 - 1ero A		
Clase Nº	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Trabajo del Historiador - Fuentes históricas - Pasos en la investigación histórica - Ciencias Auxiliares	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: Pasado - Presente - Futuro. Cambios y Continuidades
2	¿Qué es la historia? Trabajo del historiador - Tiempo histórico - Periodización.	No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: Contabilización del tiempo - Calendarios - Diferentes Calendarios (judío, chino, maya) - Tiempo cíclico y tiempo lineal - Periodización cuatripartita: Prehistoria e Historia - Etapas / Edades - Medición del tiempo: año, lustro, década, siglo, milenio.
3	Hominización - Surgimiento de la Humanidad	. No trabaja la simultaneidad o contemporaneidad. Otros aspectos del tiempo histórico: Periodización - Prehistoria e Historia - Datación: ¿cuándo aparecen los primeros humanos?

Fuente: Observaciones de Clase - Participante N5.

En cuanto a la provincia de Barcelona, el profesor B11, quien entiende a la contemporaneidad como procesos históricos simultáneos relacionados, ejemplifica a partir de los procesos que genera revolución francesa, tales como la independencia de Estados Unidos. Al igual que la profesora N5, el participante relaciona a la contemporaneidad histórica con la comparación, aunque en este caso compara específicamente la revolución francesa y sus efectos con procesos del presente:

‘Por ejemplo, cuando hablamos de la revolución francesa, necesariamente hay que hablar de los procesos revolucionarios a los que dará pie, teniendo en cuenta la independencia de los EEUU, y a su vez poder compararlos con procesos actuales como la primavera árabe’.

El profesor B5 señala trabajar la simultaneidad en ‘momentos históricos claves’. Al respecto, ejemplifica a partir de hechos acontecidos en España y en Japón durante el siglo XIX. Si bien el participante trabaja procesos simultáneos, en el caso de este ejemplo, no parece establecer relaciones entre estos:

‘A veces, cuando se ven momentos históricos claves, sí que procuro ver la simultaneidad de diferentes hechos históricos: Siglo XIX español (europeo)- Siglo XIX japonés. Rasgos de cada tiempo histórico, cultural y social: el mismo tiempo, dos momentos históricos diferentes’.

En cuanto al profesor B10 -que anteriormente vimos que asocia a la contemporaneidad con diferentes ópticas de un mismo hecho- señala trabajar procesos simultáneos tales como la ‘corona castellana’ y el ‘imperio tolteca o el azteca’, aunque no señala interesarse por establecer relaciones entre procesos.

‘Me encantaría poder relacionar más, pero por ejemplo yo contemporanizo la corona castellana y el imperio tolteca o el azteca o tal tendría que ser un gran conocedor también... con todas las particularidades, y no siempre tengo la formación suficiente’.

Tabla 48 - Abordaje de la Contemporaneidad Histórica y Sincronía - Profesor **B10**.

Ámbito de Análisis 2 - Temporalidad y Contemporaneidad en la Educación Histórica - Clases Profesor B10 - 1ero Bachillerato		
Clase N°	Tema	Abordaje del Temporalidad - Sincronía
1	Independencia de India - Gandhi.	Proceso de Independencia de India: Gandhi y sus relaciones con Sudáfrica. Procesos simultáneos. Otros aspectos del tiempo histórico: Pasado, Presente y Futuro - Causas y Consecuencias - Cronología - Datación - Sucesión
2	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina (Finalmente la clase fue solo de temas de actualidad y de interés del estudiantado)	Relaciones entre el Pasado, Presente y Futuro - Proyección de Futuro - Temas y problemas de la actualidad
3	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Relaciones entre el Pasado, Presente y Futuro - Temas y problemas de la actualidad - Periodización clásica cuatripartita: dice abordar Historia Contemporánea
4	Israel - Creación del Estado y conflictos con países de la región y Palestina.	Relaciones entre el Pasado, Presente y Futuro - A partir de temas y problemas de la actualidad va hacia el pasado de la zona de Israel/Palestina - Causas y Consecuencias
5	Apartheid - Sudáfrica	Simultaneidad de procesos históricos: Apartheid, lo que acontecía en China, en India y aborda los Bloques Capitalista y Comunista

Fuente: Observaciones de Clase - Participante **B10**.

En lo que respecta a las clases del participante **B10**, observamos que si bien el profesor pone principalmente el acento en las causas y consecuencias y en las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, también procura hacer cronologías interesándose por la datación de hechos históricos, así como por su sucesión. Esto lo pudimos advertir particularmente en el caso de la **Clase 1**, cuyo tema fue la independencia de India -ver **Tabla 48**.

Específicamente, en cuanto a la contemporaneidad histórica, identificamos un acercamiento al abordaje de la temporalidad desde la perspectiva sincrónica mediante las relaciones que profesor establece entre el proceso de independencia de India y el Apartheid en Sudáfrica en la **Clase 1**. En la **Clase 5** se retoma la simultaneidad de lo que acontecía en estos espacios y lo que ocurría en China en ese mismo periodo de tiempo -ver **Tabla 48**.

6.4 La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica en los documentos curriculares

Para contextualizar las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado respecto de los aspectos tratados en este capítulo, abordamos los documentos curriculares de acuerdo con los criterios metodológicos a los que ya nos hemos referido en otras oportunidades, atendiendo a las características de cada uno de los contextos de investigación.

Para describir e interpretar lo que dicen los documentos curriculares respecto del abordaje de la espacialidad y la temporalidad en la educación histórica para el mundo global, nos enfocamos en la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 49**, referida al **Ámbito de Análisis 2**. Si bien las categorías que

se presentan aquí surgen de los mismos documentos curriculares analizados, como planteamos en el capítulo anterior, particularmente buscamos categorizar aquellos datos que tienen expresión en los testimonios y clases observadas.

Entre los diferentes aspectos asociados al tratamiento de la espacialidad en la educación histórica que proponen los documentos, en primer lugar, nos interesa identificar las diversas escalas espaciales que se proponen para enseñar historia -**local, regional, nacional, continental, global y/o glocal**- buscando determinar cuál es la más recurrente. En segundo lugar, buscamos establecer si los documentos proponen una enseñanza de la historia donde se trabajen las interacciones entre lo local y lo global. Si es que esto ocurre, nos interesa conocer si las interacciones que se promueven enseñar solo refieren a una **historia asociada a procesos de globalización**, a la historia reciente y a la actualidad, o si se plantea una enseñanza que tome en cuenta estas interacciones en **otros procesos históricos** asociados a otros periodos de la historia -ver **Tabla 49**.

Tabla 49 - *La Espacialidad y la Temporalidad en la Educación Histórica - Categorías: Documentos curriculares.*

Ámbito de Análisis 2 - La Espacialidad y la Temporalidad - Documentos Curriculares	
<p>La Escalas Espaciales en la Educación Histórica:</p> <p>¿Qué escalas espaciales sugieren abordar en los documentos curriculares? ¿Cuál es la escala espacial o cuáles son las escalas espaciales que predominan en los documentos?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Escalas Espaciales:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Local - Regional - Nacional - Continental - Global
<p>Interacción entre escalas:</p> <p>¿Se plantean interacciones entre escalas para la enseñanza de la historia en los documentos? Entre el juego de escalas, ¿se rastrean interacciones entre lo local y lo global? ¿Las interacciones solo se anclan en la historia más reciente referida a la globalización o se plantea enseñar interacciones en otros periodos históricos?</p>	<p>Escalas que interaccionan:</p> <ul style="list-style-type: none"> - continental / Estatal/ Nacional - Global / Local <p>Periodos Históricos donde se plantean las interacciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia relacionada a procesos de globalización - Otros procesos históricos
<p>La Contemporaneidad Histórica:</p> <p>¿En los documentos se propone enseñar historia a partir de hechos simultáneos y relacionados? ¿Cómo podemos clasificarlas?</p> <p>¿Qué otros aspectos del tiempo histórico se sugieren trabajar en los documentos?</p>	<p>Periodos Históricos donde se proponen trabajar contemporaneidad histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Historia relacionada a procesos de globalización - Otros procesos históricos <p>Otros aspectos del tiempo histórico</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cronología - Sucesión - Datación - Relación: pasado, presente y futuro - Periodizaciones

En lo que respecta a la temporalidad en la educación histórica, nos parece pertinente analizar si los documentos plantean enseñar el tiempo desde la perspectiva sincrónica, es decir, procesos históricos simultáneos y relacionados. Tal como planteamos para el caso del análisis de las interacciones entre lo local y lo global, en este caso también intentamos averiguar si los procesos simultáneos o contemporáneos que exponen los documentos refieren solamente a **historia relacionada con los**

procesos de globalización u otros procesos históricos enmarcados en otros periodos de la historia -ver **Tabla 49**.

Debido a la complejidad que observamos en los documentos curriculares respecto de la espacialidad y la temporalidad en la educación histórica, en los apartados que siguen abordamos las categorías de la **Tabla 49** y los datos recabados en forma integral y descriptiva, buscando detenernos en los aspectos más destacados.

6.4.1 Documentos curriculares de la provincia de Barcelona

En cuanto a los documentos curriculares pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Cataluña que orientan las prácticas educativas en la provincia de Barcelona -tanto en el nivel de secundario como de bachillerato- a modo de sistematizar y establecer algunas tendencias generales, puede decirse que las escalas espaciales que atraviesan la mayoría de los relatos históricos que se proponen enseñar giran en torno a Cataluña -escala nacional-, España -escala estatal- y Europa -escala continental.

Esto lo podemos vislumbrar en los contenidos que, en un sentido amplio, se plantea para la enseñanza de la historia. En el caso del currículum de secundaria, esto se expresa desde el origen de la humanidad y las primeras sociedades en torno al Mediterráneo, al abordaje del feudalismo, la modernidad e inclusive en lo que respecta a la historia más reciente -ver **Anexos 4.5 y 5.5**. Lo que sigue es claro en este sentido:

‘Caracterización del intercambio económico y cultural entre los pueblos colonizadores del Mediterráneo y las poblaciones autóctonas de la Península Ibérica’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.119).

Avanzando un poco más respecto en lo que dice el documento de secundaria, existe una predilección por la enseñanza de procesos históricos situados en el espacio europeo -escala continental- y más precisamente en lo que hoy es España. Esto puede ejemplificarse a través del siguiente extracto:

‘Análisis de la evolución social, política y económica a la edad moderna, situando el imperio hispánico en el contexto europeo. Comparación de situaciones históricas de la época moderna, como la ampliación del mundo conocido por los europeos o los conflictos religiosos, entre otros, con hechos de la actualidad. Caracterización de alguna civilización no europea’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.122).

Si bien este fragmento claramente ubica al relato en Europa planteando una historia enfocada en lo acontecía en el territorio hoy español, destacamos que aquí el documento también propone enseñar ‘*alguna civilización no europea*’, es decir, por fuera de este continente. Relacionado a esto, ya en el **Capítulo 5** en el que nos enfocamos en las culturas, también vimos que el documento de secundaria sugiere abordar el origen del Islam y su posterior introducción en la península Ibérica. En tal sentido, podemos decir que, aunque el currículum tiende a centrarse en la historia de Europa, de España y de

Cataluña, también promueve el abordaje desde la historia de otras regiones como lo es, en este caso, Medio Oriente -ver **Anexos 4.5 y 5.5**.

En relación a la enseñanza de la historia más reciente, encontramos que, aunque el relato que se propone sigue anclado en España -y ahora también más precisamente en Cataluña-, también se proponen enseñar procesos históricos a escala global, evidentemente relacionados a la globalización:

‘Reconocimiento de las consecuencias de la globalización y localización de los nuevos centros de poder. Argumentación crítica del sistema económico actual con relación a la sostenibilidad y planteamiento de alternativas’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.124).

De hecho, en lo que respecta a la historia contemporánea y referida a la globalización, en algunos de los temas expresados en los documentos se sugiere el abordaje de la escala global para el abordaje de ciertos temas:

‘Valoración de las consecuencias de la globalización de la economía, entre las que está la deslocalización industrial y las nuevas formas de comercio. Análisis de casos de intercambio desigual entre países’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.124).

Es en este punto que en función del contenido -la globalización y temas de historia contemporánea o reciente-, el documento sugiere enseñar historia tomando en cuenta el abordaje de las interacciones entre escalas, en este caso entre Cataluña -escala nacional- y la Unión Europea -escala continental:

‘Análisis del proceso de construcción de la Unión Europea hasta la actualidad y, en especial, de la integración de España, así como del papel de Cataluña en el marco europeo’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.128).

De todas formas, incluso en lo que respecta a la historia del siglo XX, el contenido que propone el currículum de secundaria de Cataluña se centra en una enseñanza de la historia a través del abordaje de las escalas nacional, estatal y continental. Esto lo podemos observar en el siguiente fragmento referido a los *‘conflictos bélicos’* del siglo pasado:

‘Identificación de los elementos básicos del orden político y social de la primera mitad del siglo XX, incidiendo en las luchas sociales y los conflictos bélicos. Caracterización de aspectos relativos a la situación histórica de Cataluña y España, en especial, durante la II República y la Guerra Civil’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.127).

Si bien en el currículum de bachillerato se incorporan ciertos espacios que en el documento de secundaria tenían una presencia no tan evidente, puede decirse que en general el abordaje de la espacialidad sigue la misma línea. El apartado de la materia Historia se plantea la enseñanza de las independencias americanas, aunque desde la perspectiva europea poniendo el foco en las consecuencias que este proceso trajo para Europa:

‘Análisis del proceso de emancipación de Hispanoamérica hasta la crisis de 1898 e identificación de las consecuencias sociales y económicas del proceso’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 90).

En función de este fragmento, puede decirse que el documento de bachillerato plantea trabajar la interacción entre escalas espaciales, entre regiones o continentes. De todos modos, el acento sigue puesto en Europa. De hecho, la mayoría de las interacciones entre escalas que propone el currículum ponen en relación a Cataluña -escala nacional-, a España -escala estatal- y a Europa -escala continental- a través de la organización de la Unión Europea. Una vez más, observamos la tendencia a trabajar interacciones entre escalas en el proceso de globalización:

‘Valoración del proceso de integración de España en la UE y del papel de Cataluña en el marco europeo. Análisis de algunos procesos en relación con el contexto internacional’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 91).

Con respecto a la materia Historia del Mundo Contemporáneo, observamos que la escala predominante es la continental. También encontramos contenido referido a otros continentes, principalmente asociado a las relaciones internacionales. Algunos temas también se plantean utilizando el abordaje de una escala global. Entre los temas propuestos, podemos ejemplificar a partir de siguiente extracto:

‘Identificación de las relaciones internacionales, estableciendo las causas de la Segunda Guerra Mundial y sus consecuencias...Explicación del holocausto y valoración de la cultura de la paz, entendida como la ausencia de violencia en todas sus formas: guerra, injusticia y vulneración de los derechos humanos’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 348).

En lo que respecta al abordaje de la temporalidad en la educación histórica, tanto en el caso del documento perteneciente a la secundaria como al bachillerato, la enseñanza de la historia a través de la simultaneidad de hechos históricos es uno de los aspectos del tiempo histórico que se sugieren enseñar. El documento de secundaria señala abordar temas del mundo antiguo y el origen y la propagación del cristianismo tomando en cuenta hechos históricos simultáneos:

‘Aplicación de las nociones históricas de cambio, continuidad y simultaneidad en algunos ejemplos del mundo tardo-antiguo, incidiendo en el origen y expansión del cristianismo’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p.119).

En cuanto a Historia para el bachillerato observamos que, desde una perspectiva más integral del contenido de la asignatura, trabajar las interacciones entre escalas resulta uno de los objetivos planteados. Para enseñar historia se trata de tomar las *‘relaciones entre hechos locales y su contexto más general’*:

‘Identificación de los componentes económicos, sociales, políticos y culturales que intervienen en los procesos históricos y análisis de las interrelaciones que se producen con el fin de elaborar explicaciones sobre los hechos. Establecimiento de relaciones entre hechos locales y su contexto más general’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 89).

Siguiendo la línea de la materia Historia, la asignatura Historia del Mundo Contemporáneo, también plantea desde los objetivos enseñar historia a partir de hechos simultáneos. El abordaje de la simultaneidad se plantea fundamentalmente para temas asociados a la historia reciente y a procesos que han llevado a la globalización, por ejemplo:

‘Identificación y explicación de las manifestaciones externas y del alcance del crack del 29, las alternativas intervencionistas y la definición del nuevo modelo neocapitalista mediante el análisis de datos estadísticos y gráficos. Establecimiento de relaciones entre la crisis económica y el auge de los fascismos’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 348).

Además de la simultaneidad de hechos -y, por ende, de la contemporaneidad histórica en caso de relacionar esos hechos-, los documentos curriculares de Cataluña, en general plantean abordar otros aspectos del tiempo histórico, como en el caso del currículum de secundaria. En efecto, la comprensión del tiempo histórico es una de las competencias que los/as estudiantes tienen que adquirir a través de las asignaturas de ciencias sociales. Es por esta razón que los documentos sugieren enseñar varios aspectos y categorías del tiempo histórico, tales como la cronología, la periodización, la sucesión, la sincronía, entre otros; para la comprensión de la relación entre el pasado, el presente y el futuro. En el apartado de Historia de bachillerato encontramos que:

‘La competencia en la dimensión temporal de la experiencia social humana implica que el alumnado conozca, identifique y aplique a las informaciones y fuentes históricas las convenciones cronológicas habituales, las formas de su representación y las categorías temporales del tiempo histórico (sucesión, duración, simultaneidad y ritmo). Esto supone...el establecimiento de relaciones entre los precedentes y posteriores de los periodos del pasado que se estudian, así como sus posibles conexiones con el tiempo actual, y...la iniciación en la capacidad de distinguir y analizar el devenir histórico de manera sincrónica, es decir, la identificación de la interdependencia de diversos factores históricos (económicos, sociales, políticos y culturales) en estructuras y procesos históricos concretos’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 85).

6.4.2 Documentos curriculares de la provincia de Neuquén

En cuanto a los NAP de ciclo básico y de ciclo superior referidos al área de ciencias sociales, -donde se incluye a la Historia-, en lo que respecta al abordaje de la espacialidad en la educación histórica, puede decirse que sugieren trabajar varias escalas espaciales para enseñar historia:

‘La utilización de diferentes escalas geográficas de análisis (local, nacional, regional y mundial) para el estudio de los problemas territoriales, ambientales y socio-históricos’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 13; Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 2).

De hecho, en el caso de los NAP del ciclo básico, esta idea se ve reforzada cuando en el documento se expresa:

‘El interés por comprender la realidad social pasada y presente (mundial, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones históricos’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 13).

Los NAP proponen enseñar historia a partir del abordaje de diversas escalas geográficas: local, nacional, regional y mundial. No obstante, a grandes rasgos, observamos que los relatos que se promueven en los NAP de ciclo básico se encuentran centrados en la historia nacional - la escala nacional o la estatal-, en la historia americana -escala regional/continental, que en este caso corresponde a la historia de Latinoamérica- y en la historia europea -también escala continental-. Puede decirse que son las escalas nacional y regional y/o continental, por tanto, las que predominan en los relatos. Al respecto, podemos ejemplificar a partir del siguiente extracto:

‘El análisis de los conflictos que permiten comprender la independencia de las colonias españolas en América, con énfasis en aquellos que conducen a la disolución del poder colonial en el Virreinato del Río de la Plata’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

El contenido que los NAP de ciclo básico enfatiza en el abordaje del espacio americano, a la vez que también, en función del tema, sugiere trabajar el espacio europeo, más precisamente el territorio español. En cuanto a los NAP de ciclo superior, sin bien siguen con la misma lógica y se enfocan en relatos de una historia nacional -la escala nacional/estatal-, en un sentido amplio, los temas que se proponen enseñar de la historia argentina son contextualizados a nivel más global. En tal sentido, si bien Europa sigue estando presente, la escala global -y diversos hechos y procesos transcurridos a escala internacional- resultan ser predominantes:

‘El análisis del impacto de la crisis de 1929 y de la Segunda Guerra Mundial en América Latina, y particularmente en la Argentina, atendiendo a la ruptura de la institucionalidad democrática, a los cambios en el rol del Estado, al proceso de industrialización sustitutiva de importaciones y a la transformación social y urbana’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 6).

Lo que efectivamente comparten tanto los NAP de ciclo básico como de ciclo superior, es la relevancia que se le otorga a la historia argentina. En el caso del documento de ciclo básico, esto lo podemos observar mediante la propuesta de trabajar la organización de las sociedades americanas antes de la llegada de los españoles y la conquista y colonización de América, los procesos de independencia e inclusive el proceso organización nacional:

‘La comprensión de los procesos de conquista y colonización europea en América desde múltiples interpretaciones, enfatizando en el impacto sobre las sociedades indígenas y en las variadas relaciones (resistencias, cooptaciones, alianzas) que éstas establecieron con los conquistadores’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

En cuanto a los NAP de ciclo superior, predominan principalmente los procesos históricos acontecidos en Argentina durante el siglo XX llegando inclusive a plantear temas relacionados a hechos y procesos de principios del siglo XXI:

‘El análisis de las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001, en relación con los cambios en los partidos políticos y su pérdida de legitimidad, en el marco del Consenso de Washington y de la globalización urbana’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 7).

A partir de este último fragmento, puede decirse que en los documentos de ciclo superior se contextualiza lo que acontece a escala nacional en Argentina y en el mundo, nivel global. A lo largo de los NAP ciclo superior observamos una tendencia a enseñar historia a partir de la interacción entre lo global y local, principalmente para el abordaje de la historia reciente y la historia del proceso de globalización. En general, esta interacción, se plantea a partir de acontecimientos relevantes a escala global que influyen en la economía y política argentina.

En lo que respecta a las interacciones entre escalas, los NAP de ciclo básico también tienden a promover interacciones, pero estas se centran en las relaciones entre Europa -principalmente España- y América, tal como lo pudimos apreciar en uno de los fragmentos que presentamos anteriormente donde sugiere enseñar la conquista y colonización de América.

Si nos remitimos al análisis de las planificaciones de la profesora **N5** y el profesor **N7** de la provincia de Neuquén, a grandes rasgos puede decirse que, mientras que la participante la prioriza el abordaje de procesos históricos anclados en Europa y desde la perspectiva de una escala más bien continental, en el caso del participante se observa una evidente predilección por relatos contextualizados en Latinoamérica -espacio que, como pudimos ver en la entrevista, piensa como una región y corresponde a su escala global.

Observamos que la planificación de la materia Historia de 1º año de la profesora **N5** dice:

‘Desde la Antigüedad, la humanidad tuvo la necesidad de recordar los sucesos realizados por sus antepasados y transmitirlos a las generaciones futuras; encontramos ejemplos de esto tanto en el Antiguo Egipto, como entre los hebreos o los griegos’ (Profesora **N5**, 2018, Planificación 1º año).

Podemos advertir que, en un sentido amplio, en la planificación se asocia el origen de la humanidad con el espacio europeo. No obstante, en el **Eje 1** aparecen otros espacios tales como África y Asia e inclusive América a partir del abordaje de la propuesta de trabajar culturas o civilizaciones de estos espacios:

‘Explicaciones sobre el origen de la humanidad. Primeros homínidos. Cazadores y recolectores. Del nomadismo al sedentarismo. Primeras ciudades y primeros Estados de la Antigüedad. Estudio de casos: Egipto, Mesopotamia, Mayas, Aztecas y/o Incas’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

De todos modos, la participante propone enseñar en 1º año, los temas se contextualizan principalmente en diversos sitios de Europa. En tal sentido, podemos decir que, si bien trabajan regiones específicas del espacio europeo -escala regional o también local desde Europa-, en la planificación predomina el abordaje de la escala continental. El documento dice:

‘Grecia, ubicación geográfica. Surgimiento de la polis. Esparta y Atenas. Evolución política, social y económica...Roma, ubicación geográfica. Economía. La importancia de la esclavitud. Etapas políticas: la Monarquía, la República y el Imperio. Crisis imperial’ (Profesora N5, 2018, Planificación 1º año).

La planificación de 2º año de Historia de la profesora sigue la misma línea de lo que se plantea en el documento de 1º año, puesto que, en los temas que se proponen enseñar, Europa sigue conformando el espacio central a partir del cual se trabajan otros espacios -siempre a escala continental. En tal sentido, observamos que en la **Unidad 1** de la materia se propone enseñar el proceso de expansión de los reinos de la península Ibérica en América y África:

‘La expansión comercial y territorial europea: Portugal y España. El retorno de la economía mercantil. Los motivos y los adelantos que posibilitaron la expansión. La incorporación de América y África’ (Profesora N5, 2018, Planificación 2º año).

También rastreamos interacciones entre acontecimientos que transcurren entre ciertos espacios europeos y América Latina en el siguiente extracto del documento:

‘Las revoluciones burguesas: R. Industrial inglesa y R. Francesa, y su influencia en los movimientos de Independencia en América latina imperial’ (Profesora N5, 2018, Planificación 2º año).

Si bien en la planificación no parece que se promueva enseñar procesos históricos abordando las interacciones entre lo local y lo global, sí se plantean interacciones entre regiones específicas de Europa y el espacio latinoamericano en general.

En lo que respecta a la planificación del profesor N7, el eje se encuentra puesto en América, más específicamente en Latinoamérica como región. El abordaje de este continente se encuentra ligado a la propuesta del participante de intentar plantear una historia no eurocéntrica:

‘Para pensar América es necesario una revisión conceptual que nos permita deconstruir la mirada eurocéntrica que suele tener a la hora de enseñar la historia del continente. Es decir, es necesario deconstruir en el aula el proceso histórico que constituyó esta homogeneización cultural impuesta por la fuerza de la dominación’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

La propuesta de abordar el espacio latinoamericano como región en la planificación, también sugiere trabajar diferentes espacios dentro de la misma. En tal sentido, al mismo tiempo que en el documento el profesor plasma su interés por el abordaje de la historia pensando en la escala local -como ya hemos evidenciado en el análisis de los documentos curriculares en los capítulos anteriores cuando nos referimos al pueblo mapuche-, también se plantea enseñar procesos que transcurren en otros sitios y regiones de Latinoamérica:

‘Los nuevos actores políticos: MNCI (Argentina), MST (Brasil) y Zapatismo (México). La lucha por el territorio. Pueblos indígenas: definición y alcance. Ahora reemergencias: ámbitos de disputa y demandas de los pueblos indígenas’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

Resulta relevante destacar que el hecho de que el eje se encuentre en América no significa que se descarte trabajar otros espacios. Como ya vimos, por un lado, en el documento se aborda la escala local -Neuquén- e indirectamente la región de la Patagonia y, por otro, Europa, más específicamente al territorio español. Al respecto, observamos que Europa y España ingresan en la planificación a partir de la conquista y colonización de América:

‘A fines del siglo XV, España inició su exploración y la ocupación del territorio americano. Este proceso de expansión produjo cambios fundamentales en la política, la sociedad, la economía y la cultura, no sólo de los pueblos conquistados sino también de los conquistadores. No obstante, este proceso de colonización no fue pacífico, sino que tuvo que convivir con diferentes resistencias de los pueblos indígenas’ (Profesor N7, 2018, Planificación 1º año).

En función de lo analizado, puede afirmarse que, indirectamente, a partir del contenido que se plantea enseñar, las interacciones entre escalas espaciales que se plantean en la planificación del profesor N7, responden principalmente a interacciones entre continentes -América y Europa- y entre regiones hacia el interior de América Latina. Las interacciones refieren tanto a procesos situados en el presente o en la historia reciente, como en otros procesos históricos, tales como el ejemplo que presentamos de la conquista y colonización de América.

En lo que respecta al abordaje de la temporalidad desde la perspectiva sincrónica en los documentos curriculares, lo primero que advertimos, tanto en el caso de los NAP de ciclo básico como los del ciclo superior es que la simultaneidad de hechos históricos resulta uno de los aspectos del tiempo histórico a trabajar cuando se enseña historia. En tal sentido, el documento de ciclo básico dice:

‘La complejización del tratamiento de las ideas de simultaneidad, cambio y continuidad y de otras nociones temporales, tales como proceso y ruptura, así como de diferentes unidades cronológicas’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 13).

La simultaneidad -o mejor dicho en este caso, la contemporaneidad histórica, puesto que en el siguiente extracto se aprecian hechos más o menos simultáneos relacionados- la podemos ejemplificar a través del siguiente fragmento, en el que se propone enseñar la Revolución Industrial en relación con su repercusión en América:

‘La comprensión de los cambios que introduce la Revolución Industrial en las formas de producir, en la conformación de la sociedad y sus conflictos, así como su influencia en las colonias españolas en América’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 16).

En los NAP del ciclo superior, la simultaneidad también se encuentra entre los aspectos del tiempo histórico que se deben trabajar al enseñar historia:

‘La comprensión de nociones y conceptos temporales para el análisis de las transformaciones de las sociedades y los territorios, tales como proceso, cambio, simultaneidad, rupturas, continuidades y periodizaciones’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 2).

Esto lo observamos en varios de los temas que se proponen a lo largo de la materia Historia. Si bien el contenido tiende a referirse a procesos históricos contextualizados en el espacio correspondiente a Argentina, se hace casi permanentemente alusión a hechos y a otros procesos simultáneos en Europa y a nivel global. Por ejemplo, se proponen enseñar procesos simultáneos acontecidos en Argentina y a su vez en Estados Unidos y el mundo:

‘El análisis de las transformaciones de la economía, la sociedad, la cultura y el rol del Estado en la Argentina entre 1983 y 2001, en relación con los cambios en los partidos políticos y su pérdida de legitimidad, en el marco del Consenso de Washington y de la globalización’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 7).

Del análisis de los NAP, podemos decir que mientras la simultaneidad de hechos históricos en el caso del ciclo básico se aplica a procesos históricos correspondientes a diferentes periodos, en el caso del documento del ciclo superior, este aspecto del tiempo histórico parece anclarse particularmente en la historia reciente y la historia del proceso de globalización.

Como pudimos apreciar en los primeros fragmentos de los NAP. tanto para el ciclo básico como el ciclo superior, se plantean trabajar otros aspectos del tiempo histórico, como la cronología, la periodización, el cambio y la continuidad, entre otros.

PARTE 2

CAPÍTULO 7: La Ciudadanía Global y la Educación Histórica

En este último capítulo del análisis de los resultados exploramos el concepto de ciudadanía global del profesorado de ambas provincias. Luego de explorar lo que piensan los participantes entrevistados y la participante entrevistada sobre el concepto, analizamos las diversas y posibles definiciones que construimos sobre la ciudadanía global a partir de la justificación que el profesorado nos proporciona a partir de sus elecciones. A modo de cierre, -no solo de este capítulo, sino de todos los capítulos de resultados-, exploramos cómo los/as profesores/as asocian a la educación para la ciudadanía global con la educación histórica. Contextualizamos las representaciones sociales del profesorado mediante el abordaje de documentos curriculares.

7.1 Ámbito de análisis

Desde los orígenes de la educación obligatoria, las finalidades de la enseñanza de la historia, -sea implícita o explícitamente- han estado asociadas a la educación ciudadana, por lo que han consistido en la promoción de un cierto modelo de persona con determinados valores (Pagès, 2007). A tal efecto, la historia se ha concebido tradicionalmente como una disciplina escolar al servicio del civismo y de la formación de ciudadanos/as de una nación (Pagès, 2007). Entonces, como señala Pagès (2019), si hoy el mundo se encuentra globalizado deberíamos educar históricamente para contribuir en la formación de una ciudadanía para el presente y para el futuro global.

En este capítulo analizamos el concepto de ciudadanía global que dice tener el profesorado participante -tanto de la provincia de Neuquén como la provincia de Barcelona-, de manera que las diversas informaciones obtenidas nos permitan reflexionar e interpretar lo que piensa el profesorado al respecto de este concepto en relación con la educación histórica en la actualidad y las finalidades de enseñanza que los/as participantes plantean. Para esto nos interesa, particularmente, tomar conocimiento sobre cómo el profesorado justifica las definiciones de ciudadanía global a las que adhiere. Por último, abordamos el papel que para el profesorado debería tener la enseñanza de la historia en la educación para la ciudadanía que vive en el mundo global.

Para estructurar el capítulo partimos del **Ámbito de Análisis 3**, que en función de lo que planteamos en la fundamentación metodológica, comprende:

- Concepciones sobre ciudadanía global: estrictas, ecologistas, humanistas, críticas.
- Justificación de las elecciones en relación con las diversas concepciones.
- Papel de la educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global.

Puesto que la formación ciudadana ha sido y continúa siendo una de las finalidades de la enseñanza de la historia, este último capítulo viene a complementar principalmente el análisis realizado en **Capítulo 5** -referido a las finalidades de la educación histórica en un mundo global- a la vez que ancla a la educación histórica -aspectos que abordamos en los **Capítulos 6, 7 y 8**- en la educación para la ciudadanía global.

El análisis de resultados del **Ámbito de Análisis 3** que presentamos en este capítulo deviene de la triangulación de los datos obtenidos a partir de los cuestionarios y las entrevistas en profundidad. Asimismo, contextualizamos las representaciones sociales de los/as participantes mediante el análisis de los documentos curriculares asociados a ambos contextos sociales de investigación y a aquellos documentos proporcionados por los/as participantes.

Para abordar los resultados de cada uno de los aspectos correspondientes a este ámbito de análisis, además de abordar algunos testimonios en forma particular para introducir el concepto de ciudadanía global que tiene el profesorado participante, presentamos tablas que expresan las categorizaciones realizadas para cada uno de los aspectos que analizamos. Aunque las categorías expresadas en las tablas devienen de los mismos datos obtenidos, en esta ocasión, para poder determinarlas también tomamos en cuenta las construcciones teóricas cuyo origen se encuentra en la bibliografía relevada. Intercaladamente, también presentamos las tablas que exponen lo que dice el profesorado al respecto, pero solamente para visibilizar los análisis cualitativos que luego realizamos más profundamente a partir del abordaje de los testimonios.

Este mismo procedimiento lo realizamos con la información procedente de los documentos curriculares, aunque no presentamos tablas de resultados, sino que, dado que solo buscamos contextualizar lo que dice realizar el profesorado, abordamos la información de manera completamente descriptiva.

7.2 El concepto de ciudadanía global

Al indagar en lo que piensa el profesorado de la provincia de Neuquén y de la provincia de Barcelona sobre el concepto de ciudadanía global desde la su propia experiencia y sin otorgarle -de nuestra parte- una orientación en cuanto a las posibles concepciones, que en las últimas décadas se han venido elucubrando dentro de las ciencias sociales y su didáctica, los testimonios del profesorado resultan muy diversos. Para esto, nos remitiremos a lo que nos cuenta el profesorado entrevistado en cada sitio.

En cuanto a la provincia de Neuquén, cuando se trata de expresar el concepto de ciudadanía global, la profesora **N5** refiere a la globalización y a cómo las personas pueden identificarse con múltiples espacios, desde lo local a lo global:

‘Me parece que el concepto de ciudadanía global, son conceptos que se manejan en los medios entonces...existe la globalización, yo personalmente tengo mi construcción de base, más

filosófica de esto de ciudadanos del mundo, que ejercemos nuestros derechos, que tenemos nuestras obligaciones... somos parte no solo de nuestra ciudad, nuestro país, nuestra región sino parte también del mundo en ese sentido'.

Más adelante, la participante **N5** expone que, más allá de los problemas más cercanos a las personas y que se expresan en lo local, le interesa que sus estudiantes también se preocupen por lo que ocurre en otros sitios e inclusive a nivel global. Puede decirse que la profesora, entonces, entiende a la ciudadanía global como la percepción de sentirse parte del mundo, lo que lleva a las personas a preocuparse por lo que ocurre en lo global. Según la profesora, la enseñanza de la historia puede contribuir con el sentido de pertenencia al mundo:

'Ver las relaciones que hay...lograr que...digan no solo me llevo el contenido sino algo más, que mi país, mi región forma parte de algo más grande...de que, si puedo ver una noticia, el chico dice: están bombardeando en no sé dónde...que tengan una idea de eso, de por qué ocurren este tipo de procesos actualmente. En ese sentido el ciudadano global, alguien que está al tanto no solo de lo propio, de lo regional. La amplitud te la da la historia que te enseña a por qué está ocurriendo esto, qué historia tenía esa región para que esté ocurriendo lo que está ocurriendo'.

El profesor neuquino **N7**, por su parte, en un primer momento relaciona a la ciudadanía global con la 'comunicación del conocimiento', las nuevas tecnologías y la capacidad de criticar lo que dicen las fuentes:

'Relaciono la ciudadanía global con la idea de comunicación del conocimiento a través de las redes. Porque cuando la cuestión de lo global y los nuevos recursos digitales la idea de volver otra vez al tema de la fidelidad de las fuentes'.

Posteriormente, el participante **N7** empieza a pensar al concepto desde una perspectiva más amplia, por lo que hace referencia a la ciudadanía global en relación a la idea de pertenecer a determinado territorio. Termina poniendo el acento en la ciudadanía desde la praxis, menciona a las injusticias y desigualdades en lo global:

'A mí todavía me sigue resultando complicada la idea de ciudadanía global, para mí tiene algo que ver con el planteo de Campilla, la ciudadanía sin pensar en el territorio y en la sangre como algo definitorio. Las desigualdades y las injusticias te tienen que importar más allá de la tierra y la sangre, dejar de lado la idea de marcar la sangre y el territorio como elementos clave para definir lo que sería un ciudadano, como que se rompe esa estructura. Se trata de no pensar el territorio definido como por los estados nacionales y demás...sino una ciudadanía que se ejerza'.

En cuanto a la provincia de Barcelona, el profesor **B10** al expresar su concepto de ciudadanía global remite a su propia identificación con la catalanidad. Esto es, el profesor cuenta que se entiende a sí mismo tanto como un ciudadano del mundo como un ciudadano catalán, al mismo tiempo que pone en discusión y crítica las fronteras dentro de Europa y la libre circulación. Además, asocia a la ciudadanía global con los problemas sociales del mundo globalizado -especialmente a nivel de lo que ocurre en Europa- por lo que alude a una ciudadanía crítica desde lo global:

‘Yo pienso que se puede ser ciudadano catalán y ciudadano del mundo totalmente...yo pienso que incluso se puede ser ciudadano catalán, ciudadano español y ciudadano del mundo. Ves perfectamente. Cuando ves la justicia belga o alemana da razón a nuestros exiliados: ¡oh que buena que es Europa! A la que admiten alguna cosa, trámite...España, Madrid, Europa...vamos viendo como el exceso, el todo, e investimos’.

El profesor **B12**, por su parte, al intentar definir el concepto, habla de una construcción identitaria desde un sentido de humanidad a la cual entiende como la identidad que llama ‘*de persona*’, lo que supone ser parte de la especie humana:

‘La identidad está en construcción, de entrada, ya es un concepto un poco movedizo, es difícil. Entonces, a ver, yo por encima de todo creo en apreciar la humanidad como identidad, o sea para mí la primera identidad es y la fundamental es la identidad de persona y algo muy importante que ellos muchas veces no se dan cuenta es que las personas lo son para lo bueno y para lo malo porque sino eso tiene un problema para mí...Entonces la identidad de una persona no debe de dejar a nadie fuera, porque quien deja afuera...es como la ciudadanía global’.

Aunque el participante **B12** señala que la ciudadanía global debería abarcar a todas las personas, también se pregunta si es realmente de esa manera y pone en tensión al concepto de ciudadanía orientado a lo global con otros aspectos con los que las personas pueden identificarse:

‘Yo entiendo que la idea de ciudadanía global es profundamente perversa porque cuando definimos quienes son ciudadanos puede ser que quede fuera alguien que no lo sea, y los que no lo son, ¿quiénes son? Lo fundamental para mí es persona. Ahora, no sé, después de eso... ser demócrata, que amen su tierra, sus costumbres, sus tradiciones, claro que sí. Pero la primera es persona’.

En cambio, cuando indagamos en relación con la ciudadanía global, orientando al profesorado a partir de una serie de posibles definiciones del concepto, lo que dicen los/as participantes parece diferir razonablemente.

A tal efecto, para abordar los datos recabados -a diferencia del análisis de resultados más de tipo holístico que hemos presentado en los demás capítulos-, en esta ocasión, partimos de la antepenúltima pregunta del cuestionario que diseñamos para esta investigación -esto, es, ‘¿Qué definición elegirías sobre Ciudadanía Global? Numera de 1 a 4 la definición que te parece mejor, siendo la 4 la mejor y la 1 la peor’- para luego ir construyendo y complejizando las categorizaciones. Como ya describimos en la fundamentación metodológica, a diferencia de la mayoría de las preguntas -que son abiertas- esta se caracteriza por ser cerrada, ya que entendemos que de esta manera nos facilita introducir al profesorado al tema de la ciudadanía global que, como bien hemos planteado en varias ocasiones, es un concepto relativamente nuevo dentro de la didáctica de las ciencias sociales y de su enseñanza.

Puesto que esta es una pregunta de jerarquización, en el cuestionario presentamos 4 enunciados que abordan a la ciudadanía global desde diferentes perspectivas en función de nuestra construcción teórica.

Estos enunciados **-A, B, C y D-** corresponden a definiciones que denominamos *humanistas, ecológicas, estrictas y críticas* respectivamente -ver **Anexo 1-**, las cuales el profesorado debía ordenar desde la mejor a la peor.

Para poder ubicar a qué concepto de ciudadanía global corresponde cada opción, recordamos los enunciados que proponemos en el cuestionario:

- **A)** Sentido de pertenencia a la humanidad y defensa de la paz y los derechos humanos en todo el planeta.
- **B)** Una responsabilidad por la condición planetaria ambiental.
- **C)** La promoción de una democracia cosmopolita y de un gobierno único para todos y todas.
- **D)** Una ciudadanía que vive y se desenvuelve en un mundo global, capaz de analizar críticamente lo que ocurre a nivel planetario y de denunciar las desigualdades e injusticias sociales.

Al abordar las respuestas, lo primero que pudimos advertir fue que no todos/as los/as participantes realizaron dicha jerarquización, al menos no de la manera que la planteamos en el cuestionario. Mientras que algunos/as participantes sí jerarquizan las **4** definiciones -lo que podríamos denominar una **jerarquización completa-**, hay quienes tienden a poner en el mismo número de orden a algunos de los enunciados -esto es, a hacer una **jerarquización parcial-**, sean dos o tres definiciones. También hay un único caso caracterizado por la **ausencia de jerarquización** -ver **Tabla 50**.

En función de la **Tabla 50**, puede decirse que mientras en el caso de la provincia de Neuquén hay una tendencia a que el profesorado jerarquice a los enunciados en forma completa, en el de la provincia de Barcelona hay tanto quienes jerarquizan completamente como quienes lo hacen en forma parcial. Esta distinción que hacemos aquí es crucial, ya que nos lleva a la necesidad de construir categorizaciones más complejas que presentamos más adelante en la **Tabla 51**.

Tabla 50 - *Ciudadanía Global - Tipo de Jerarquización del Profesorado*³³.

Ámbito de Análisis 3 - Concepto de Ciudadanía global			
Provincia	Jerarquizacion Completa	Jerarquizacion Parcial	Ausencia de Jerarquizacion
Neuquén	11	3	1
Barcelona	9	8	0

³³En el caso de la provincia de la provincia de Neuquén, **1 (N11)** participante no realiza directamente ninguna jerarquización. En el caso de la provincia de Neuquén, los/as **3 (N3, N9, N10)** no jerarquizan las dos últimas opciones y en general ponen en el mismo número de orden a las concepciones **B** y **C**, exceptuando el profesor **N3** quien ponen en el mismo orden a las 1 y 3. En el caso de la provincia de Barcelona, son **8 (B1, B2, B4, B5, B7, B13, B15, B16)** los/as participantes: algunos/as colocan en primer número de orden a definiciones a la **D** y la **A**, otros/as eligen poner en el mismo nivel a las opciones **A, B** y **D**, dejando a la opción **C** en último lugar; por último, un grupo que pone en último lugar a las opciones **B** y **C** indistintamente.

En el caso neuquino particularmente -tal como señalamos más arriba- hay un participante (N11) que no realiza jerarquización alguna. No obstante, el profesor justifica su decisión:

*‘Prefiero hablar de una **ciudadanía universal** que, como tal, va más allá de las nacionalidades en el camino de lo que algunos colectivos ya reclaman: una renta universal de los iguales, que permita construir democracias comunitarias...que vayan más allá de la democracia burguesa; porque hablar de democracia a secas no es más que reconocer el triunfo del imaginario social burgués que impone el término democracia metafísicamente, sin tiempo y sin espacio, es decir, de manera ahistórica’.*

El participante N11, entonces, no acuerda con el concepto de ciudadanía global en cualquiera de las 4 acepciones, sino con la idea de una ciudadanía que denomina ‘*universal*’ y que entiende como el ejercicio de ‘*democracias comunitarias*’ basadas en la igualdad social y económica. Al mismo tiempo, presenta una posición crítica respecto de las clases dominantes, a las cuales entiende como responsables de las desigualdades e injusticias.

Tabla 51 - Ciudadanía Global - Jerarquización del Profesorado³⁴.

Ámbito de Análisis 3 - Concepto de Ciudadanía global				
Primer Orden				
Provincia	A (Humanitarias)	B (Ecologistas)	C (Estrictas)	D (Críticas)
Neuquén	0	0	0	14
Barcelona	8	3	1	12
Segundo Orden				
Provincia	A (Humanitarias)	B (Ecologistas)	C (Estrictas)	D (Críticas)
Neuquén	12	2	0	3
Barcelona	7	1	0	0
Tercer Orden				
Provincia	A (Humanitarias)	B (Ecologistas)	C (Estrictas)	D (Críticas)
Neuquén	2	9	6	0
Barcelona	0	12	3	1
Cuarto Orden				
Provincia	A (Humanitarias)	B (Ecologistas)	C (Estrictas)	D (Críticas)
Neuquén	0	3	8	0
Barcelona	2	1	12	0

Para abordar las respuestas del profesorado que sí jerarquiza, hemos diseñado una tabla que nos permite visualizar y esquematizar el orden (**Primer, Segundo, Tercer o Cuarto**) en que el que los/as participantes han elegido ubicar las definiciones **A, B, C y D** desde la que piensan que es la mejor a la

³⁴Puesto que en la tabla tomamos en cuenta tanto al profesorado que jerarquiza completamente como al que lo hace de forma parcial, se expresan las respuestas de la manera que los/as participantes abordan los enunciados. Es por esta razón algunos de los datos que se exponen en la tabla no siempre concuerdan numéricamente con la cantidad de participantes. Por tanto, al profesor N11 no lo tomamos en cuenta.

peor -ver **Tabla 51**³⁵. La particularidad que tiene esta tabla es que incluimos tanto a las jerarquizaciones parciales como a las completas por lo que algunos enunciados se condensan y corresponden a dos números de orden o tres. Por ejemplo: el profesor **B1** coloca en la misma posición a las opciones **A**, **B** y **D**, por tanto, todas las definiciones aparecen en el **Primer Orden**.

A partir de lo expuesto y tal como puede apreciarse en la **Tabla 51**, puede decirse que los datos cuentan con una cierta complejidad que resulta preciso sistematizar para poder abordar la información más destacada y relevante en función de nuestros objetivos de investigación.

En tal sentido, para organizar y sintetizar los datos obtenidos, abordamos el concepto de ciudadanía global que tiene el profesorado tomando como base tanto las construcciones teóricas como las jerarquizaciones -completas y parciales- que hacen los/as participantes. Para esto, nos remitimos a la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 52** referida al **Ámbito de Análisis 3**.

Tabla 52 - Ciudadanía Global - Categorías³⁶.

Ámbito de Análisis 3 – Grupo de definiciones de Ciudadanía global Cívica	
<p>Concepto de Ciudadanía Global: ¿Qué definiciones considera el profesorado que son las mejores? ¿Cuáles las peores?</p> <p style="text-align: center;">↓</p> <p>¿Qué conceptos antepone el profesorado cuando se trata de definir a la ciudadanía global?</p>	<p>Categorías:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanía Global Cívica: (connotación positiva) Crítica: - Analítica Crítica / Crítica Transformadora Humanista: - Identitaria Humana Global / Humanista Radical - Ciudadanía Global Civil: (connotación negativa) - Asociadas a la homogeneización - Asociadas al Totalitarismo

Cuando se trata de reflexionar sobre el concepto de ciudadanía global, a grandes rasgos, en los testimonios predominan dos grupos de definiciones: una *ciudadanía global civil* asociada a la idea de un gobierno global único y al ejercicio de una ciudadanía con derechos y deberes concretos e inherentes a una organización política global -que en general el profesorado le otorga una connotación negativa-; lo que podríamos denominar una *ciudadanía global cívica*, basada en la voluntad o motivación de las personas por la interacción con los/as demás a partir de actividades que trascienden las instituciones globales -que los/as participantes le conceden una connotación positiva -ver **Tabla 52**.

En lo que respecta al primer tipo de definición -*ciudadanía global civil*- identificamos que el profesorado establece 2 acepciones:

³⁵Para una comprensión más integral de la tabla, sugerimos consultar el **Anexo 1**.

³⁶Si bien las categorías expresadas en la tabla devienen de la jerarquización que hace el profesorado participante y de su justificación, también tomamos en cuenta la reflexión teórica realizada para esta investigación.

- **Asociada al totalitarismo:** una ciudadanía global que responde a forma de organización social y política, esto es, a un gobierno único en lo global.

- **Asociada a la homogeneización:** una ciudadanía que tiende homogeneizarse identitaria y culturalmente a partir de una cultura dominante en lo global.

Puesto que la ciudadanía global cívica responde a un grupo de definiciones que podemos pensar como más diverso, lo hemos estructurado en dimensiones asociadas a 2 subgrupos según la manera en que se expresa el compromiso de las personas con el mundo global -ver **Tabla 52:**

- **Crítica:**

- **Analítica Crítica:** una ciudadanía comprometida que, siendo capaz de analizar críticamente el mundo global, denuncia las desigualdades y las injusticias sociales, así como problemáticas de la humanidad.

- **Crítica Transformadora:** una ciudadanía comprometida que, siendo capaz de desenvolverse dentro del mundo global a partir de una actitud crítica y creativa, busca soluciones a los problemas de la humanidad y a las desigualdades e injusticias en lo global.

- **Humanista:**

- **Identitaria humana global:** una ciudadanía que, basada en el sentido de pertenencia a la humanidad, aboga por la paz y por el respeto de los derechos humanos en todo el globo.

- **Humanista radical:** una ciudadanía que a partir del sentido de pertenencia a la humanidad analiza críticamente lo que acontece a nivel global y, por ende, defiende los derechos humanos y la paz en todo el planeta.

En líneas generales, puesto que los testimonios recabados -tanto por la provincia de Neuquén como la de Barcelona- exponen que la ciudadanía global descrita como una *responsabilidad por la condición planetaria ambiental* -definición correspondiente a la opción **B**, es decir una ciudadanía global **ecologista**- queda englobada dentro de las definiciones **A** y **D** (**humanista** y **crítica**, respectivamente), no hemos incluido ni categorizado este enunciado.

Al respecto, para el profesor neuquino **N3** la globalidad nos demanda diversas responsabilidades, entre las que se encuentra el cuidado del medio ambiente:

*‘Antes que nada, conocemos diferentes tipologías de ciudadanía...pero cuando nos detenemos y hablamos de ciudadanía global creo a mi parecer que encierra a todas las demás. Estamos atravesados por la globalidad y eso nos permite tomar **diversas responsabilidades** tales como el medio ambiente, lo civil, lo social, lo político, lo económico, lo cultural, etc.’.*

En la misma línea, para la profesora **N5**, la ciudadanía global cuando es crítica abarca todo, al mismo tiempo que piensa que se trata de ser consciente de la globalidad y estar comprometido/a con lo que acontece en el mundo. Durante la entrevista señala:

‘Cuando decimos ciudadanos críticos a nivel global, podemos incluir todo...hasta el ambiente... una persona que es consciente no solo de lo local, de lo regional, sino que tiene ese compromiso digamos con lo que está ocurriendo en el resto del mundo. Sería muy poético, pero si, es eso. Todos tenemos una responsabilidad por lo que está pasando y no es que ahhh...bombardearon allá no me importa porque no es acá...no, me tiene que importar porque, no solo porque se me parte el corazón por el sufrimiento humano sino por todo lo que implica a nivel político ¿no?’.

El participante **N7**, si bien coloca en tercer número de orden al enunciado **B** -referido principalmente a la ciudadanía global que hemos denominado ecologista-, en función de cómo va reflexionando en cuanto al concepto, en la entrevista en profundidad, entiende a la responsabilidad por los derechos humanos juntamente con la responsabilidad por ambiente. En tal sentido, el profesor expresa:

*‘Un ejercicio crítico de la ciudadanía, porque ahí tenés que relacionar este ejercicio de esta persona que se desenvuelve en su lugar con un ejercicio crítico... Puede pasar que vos digas que es una **responsabilidad ambiental**, no solamente por la contaminación y cuando ves una injusticia social diferente o la desigualdad social terminás siendo como un ambientalista sin pensar a la sociedad o las relaciones sociales que se van dentro de esa escala planetaria...Entonces debería ser las dos cosas, esta **responsabilidad con el planeta**, pero también con las personas que viven ahí’.*

En el caso de la provincia de Barcelona, podemos ejemplificar mediante el testimonio de la profesora **B13**, quien concibiendo a la ciudadanía global desde una perspectiva principalmente crítica, expone:

*‘Si hemos asumido el espíritu crítico y la pertenencia a la cultura humana entonces nos haremos responsables contra las agresiones a nuestro **ecosistema planetario** y actuaremos en consecuencia’.*

7.1.1 Ciudadanía global civil

De acuerdo con la **Tabla 52**, puesto que tanto en el caso de la provincia de Neuquén como en el de la provincia de Barcelona existe una evidente predilección por escoger al enunciado **C** como ‘*la peor definición*’ (**Cuarto Orden**) de ciudadanía global -aunque con ciertos matices-, antes de tratar más profundamente la ciudadanía global cívica, nos detendremos en lo que dicen los/as pocos/as participantes concretamente con relación a lo que hemos denominado **ciudadanía global civil**. Dado que, entre las justificaciones de las jerarquizaciones, esta acepción es la que tiene menos presencia, no presentamos una tabla al respecto, sino que abordamos los testimonios directamente en forma descriptiva y completamente cualitativa.

En cuanto a Neuquén, los/as participantes expresan que no acuerdan principalmente con una democracia cosmopolita asociada a la potencial existencia de un gobierno único en lo global principalmente porque tiende a homogeneizar identitaria y culturalmente a la ciudadanía.

La profesora **N5** expresa su desacuerdo con esta acepción porque piensa que la ciudadanía global debería integrar y aceptar la diversidad. La participante señala:

‘La C, elegida como definición que menos me gustó, responde a que el concepto de gobierno único me hace ruido. Una ciudadanía global, a mi entender, debería incluir y respetar la diversidad’.

En la misma línea, el participante **N7** en la entrevista cuenta que no acuerda con un gobierno único porque piensa que supondría la imposición de una única cultura. Asimismo, se cuestiona si un gobierno único llevaría a terminar con las desigualdades o bien a profundizarlas:

‘Uno puede pensar...sino existieran los límites a lo mejor no habría más desigualdades, pero eso puede generar más desigualdades, pensando en un gobierno único. A nivel cultural sería como más complejo porque sería imponer una sola cultura como la única posible... como lo que decían los chicos el otro día: el inglés es el idioma universal’.

A continuación, tomando como base a las identidades que históricamente han impuesto los estados nacionales, el profesor manifiesta su preocupación por la potencial existencia de una ‘*identidad oficial*’ de un gobierno único en lo global y, por ende, por la posibilidad de que construcción colectiva identitaria se vea amenazada:

‘Identidad oficial sería...la identidad oficial de los estados nacionales, A lo largo de la historia se han impuesto, en relación con esto, una identidad única, la imposición de identidades nacionales como únicas, sin pensar la individualidad de cada uno y cómo se construye colectivamente esa identidad’.

El profesor **N6** contrapone a la idea de un gobierno único como ‘*forma de organización social y política*’ a la de democracia popular y participativa con la que parece identificar a la ciudadanía global:

‘La lucha por la igualdad y de una distribución más equitativa de los recursos materiales, de reivindicar a la democracia popular y participativa no de un gobierno único como la forma de organización social y política más eficaz para defender los intereses populares y de las mayorías’.

En correspondencia con lo que plantean algunos/as participantes de Neuquén ciertos/as profesores/as de la provincia de Barcelona entienden a la ciudadanía global civil desde una perspectiva homogeneizadora. La profesora **B4** expresa una preocupación por asegurar la diversidad en lo global:

‘No creo que promocionar una democracia cosmopolita y gobierno único fomente este sentido de ciudadanía global. Precisamente se debe respetar la pluralidad y las culturas, la globalidad debe ser entendida como la cohesión entre culturas, pero no la imposición de culturas predominantes’.

El participante entiende al mundo global como opuesto a la homogeneidad y destaca la relevancia conocer otras culturas y comprenderlas críticamente en relación con la propia cultura dentro de la globalidad:

‘La globalidad no es homogeneidad, debemos aprender y enriquecernos de todas las culturas para ser personas socialmente ubicadas en nuestra cultura, pero con capacidad crítica para entender otras culturas y por qué no, aprender también de ellas e incorporarlas a nuestras representaciones sociales en torno a la globalidad’.

No obstante, la mayoría de los/as participantes de la provincia de Barcelona, relaciona la idea de un gobierno único a nivel global con el totalitarismo, así como con el fascismo. Es por esta razón que dicen que rechazan completamente la idea.

A tal efecto, la profesora **B7**, además de refutar la idea de una uniformidad de las sociedades, expone:

‘El concepto de democracia cosmopolita me hace pensar en una visión naif del mundo, como si todas las sociedades vayan a ser iguales, como si la democracia fuera el sistema de gobierno mas deseado. El gobierno único no me suena muy bien (me suena a fascismo disfrazado de democracia)’.

La profesora **B13** refuta completamente a la ciudadanía global ligada a la idea de un gobierno único expresamente totalitario:

‘Los gobiernos sólo tienen sentido cuando no nos hacemos responsables de nosotros mismos o sea si no cumplimos los puntos anteriores. La democracia es tan sólo el mal menor para no atenderlos. Y un gobierno único puede derivar en totalitario. No, este punto no me interesa en absoluto’,

En la misma línea, también se encuentra el testimonio del profesor **B11**, quien, si bien no descarta completamente la idea de una democracia cosmopolita, considera que la idea de un gobierno único en lo global resulta perversa:

‘La idea de democracia cosmopolita es interesante, pero no sobre lo del gobierno único, me resulta perverso’,

7.1.2 Ciudadanía global cívica

En función de los datos que se desprenden de las jerarquizaciones realizadas por el profesorado, en un sentido amplio, puede decirse que el profesorado tiende a escoger como mejores (**Primer Orden**) a los enunciados **A** y **C** que, según la categorización que hemos construido, entendemos que responden a la ciudadanía global cívica -ver **Tabla 53**. Puesto que, como ya hemos señalado anteriormente, lo que dicen los/as participantes al respecto posee una cierta complejidad, abordamos cada una de las dimensiones separadamente -ver **Tabla 53**.

Tabla 53 - *Ciudadanía Global Cívica - Concepciones del Profesorado.*

Ámbito de Análisis 3 - Ciudadanía global Cívica		
Crítica		
Provincia	Análítica Crítica	Crítica Transformadora
Neuquén	7	6
Barcelona	7	4
Humanista		
Provincia	Identitaria Humana global	Humanista radical
Neuquén	1	0
Barcelona	2	4

7.1.2.1 Analítica crítica

En cuanto a la ciudadanía global cívica crítica, varios/as son los/as participantes de la provincia de Neuquén que fundamentalmente se inclinan por su dimensión **analítica crítica**. El participante **N14** piensa que la ciudadanía global tiene que ser capaz de analizar críticamente el presente global:

‘Creo que la ciudadanía global es un concepto que requiere capacidad de análisis crítico para comprender determinadas realidades presentes en el mundo de hoy’.

Al profesor **N8** particularmente le interesa que sus estudiantes se responsabilicen de lo que piensan y que, desde una perspectiva crítica, sean capaces de denunciar injusticias, razón por la cual escoge al enunciado **D** como el mejor. Si bien reivindica el derecho fundamental a la vida a través de la paz, elige al enunciado **A** como el segundo mejor -ver **Anexo 1.8**. En tal sentido, el participante dice:

‘La mejor de todas tiene que ver que me gustaría profundamente generar en mis estudiantes pensamientos críticos y responsables con eso pensamientos, capaces de denunciar las injusticias, la segunda porque va en directa relación con un derecho humano fundamental que es a la vida y solo la paz garantiza ese derecho’.

La profesora **N9**, por su parte, desde una perspectiva crítica, sostiene que una ciudadanía global ha de preocuparse por las problemáticas de la humanidad que define como las injusticias sociales y desigualdades. Aunque escoge al enunciado **A** en segundo número de orden, desde una perspectiva crítica, expone que algunos estados no respetan de los derechos humanos y de la defensa de la paz:

‘Porque considero que son las desigualdades sociales y las injusticias lo que nos atraviesa como problemáticas a la humanidad, la defensa de la paz y los derechos humanos son banderas que muchos estados asumen y que en la actualidad- parece que deben ser repensado, ya que muchos de esos estados son los encargados de violar dichas consignas’.

En lo que respecta a Barcelona, la profesora **B13** piensa que la ciudadanía ante todo tiene que ser crítica. Según la participante, el análisis crítico y el sentido de pertenencia a la humanidad lleva la

defensa de la diversidad cultural y de la paz y al respeto de los derechos humanos, así como a denunciar cuando la humanidad se encuentra amenazada -dentro de lo que incluye al planeta y al medioambiente:

‘Sin ciudadanía crítica ningún sistema político ni económico puede funcionar. Es la base de todo...Si nos sentimos formando parte del grupo humano defenderemos toda cultura y con ella todos sus derechos y sólo esto nos llevará a la paz. Pero para ello primero hay que tener espíritu crítico para discernir...Si hemos asumido el espíritu crítico y la pertenencia a la cultura humana entonces nos haremos responsables contra las agresiones a nuestro ecosistema planetario y actuaremos en consecuencia’.

El profesor **B10**, -quien en el cuestionario elige al enunciado **D** como el mejor, ver **Anexo 1.25**- pese a que durante la entrevista comenta que nunca se había planteado educar ciudadanos/as globales, sostiene que si se trata de pensar en una ciudadanía global debería educarse para el análisis crítico de la realidad en todos sus aspectos tanto en el pasado como en el presente:

‘No me he planteado si podemos educar ciudadanos globales...no me lo he planteado...digo me realidad y dentro de mi pequeño cosmos, hablo como educador, vivo en mi pequeño microcosmos e institutos... Quisiera pensar que parto a una ciudadanía global...para que ellos puedan tener sus opiniones, para que puedan criticar, para que puedan decir: no estoy de acuerdo...explícamelo mejor, explícamelo de otra manera...y que esta misma charla que ellos pueden tener conmigo para decirme: no, no me gusta tu explicación de las momias...la puedan tener cuando miran YouTube o cuando miran Instagram, y digan, no, esto es mentira’.

7.1.1.2 Crítica transformadora

Entre aquellos/as profesores/as que plantean una ciudadanía global cívica crítica, algunos/as se plantean también que sea **transformadora** del mundo global. En cuanto al caso neuquino, al participante **N4** expresa que una ciudadanía global capaz de realizar un análisis crítico de la realidad puede llegar a concebir a los problemas de la humanidad como ‘evitables’, lo que entendemos que supone la posibilidad de transformar la realidad:

‘Una ciudadanía formada para denunciar las desigualdades sociales esta mejor posicionada para pensar en los problemas de la humanidad que son evitables’.

En la misma línea, la profesora **N13** sostiene una ciudadanía global activa y transformadora que actúe contra las desigualdades e injusticias partiendo de los derechos humanos:

‘un ciudadano inserto en un mundo globalizado debe ser un sujeto activo que trabaje para lograr un mundo con menos desigualdades a partir de la defensa y reivindicación de los DDHH’.

El profesor neuquino **N7**, quien también relaciona a la ciudadanía global cívica crítica con los problemas sociales, señala que escoge el enunciado **D** como la mejor definición porque piensa que el análisis crítico permite proponer soluciones a estos problemas, esto es transformar el mundo global:

‘Tomé como relevante la última definición porque creo que la enseñanza de la historia debería tener como propósito la formación del pensamiento crítico y creativo. Así, los/las ciudadanos/as puedan analizar críticamente la sociedad y ofrecer proyectos alternativos y soluciones frente a ciertas problemáticas’.

Durante la entrevista, el profesor continúa hablando del análisis crítico de las desigualdades e injusticias sociales, aunque en esta ocasión lo proyecta en el mundo global:

‘La ciudadanía global rompe con las estructuras territoriales de los estados...esas desigualdades e injusticias sociales, por más que no sean en tu país, igual podés ser crítico cuando pasan’.

Durante la entrevista, el participante **N7** avanza más allá del concepto y habla de educar para favorecer el análisis crítico no solo de lo que ocurre en lo local sino en lo global; al mismo tiempo que expone la necesidad de concebir a los derechos humanos más allá de un territorio ejemplificando a través del derecho a la educación pública:

‘Debería poder educarse para una ciudadanía global...porque te permitiría que los chicos analicen críticamente más allá del país...La educación tiene que ser pública, tiene que ser un derecho de todos...la educación pública sin importar el país tendría que ser global para todos. Y bueno...ahí te da una diferencia’.

Respecto de la provincia de Barcelona, el profesor **B9**, destacando al pensamiento crítico como fundamental plantea una ciudadanía global que actúa contra las desigualdades y, por tanto, transformadora:

‘Creo que en la ciudadanía global del siglo XXI el pensamiento crítico debe ser crucial, así como la lucha contra la desigualdad’.

Para la profesora **B15**, la ciudadanía global supone tener un ‘sentido crítico’ hacia el mundo que permita reconocer desigualdades, a la vez que ‘sentido de responsabilidad y cooperación’ con otras sociedades diferentes a la propia y mejorarlas:

‘La conciencia de ciudadanía es tener sentido crítico hacia lo que pasa en el mundo, conocer las desigualdades sociales con sentido de responsabilidad y cooperación hacia países menos desarrollados. No solo se trata de tu sociedad si no también tener conciencia de otras sociedades, sus formas de vida y cómo podemos mejorarlas’.

El profesor **B12** sostiene una ciudadanía global capaz de analizar críticamente la realidad, que se identifique con la humanidad y defiende los derechos humanos mientras se trate de un sentido práctico:

‘Elegí la respuesta D (la mejor) yo la puse porque a mí me parece muy importante el análisis y el pensamiento crítico y me parece muy importante no sea solo saber historia sino actuar,..me parece muy importante el sentido de pertenencia a la humanidad, la defensa de los derechos humanos...pero siempre que sea práctico, porque sino me parece que nos quedamos en sí, yo defiendiendo los derechos humanos pero no hago nada para conseguirlo..que triunfe’.

Como ocurre en el caso del profesor **N7**, durante la entrevista, el participante **B12**, además de referirse a su concepto de ciudadanía global, proyecta su educación a través de la historia para que las personas pasen a la acción, participen y se impliquen activamente:

‘A mí me parece que las clases de historia deberían mover a nuestros alumnos a acudir a las manifestaciones que ellos consideren oportunas... No para que simplemente aprendan y pongan lo que saben, ¿Qué esta bien eh? ...a parte de eso... De que la historia que han aprendido no solo conmigo, la escuela en general, ¿les ha servido no tanto para conocer como para implicarse?’.

7.1.1.3 Identitaria humana global

En función de los testimonios recabados, solo **2** profesores de la provincia de Barcelona plantean netamente una ciudadanía global cívica que aquí entendemos como de tipo humanista, en este caso, en su dimensión identitaria humana global. Si bien solamente son **2** los participantes que conciben a la ciudadanía global en este sentido, es pertinente abordar particularmente sus testimonios para contextualizar analíticamente a los/as participantes que sugieren una ciudadanía global cívica humanística radical -el análisis de esta dimensión corresponde al siguiente apartado.

Cuando se trata de definir a la ciudadanía global, el profesor **B11** prioriza el sentido de pertenencia a la humanidad y a su historia, a la vez que aboga por la paz y la convivencia entre los seres humanos y su identificación con la especie humana como iguales (*‘hermandad’*):

‘Según lo creo yo, la historia de la humanidad es la historia de un enfrentamiento entre hermanos y hermanas, todas las guerras son civiles. Dicho esto, si concebimos la humanidad como una hermandad, hay que entender que el único marco de convivencia es la paz a través de los derechos humanos’.

De acuerdo con lo que plantea el profesor **B5**, elige a la definición **A** como la mejor porque es inclusiva y abierta y piensa que el enunciado **D** es más limitado porque solo queda en la crítica:

‘La marcada con 4, está enunciada en sentido positivo y es muy abierta (cabem muchas visiones parciales en ella). La marcada con 3 restringe el sentido (análisis crítico, denuncia desigualdades), no apunta un objetivo inclusivo (como la primera) las marcadas con 1 son muy restrictivas y lo de gobierno único suena un poco totalitario’.

7.1.1.4 Humanista radical

En cuanto a la dimensión humanística radical -la cual parte del sentido de pertenencia a la humanidad, pero desde una perspectiva crítica-, nuevamente principalmente el profesorado de la provincia de Barcelona es el que tiende a definir la ciudadanía global en este sentido.

La profesora **B4**, quien plantea una identificación con la humanidad y reivindica la defensa de los derechos humanos, al mismo tiempo no deja de plantear la necesidad de que la ciudadanía global sea crítica. Del mismo modo que refiere al sentido pertenencia a la especie humana, reconoce abiertamente la diversidad cultural y la pluralidad y se pronuncia contra predominio de unas culturas sobre otras.

‘Sentido de pertenencia a la humanidad, así como el sentido de ciudadanía crítica para defender los derechos humanos, las desigualdades e injusticias es fundamental...Precisamente se debe respetar la pluralidad y las culturas, la globalidad debe ser entendida como la cohesión entre culturas, pero no la imposición de culturas predominantes’.

Más adelante, la participante continúa rescatando la relevancia de aprender críticamente de otras culturas para incorporar la globalidad desde una perspectiva de heterogeneidad:

‘La globalidad no es homogeneidad, debemos aprender y enriquecernos de todas las culturas para ser personas socialmente ubicadas en nuestra cultura, pero con capacidad crítica para entender otras culturas y por qué no, aprender también de ellas e incorporarlas a nuestras representaciones sociales en torno a la globalidad’.

Según la profesora **B14**, si bien el hecho vivir en un mundo global demanda una ciudadanía crítica piensa que antes se trata de defender los derechos humanos y la paz. En tal sentido, desde una perspectiva humanista radical expresa:

‘Pertener a un mundo global requiere de un análisis crítico constante que trabaje por las desigualdades e injusticias sociales pero lo primero es trabajar por la paz y los derechos humanos. Si no hay conflictos y se respetan los derechos humanos, las desigualdades e injusticias sociales no existirán’.

El profesor catalán **B16**, por su parte, desde una clara perspectiva humanista crítica o radical, señala que se trata de una combinación entre el desarrollo de una consciencia entre lo que ocurre en lo global y de defender la paz y los derechos humanos:

‘La concienciación de lo que ocurre a nivel global junto con los valores que tienen que ver con la preservación de la paz y la defensa de los derechos humanos, tiene un primer nivel de consideración’.

En cuanto a la provincia de Neuquén, un/a solo/a participante (la profesora **N5**) -si bien en el cuestionario escoge al enunciado **D** como el mejor de todos- durante la entrevista manifiesta un interés más marcado en el sentido de pertenencia de las personas a la historia desde lo local a lo global, esto es, a la humanidad:

‘Somos parte de la historia de...empezando desde lo más chico, tu barrio, tu ciudad, tu provincia, tu país y el mundo...nosotros somos parte de una historia que culturalmente somos hijos de esta tradición, esta cultura...de este continente, producto de todo esto que ha sucedido, pero que esto no debe ser algo que no ate...somos un país heredero de la colonia y no podemos hacer nada, no’.

De hecho, en función de lo que sugiere la participante durante la entrevista, es insistiendo con la idea de formar parte del planeta que busca generar interés por los temas que enseña en sus clases de historia:

‘Profe a mi esto que me interesa, qué me aporta cuando en realidad yo siempre digo chicos sí, les tiene que interesar porque ustedes son parte de esto, es la historia de tu mundo, de tu raza, de tu planeta’.

Más adelante, aunque continúa refiriéndose al sentido de pertenencia a la globalidad, la profesora neuquina pone en el acento en una perspectiva más crítica según la cual es posible transformar la realidad. De aquí que, en función de los testimonios, situamos lo que dice la participante N5 en la dimensión humanística radical de la ciudadanía global cívica:

‘Pero si teniendo esta consciencia...abrir ese camino...decir ¿adónde queremos llegar, sabiendo todo esto, adónde podemos llegar? Se trata de tener en cuenta todo esto, para plantear, proyectar esto, plantear...teniendo en cuenta todo eso, abracémoslo...no podemos negarlo, ya es parte de lo que somos, para bien o para mal, pero eso nos puede permitir también, conociéndonos, sabiendo que tal vez ellos lleven la semilla del cambio filosóficamente hablando. Uno planta algo en ellos y no se sabe que va a pasar’.

7.3 La educación histórica en una educación para la ciudadanía global

Al abordar superficialmente los testimonios en relación con el papel que puede jugar la educación histórica en la educación para la ciudadanía global, la mayoría de los/as profesores/as participantes coincide en que este debería ser relevante. Esto es posible apreciarlo a través de expresiones tales como: ‘crucial’, ‘fundamental’, ‘primordial’, ‘esencial’, ‘importante’, ‘central’.

A grandes rasgos, en función de los testimonios, puede decirse que los diferentes papeles que para el profesorado debería tener la educación histórica en este sentido se traducen en aportes, esto es, en lo que podríamos pensar como una diversidad de claves para la comprensión de la realidad global.

Sin embargo, existen matices. Mientras algunos testimonios reflejan aportes potenciales con una connotación más humanista, otros resaltan papeles de una connotación más crítica en cuanto a la educación histórica para una educación para la ciudadanía que vive en un mundo global. En tal sentido, para poder describir la información obtenida apreciando sutilezas a través de un análisis complejo, nos remitimos a la línea de análisis que presentamos en la **Tabla 54**, una vez más referida al **Ámbito de Análisis 3**.

Tabla 54 - *La Educación Histórica en la Educación para Ciudadanía Global - Categorías.*

Ámbito de Análisis 3 - La Educación Histórica en una Educación para la Ciudadanía Global	
<p>La educación histórica en la Educación para la Ciudadanía Global:</p> <p>¿Cuáles son los papeles que piensa que ha de tener la educación histórica en una ciudadanía para el mundo global? ¿Cómo los categorizamos?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Connotación + humanista</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sentido de pertenencia a la humanidad - Visibilizar la diversidad - Perspectiva ciudadana democrática <p>Connotación + Crítica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Perspectiva no hegemónica/eurocentrista - Pensamiento social crítico - Proyección de futuros

Puesto que algunos/as participantes proponen más de un papel o aporte de la educación histórica a la educación para la ciudadanía que vive en un mundo global, desglosamos los datos obtenidos para un análisis más detallado. Pese a que los muchos de los testimonios pueden contener varios aspectos a analizar, según sea el caso, destacamos uno u otro a partir de las categorizaciones -ver **Tabla 54**.

Tabla 55 - *La Educación Histórica en la Educación para Ciudadanía Global - Profesorado*³⁷.

Ámbito de Análisis 3 – Papel de la Educación Histórica en una Educación para la Ciudadanía Global			
Perspectiva Humanista			
Provincia	Sentido de Pertenencia	Visibilizar la Diversidad	P. Ciudadana Democrática
Neuquén	2	3	7
Barcelona	5	4	4
Perspectiva Crítica			
Provincia	P. no Hegemónica	Pensamiento Social Crítico	Proyección de Futuros
Neuquén	2	7	6
Barcelona	0	7	5

Entre los testimonios que reflejan papeles con una connotación más de tipo humanista, incluimos a la necesidad proyectar un sentido de pertenencia a la humanidad -esto es, la identificación con la especie humana-; la visibilización de la diversidad-cultural, social y de identidades en el mundo a través de la historia-; y la profundización de la perspectiva ciudadana para la participación democrática. Entre los que resaltan una connotación más crítica, los posibles aportes abarcan: presentar una perspectiva no hegemónica de la historia -relatos de los grupos sociales dominantes, entre los que se incluyen a los eurocentristas-; aportar al pensamiento social crítico para el análisis del mundo desde lo local a lo global;

³⁷Varios/as participantes expresan más de un papel para la educación histórica en una educación para la ciudadanía global. Puesto que la mayoría de los testimonios del profesorado reflejan al mismo tiempo diferentes aportes que se superponen, al contabilizarlos superan el número de participantes. Aquí no consideramos los testimonios que no se han podido categorizar, sea por corresponder a respuestas solo positivas o bien demasiado cortas y que no poseen suficiente contenido (N15, B2, B15 y B10, aunque en este último caso nos hemos enfocado en lo que el participante dice en la entrevista).

y promover proyecciones de futuro para demostrar que existen posibilidades y que el mundo global puede ser más justo; -**Tabla 55**.

7.3.1 Aportes de connotación humanista

Tal como se expresa en la **Tabla 54**, en los siguientes apartados, abordamos los testimonios que ponen en acento en aportes de connotación más bien humanista de la educación histórica en una educación para la ciudadanía global.

7.3.1.1 Sentido de pertenencia a la humanidad

En lo que respecta al papel de proyectar un sentido de pertenencia a la humanidad y una la identificación con la especie humana, se observa que resulta un aspecto bastante extendido en los testimonios de los/as participantes de la provincia de Barcelona.

Al respecto, se observa que el profesor **B5** parece particularmente interesado en aportar, a través de la educación histórica, al significado de ser persona, tanto en tiempos pasados como en el presente y según diversas culturas para construir un sentido de humanidad:

‘Aportaría un sentido más abierto de lo que significa ser hombre (en épocas y culturas diversas), lo que ayudaría a configurar el sentido de lo humano, de la humanidad’.

En la misma línea, la participante **B7** piensa que la educación histórica tiene que evocarnos la idea de todos/as son humanos/as y tomarlo en cuenta cuando actuamos:

‘Recordarnos que somos humanos, vulnerables, que nuestras acciones tienen consecuencias Tener presentes nuestros orígenes, nuestras raíces. No banalizar el presente ni nuestra realidad’.

El profesor **B12**, quien como ya vimos anteriormente recurre a la identidad humana global, desde una perspectiva crítica en cuanto a la identificación con la especie humana. En la entrevista, expresa que la educación histórica tiene que demostrar que existen ciertos límites en la humanidad que no pueden ser traspasados:

‘Yo creo que aporta en el sentido de saber que los humanos no hemos dotado de límites para nuestra humanidad. Hemos dado unos límites, y traspasados esos límites, la humanidad se pervierte y se transforma en algo diferente. Sigue siendo humanidad, pero ya no es lo mismo antes de Auschwitz que después de Auschwitz, por decir algo...no es lo mismo’.

En lo que respecta a Neuquén, solamente un profesor (**N1**) y una profesora (**N5**) dicen que a través de la educación histórica debería aportarse al sentido de pertenencia a la humanidad. En tal sentido, la profesora **N1** entiende que la historia que se enseña debería promover un sentido de humanidad a través

de cómo la diversidad de grupos y culturas se encuentran conectados, a la vez que refiere a la defensa de la paz:

‘Darnos cuenta de que la historia ha ido uniendo el destino de todos los países del mundo y que la paz mundial es el objetivo de todos y todos deben aprender de la historia’.

En la misma línea, para la profesora neuquina **N5** se trata de transmitir el sentido de pertenencia al mundo a través de la historia, esto es, a lo global sin dejar de tomar en cuenta lo cercano o lo local:

‘No cambiar de temas sino el acento que le damos, más en o local, lo regional, siempre haciendo obviamente las debidas conexiones porque lo global no lo puedo obviar... no vamos a salir del mundo, pero sí revisar más lo nuestro. Me parece que ahí podemos construir como el ciudadano global...esta es la situación de nuestro país o de nuestra América y tiene una explicación en la historia de por qué estamos hoy como estamos...’

7.3.1.2 Visibilizar la diversidad

Tanto en el caso de la provincia de Neuquén como de la provincia de Barcelona, algunos/as profesores/as piensan que la educación histórica puede favorecer a la visibilización de las diversidades, tanto culturales y sociales como identitarias.

En lo que respecta a Neuquén, el profesor **N14** -quien también señala la importancia de favorecer a una ciudadanía global con pensamiento social crítico en cuanto a las injusticias y desigualdades- rescata la relevancia de enseñar historia tomando en cuenta cómo las diversas culturas han contribuido y contribuyen con el desarrollo de la humanidad:

‘La historia puede jugar un papel crucial en la formación de un ciudadano global consiente y crítico ante las injusticias, desigualdades y conflictos que se vive hoy en el mundo. A esto se suma el hecho de que ese ciudadano/a no sea indiferente a los aportes de otras culturas y pueblos tienen para ofrecer a la humanidad’.

El participante **N7**, se interesa por una educación histórica que explicita la diversidad de identidades a través de la historia para hacer frente a la homogeneización identitaria que el profesor denomina ‘oficial’ y para una ‘construcción social’ más global:

‘En el marco de una ciudadanía global es importante considerar el concepto de identidad como clave para la enseñanza y aprendizaje. Problematizar la identidad nos lleva a pensar, incluir y resignificar las trayectorias individuales y colectivas de nuestros/as estudiantes para permitir la pluralidad de voces y poner en tensión la homogeneización que deviene de la identidad oficial. Nos permite pensar en la identidad como una construcción social permanente más allá una identidad única ligada al territorio o sangre’.

En cuanto a Barcelona, la participante **B4** rescata el reconocimiento y el respeto por otras culturas a través de la enseñanza de la historia para analizar críticamente las desigualdades y las injusticias y promover una ciudadanía responsable:

‘Conocer nos ayuda a entender otras culturas y nos ayuda a respetarlas, a darnos cuenta de que sigue habiendo injusticias y desigualdades sociales. Generar conciencia histórica es generar conciencia de responsabilidad ciudadana, para tomar decisiones que afectan a este mundo global a favor de un cambio por la igualdad, como mínimo, en los derechos humanos’.

En la misma línea, el profesor **B11** refiere a la enseñanza de la diversidad de realidades del pasado para el análisis crítico del mundo:

‘La historia permite hacer un análisis de diversas realidades pasadas y ver qué consecuencias produjo. Si el análisis es crítico, debería servir para hacer del mundo un lugar mejor, porque la historia no se repite, pero sí sirve’.

7.3.1.3 Perspectiva ciudadana democrática

En cuanto a la profundización de la perspectiva ciudadana para la participación democrática, este papel parece ser relativamente más potente en el caso de la provincia de Neuquén y menos acentuado en el caso de Barcelona. A tal efecto, la profesora **N5**, quien como hemos visto en otra oportunidad concibe a la historia como una *‘vertiente político-social’* asociada a la formación ciudadana, sostiene que la educación histórica promueve la toma de consciencia para la construcción de una sociedad equitativa y capaz de tomar decisiones:

‘La Historia debe servir para concientizar a nuestros jóvenes estudiantes del importante papel que tienen en la construcción de una sociedad más equitativa. Por ello resulta fundamental que sean capaces de comprender y explicar conceptos y procesos socio-históricos, e indagar acerca de la realidad compleja de la que forman parte para realizar elecciones autónomas’.

La profesora **N9**, sostiene que, puesto que el mundo se está reestructurando desde lo local a lo global, también ha de hacerlo la ciudadanía que debería ampliarse desde lo nacional a una perspectiva global:

‘Puede jugar el rol de enseñar que es posible crear otras ciudadanías posibles, que los estados –nación son creaciones de la modernidad, así como la universalidad. Hoy estamos ante presencias de nuevas reconfiguraciones donde lo local-comunitario también cobra entidad frente a lo global, y donde lo global también forma parte de nuevas tramas del poder frente a la reconfiguración de lo nacional’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, la participante **B14** expone que la educación histórica puede aportar valores ciudadanos tales como el respeto de las diversidades dentro del mundo global:

‘La historia nos ha de permitir aprender de los errores y mejorar el mundo en que vivimos. A partir de esta premisa la educación en valores ciudadanos en un mundo global será la clave del respeto, entre realidades culturales muy diferentes pero coetáneas’.

7.3.2 Aportes de connotación crítica

En los apartados que siguen nos centramos en los testimonios que ponen énfasis en el papel de la educación histórica en una educación para la ciudadanía global desde una connotación más de tipo crítica.

7.3.2.1 Perspectiva no hegemónica

Entre los diversos aportes que puede llegar a ofrecer la educación histórica a la educación para la ciudadanía global, solamente 2 participantes de la provincia de Neuquén plantean enseñar historia a partir de relatos no hegemónicos. Puesto que el participante N3 piensa que las ciencias sociales en un sentido amplio son eurocentristas, para enseñar historia en un mundo global propone partir de una diversidad de puntos de vista y así demostrar que existen diferentes realidades y otras posibilidades:

‘Las ciencias sociales son eurocentristas, por ende, las disciplinas específicas dentro de las mismas (Historia, Educación de la Ciudadanía) lo serán. Sin embargo, la globalidad nos permitirá una opción más para la enseñanza de diversas miradas y perspectivas y no siempre de las dominantes. por ello, dejaríamos de enseñar lo hegemónico para proponer a nuestros estudiantes un abanico de posibilidades’.

El profesor N11 -que como bien identificamos anteriormente es el único participante quien no concuerda con el concepto de ciudadanía global sino con el de una ciudadanía que denomina universal- destaca la enseñanza de una historia liberadora que aborde *‘historias decoloniales’* que permitan hacer explícita la diversidad y ponga en duda aquello considerado como lo establecido:

‘En este siglo XXI occidental, la educación debiera cumplir un papel emancipador del orden social instituido y ello requiere enseñar unas historias decoloniales, desde un Sur, no geográfico, sino político-epistémico; por lo mismo, cabe preguntarse si esa educación para la ciudadanía no es otra forma que toma lo políticamente correcto para mantener el estado de cosas establecido’.

7.3.2.2 Pensamiento social crítico

Tanto en el caso de la provincia de Neuquén como de la de Barcelona, varios/as profesores/as que piensan que la educación histórica en la educación para la ciudadanía global tiene el papel de favorecer al pensamiento social crítico para el análisis del mundo desde lo local a lo global.

En cuanto a Neuquén el profesor N10 piensa educar a la ciudadanía supone enseñar una historia que permita analizar y reflexionar críticamente sobre la realidad social

‘La enseñanza de la historia puede brindar herramientas analíticas y cognitivas para comprender mejor la realidad social en la que vivimos, cuestión importantísima para la construcción de una ciudadanía crítica y reflexiva’.

En la misma línea, la profesora **N12** piensa que la enseñanza de la historia puede contribuir con una ciudadanía crítica capaz de entender el mundo global y, por tanto, valorar los derechos humanos y denunciar desigualdades e injusticias:

‘Considero que la historia junto con otras ciencias sociales debe mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuir a la construcción de un ciudadano crítico. Y desde allí comprender y conocer sobre lo que tratan los derechos humanos, por ejemplo, para aportar a la construcción de una ciudadanía que vive en un mundo global. Donde es necesario hacer visible primero, y luego denunciar las desigualdades y las injusticias sociales, para trabajar buscando el cambio’.

El profesor **N7** y la profesora **N13**, particularmente, se focalizan en la promoción del pensamiento social crítico asociado al abordaje y al análisis crítico del conocimiento que circula en las redes sociales y a través de las nuevas tecnologías que nos presenta el mundo global. El profesor **N7** dice:

‘Relaciono la ciudadanía global con la idea de comunicación del conocimiento a través de las redes. Porque cuando la cuestión de lo global y los nuevos recursos digitales la idea de volver otra vez al tema de la fidelidad de las fuentes’.

A la cuestión de la tecnología, la profesora **N13** refiere al cuestionamiento de conocimiento enraizado en la inmediatez del mundo global y la simultaneidad de acontecimientos en relación con:

‘El papel que debe jugar es para modificar el conocimiento que tenemos arraigado a través de la incorporación de las nuevas tecnologías cuyo efecto es la inmediatez y la simultaneidad de los acontecimientos’.

En cuanto a la provincia de Barcelona, la participante **B6** considera que la educación histórica favorece a la educación de una ciudadanía global crítica ante las desigualdades y las injusticias y, por ende, capaz de actuar al respecto en lo global;

‘La enseñanza de la historia debe servir para formar una ciudadanía crítica, capaz de denunciar las desigualdades y las injusticias sociales. En definitiva, formar una ciudadanía participativa que se preocupe por su mundo social’.

Según la profesora **B13**, la enseñanza del pasado favorece a la educación de una ciudadanía global crítica ya que puede aportar a la construcción activa del futuro:

‘En la formación del espíritu y analítico, dando las herramientas necesarias para ser un ente activo y no pasivo dentro de este mundo. Dicho de otro modo, el conocimiento del pasado nos lleva a conocer las herramientas que podemos utilizar para reparar los errores en el presente y sentar las bases del futuro’.

Por último, destacamos el testimonio del profesor **B10**. Durante la entrevista en profundidad, expone que, si bien nunca se había planteado directamente si es posible educar para la ciudadanía global, entiende que enseñar historia en un sentido amplio supone promover el análisis crítico de la realidad social. De hecho, el participante concibe a las clases y al trabajo en las aulas como la base para que sus estudiantes puedan desarrollar un pensamiento social crítico:

‘No me he planteado si podemos educar ciudadanos globales... Quisiera pensar que parto a una ciudadanía global... por la forma de que al cabo de unos cuantos años, incluso alumnos que todavía tengo contacto... ahora entendemos cosas que nos intentabas hacernos entender y ahora las entendemos, las comprendemos años... plataformas para que ellos puedan tener sus opiniones, para que puedan criticar, para que puedan decir: no estoy de acuerdo... explícamelo mejor, explícamelo de otra manera’.

Como ocurre en el caso de la provincia de Neuquén (profesor **N7** y de la profesora **N13**), el participante **B10** también evoca a los medios y su acceso y manifiesta la relevancia de aportar como profesor al análisis crítico de la información circulante para cuestionar qué sociedad pretendemos forjar:

‘En un mundo cada vez más globalizado, en el que cada vez tenemos más acceso a medios de comunicación y no tenemos la capacidad de analizarlos, interactuar con ellos, y sobre todo las finalidades... ¿qué modelo de sociedad me gustaría construir? ...evidentemente para mí es muy importante crear sociedades críticas, frente a un mundo que parece que cada vez intente más homogeneizarlos a todos...por lo tanto, para mí es cuestión de supervivencia...es ser revolucionario’.

7.3.2.3 Proyección de futuros

Con respecto al papel de promover proyecciones de futuro para demostrar que existen posibilidades para un mundo global puede ser más justo, varios/as son los/as profesores/as que, en una educación para la ciudadanía global, entienden a la educación histórica en este sentido.

En cuanto a la provincia de Neuquén, el profesor **N4** plantea que se trata de tomar conocimiento que existe diversidad de futuros posibles:

‘Un papel importante. Contribuye a pensar experiencias que permiten mirarnos y mirar posibilidades a futuro. Siempre y cuando ese sea un propósito fundamental de un/a docente’.

En la misma línea, el profesor **N7**, quien piensa que la educación histórica favorece a la profundización y ampliación de la cultura democrática en un mundo global, expone que también promueve el desarrollo de proyectos personales y comunitarios:

‘La enseñanza de la historia es importante para poder pensar los procesos de ampliación de la ciudadanía como un proceso histórico donde los/as personas lucharon para obtener ciertos derechos. Permite que los sujetos puedan auto reconocerse como sujetos de derecho capaces de construir un proyecto personal pero inmerso en un proyecto comunitario. Todo esto enmarcado como parte del fortalecimiento de una cultura democrática’.

En lo referido al caso de Barcelona, la profesora **B6** evoca la enseñanza de los problemas sociales en la historia, puesto que piensa que se trata de aportar a la construcción del futuro:

‘La enseñanza de la historia debe permitir a los estudiantes ubicarse en los problemas socialmente relevantes del pasado y del presente; para poder construir el futuro’.

El profesor **B9**, por su parte, expone que la enseñanza de la historia debería favorecer al abordaje del presente, a la vez que debería contribuir con la *‘construcción del futuro’*:

‘Debe ser el área básica desde la que potenciar esta perspectiva de la historia, más basada en afrontar los retos del presente y la construcción del futuro que en recrear fielmente el pasado’.

Según el profesor **B17**, la enseñanza de la historia permite tomar conocimiento sobre qué futuro queremos, desde lo local a lo global:

‘Pues primordial, el conocimiento histórico lo que ha pasado y porque es clave para saber hacia dónde queremos ir y esto es necesario si queremos formar ciudadanía global y local’.

7.4 La ciudadanía global y su educación en los documentos curriculares

Para contextualizar las representaciones sociales del profesorado sobre los diferentes aspectos que analizamos en este capítulo, abordamos los documentos curriculares tomando en cuenta los criterios metodológicos asociados a las características de los contextos de investigación. Puesto que en los documentos curriculares hemos tratado anteriormente varios aspectos de la educación ciudadana -principalmente en el **Capítulo 5** referido al **Ámbito de Análisis 1-**, en esta ocasión nos limitamos únicamente a completar la información con aquellos datos correspondientes al **Ámbito de Análisis 3** referidos específicamente a la ciudadanía buscando poner el foco en su dimensión global.

Dado que el concepto de ciudadanía tiene una relación estrecha con las finalidades de la educación de las ciencias sociales y de la historia, retomamos la parte introductoria de las materias que hemos venido analizando para el caso de la provincia de Barcelona -tanto de nivel secundario como del nivel bachillerato-, y los apartados de la materia de ciencias sociales -tanto de nivel básico como superior- de la provincia de Neuquén que hablan de promover ciertos aprendizajes a través de determinadas situaciones de enseñanza.

Puesto que a nivel nacional se reconoce una materia que trata especialmente sobre la educación ciudadana -denominada Formación Ética y Ciudadana- en la que se profundiza en el concepto de ciudadanía y que tiene expresión a nivel provincial, en esta oportunidad consideramos pertinente

también abordar los NAP -de ciclo básico- referidos a esta asignatura (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b). En este caso continuamos analizando la fundamentación de las materias del profesorado entrevistado cuyas clases hemos observado (N5 y N7).

Tabla 56 - *Ciudadanía Global y su Educación - Documentos Curriculares - Categorías.*

Ámbito de Análisis 3 – Documentos Curriculares Ciudadanía Global y su Educación	
<p>Concepto de Ciudadanía:</p> <p>¿Qué concepto de ciudadanía global se rastrean en los documentos curriculares? ¿Cómo los categorizamos?</p>	<p>Categorías:</p> <p>Ciudadanía:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconoce y respeta las diversidades - Democrática, Crítica y Participativa - Pertenencia a la humanidad - Capacidad de Interacción y convivencia - Preocupada por los problemas sociales (entre los que se incluyen los del medio ambiente) - Proyección de futuros
<p>Contextualización del concepto de Ciudadanía:</p> <p>¿A qué nivel se contextualiza la ciudadanía en los documentos? ¿A nivel local, regional, nacional, global?</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Ciudadanía Contextuada en lo: - Local - Regional - Nacional - Global
<p>La educación histórica y la educación para la Ciudadanía:</p> <p>¿En los documentos se expresa el papel de la educación histórica en la educación para la ciudadanía? ¿Estos aspectos se plantean desde la perspectiva de la educación para ciudadanía global?</p>	<p>Educación histórica:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento sobre diferentes territoriales y escalas. - Problemas sociales a través de la historia - Realidades diferentes del pasado y del presente - Historia del mundo contemporáneo

Tal como puede apreciarse en la **Tabla 56**, para plantear el análisis de lo que dicen los documentos curriculares nos enfocamos en: el concepto de **ciudadanía** que reflejan los documentos; cómo se **contextualiza** a la ciudadanía -en lo local, regional, nacional, global; por último, en si se asocia de alguna manera a la **educación histórica** con la educación para la ciudadanía global. Si bien en la tabla, presentamos todos estos aspectos por separado con el fin de precisar aquello en lo que nos focalizamos, para evitar repetir información, en los apartados que sigue, abordamos estos aspectos en forma integral.

7.4.1 Documentos curriculares de la provincia de Barcelona

En cuanto a los documentos curriculares pertenecientes a la Comunidad Autónoma de Cataluña, buscando sistematizar y resumir la información, en un sentido amplio, podemos decir que predomina principalmente una ciudadanía crítica, democrática y capaz de empatizar con las diversidades, que los

documentos contextualizan en el mundo global mundo’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, 2015b).

En tal sentido, el Currículum de Secundaria señala:

‘Este mundo globalizado exige de la formación de una ciudadanía con capacidad de análisis y razonamiento que aprenda a buscar, seleccionar y utilizar la información de manera sistemática y crítica y, al mismo tiempo, que aprenda a desarrollar la capacidad de empatía para comprender la diversidad existente en el mundo’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

A su vez, puesto que al ejercicio de la ciudadanía se lo identifica con la ‘competencia social cívica’, en los documentos se enfatiza en la participación activa, en la responsabilidad y en el compromiso social por la mejora de la sociedad y la toma de decisiones individuales y colectivas. Resulta relevante destacar, que la propuesta de los documentos no se limita a la humanidad, sino que también envuelve al patrimonio natural.

En el caso del Currículum de Secundaria esto lo podemos observar en la introducción cuando dice:

‘Participar de forma activa en la toma de decisiones en asuntos individuales y colectivos y adquirir el sentido de responsabilidad compartida hacia el patrimonio cultural y natural, ejerciendo una ciudadanía responsable y comprometida en las comunidades de pertenencia’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 108).

En cuanto al Currículum de Bachillerato, esta competencia le atañe tanto a la materia Historia -dentro de las asignaturas generales- como a la materia Historia del Mundo Contemporáneo -correspondiente a la orientación en Humanidades. Tal como puede rastrearse en los documentos, esta competencia se encuentra asociada al desarrollo de la consciencia histórica, por lo que puede decirse que reconocen a la formación ciudadana dentro de la educación histórica. A tal efecto, el currículum de Bachillerato refiere a las personas como seres históricos que han de tener un sentido de pertenencia al mundo y, por lo tanto, a la humanidad:

‘La competencia social y cívica se refiere al desarrollo de la facultad de formarse una conciencia histórica, sintiéndose partícipes de la construcción de la realidad social mediante las diferentes generaciones, y de tener interés en preservar las memorias plurales de los diferentes protagonistas del pasado. El hecho de pensar como seres históricos implica saberse miembros de un colectivo con el que se comparte una historia, un territorio, unas tradiciones y una determinada visión del mundo, abierta a los demás.’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 85 y p. 343)³⁸.

La descripción de esta competencia prosigue manifestando una ciudadanía democrática que se preocupa por los/as demás, así por de las diversidades -como ya vimos que se expone también en el

³⁸Indicamos dos páginas en el caso de este extracto, ya que se repite en el documento en ambas páginas. En la pág. 85, corresponde a la materia Historia; en el caso de la pág. 343, corresponde a la materia Historia del Mundo Contemporáneo.

currículum de secundaria-, todos aspectos que se contextualizan en ‘*un mundo globalizado, complejo e interconectado*’:

‘Esta competencia implica, también, comprensión y respeto por la pluralidad y la diversidad social y cultural en el marco de las instituciones democráticas. Estas capacidades tienen especialmente razón de ser para orientarse en un mundo globalizado, complejo e interconectado, donde hay que buscar espacios de referencia comunes compatibles con las diversas identidades personales y colectivas’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 85 y p. 343).

La descripción de la competencia social y cívica concluye con la idea de una ciudadanía capaz de prever posibles escenarios y la proyección de sociedades justas e igualitarias, por lo que puede decirse que esta es una ciudadanía capaz de proyectarse hacia el futuro:

‘Finalmente, la historia ayuda al desarrollo de la capacidad de previsión y adaptación a los cambios, reforzando la voluntad de construir de manera activa sociedades futuras más justas y equitativas’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p. 85 y p. 343).

Ligado a lo que propone esta competencia a nivel de bachillerato, el documento correspondiente al nivel secundario enfatiza en una ciudadanía activa y capaz de participar en la mejora de la sociedad buscando vías para solucionar problemas sociales partiendo del conocimiento del pasado -lo que relaciona directamente a la educación histórica con la educación ciudadana- y de lo que acontece en la actualidad:

‘El alumnado debe aprender a buscar las razones de sus juicios sobre situaciones del pasado y del presente y participar en el diseño de alternativas a problemas cotidianos, sociales y políticos, a través del trabajo cooperativo y con una actitud dialogante, abierta al contraste con las interpretaciones de los demás y con voluntad de llegar al consenso’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

Tal como venimos viendo, en los documentos se contextualiza deliberadamente a la ciudadanía en el mundo globalizado. En los documentos esto se aprecia tanto a través de referencias a la globalización y a la necesidad de que los/as ciudadanos/as la comprendan, como a la identificación territorial de las personas tanto con el mundo global como con lo local y con la humanidad mediante la preocupación por lo que acontece ambiental, económica y políticamente en sitios lejanos al propio.

Al respecto, el currículum de nivel secundario dice:

‘La identidad territorial y cultural permite, por su parte, la adquisición de una conciencia de territorialidad que es básica para entender la globalización y las actuales relaciones entre lo global y lo local y para poder emitir juicios y tomar decisiones sobre el impacto territorial y ambiental de determinadas decisiones políticas y económicas que afectan simultáneamente las realidades más cercanas y las más distantes’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

El hecho de que se contextualice a la ciudadanía en lo global no significa que los documentos dejen de considerar las identidades locales y nacionales. Por el contrario, tal como podemos apreciar en el siguiente pasaje, en los documentos se manifiesta la relevancia de desarrollar una conciencia ciudadana basada en la propia identidad territorial y cultural, siempre a partir de la comprensión de las relaciones entre pasado, presente y futuro:

‘Las ciencias sociales, geografía e historia han de facilitar el desarrollo de la conciencia ciudadana del alumnado. Esta conciencia debe permitir al alumnado dar sentido a las relaciones entre el pasado, el presente y el futuro, y en su identidad territorial y cultural’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 107).

En cuanto al currículum de bachillerato, en el apartado de la materia Historia se propone formar una ciudadanía no solo capaz de comprender crítica la propia identidad sino el mundo globalizado. En tal sentido, podemos decir que el currículum proyecta una ciudadanía orientada y contextualiza en lo global:

‘La formación de ciudadanos responsables y conscientes de sus obligaciones con la sociedad y colabora de manera eficiente en la construcción de una ciudadanía con criterio propio que comprenda críticamente la identidad propia y la pueda contextualizar en un mundo global’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p 83).

Asociado a cómo se contextualiza a la ciudadanía en el currículum y, ahora también, haciendo referencia al papel que se le asigna a la educación histórica en la educación para la ciudadanía, la materia Historia del Mundo Contemporáneo, señala los cambios tecnológicos que conlleva la globalización y describe un mundo global complejo que está sufriendo transformaciones aceleradas y profundas, muchas veces lejano a la realidad de los/as estudiantes. A tal efecto, el documento plantea educar históricamente a una ciudadanía que pueda entender el presente a partir del estudio del pasado y que, por tanto, sea consciente, crítica para la construcción del futuro:

‘La compleja realidad del mundo actual, sometida a cambios acelerados y transformaciones profundas derivadas de la aplicación de las nuevas tecnologías, los progresos científicos, de la globalización y de la interacción de fenómenos que ocurren en marcos geográficos alejados de nuestro entorno cultural pero cercanos por medio de las tecnologías de la información y la comunicación, exige que en la formación del alumnado de bachillerato tenga que dedicar una atención especial a la comprensión de los procesos que han configurado la sociedad en la que vive, a fin de tomar conciencia de esta realidad y, así, poder adoptar decisiones personales razonadas para contribuir de manera activa y responsable en la construcción del futuro’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2008, p 342).

Por otra parte, y dentro de la línea de análisis del papel de la educación histórica en la educación ciudadana, en el currículum de ciencias sociales y de historia de secundaria se manifiesta una preocupación de que los/as estudiantes sean capaces de entender el presente a partir de las acciones humanas a través del tiempo y el espacio poniendo como contexto al mundo global y las injusticias que ha profundizado:

‘A través del conocimiento social, el alumnado puede ampliar sus horizontes para comprender los resultados de la acción humana tanto en el terreno espacial como temporal, en un mundo globalizado, interdependiente, desigual y en conflicto’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 108).

Asimismo, en el apartado de ciencias sociales también se propone una ciudadanía que pueda *‘analizar y valorar diferentes realidades’* tanto en el presente como en el pasado para favorecer a una sociedad más justa:

‘Analizar y valorar diferentes realidades y sistemas de organización social, política y económica pasados y presentes, para contribuir a la construcción de una sociedad más justa, solidaria y democrática’ (Departament d’Ensenyament Catalunya, 2015, p. 109).

7.4.2 Documentos curriculares de la provincia de Neuquén

Los NAP de ciclo básico y de ciclo superior (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a; 2012) referidos a las asignaturas pertenecientes a las ciencias sociales, -donde se incluye a la Historia, ver **Anexos 4.5, 4.7, 5.5 y 5.7-**, en términos generales, puede decirse que comparten el mismo concepto de ciudadanía. En esta oportunidad, como ya hemos adelantado, puesto que entendemos que los NAP de la asignatura Formación Ética y Ciudadana completan los diversos aspectos que plantean los demás documentos abordados aquí, consideramos pertinente completar algunos datos con este documento curricular (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b) -ver **Anexos 4.6 y 5.6**.

Estos documentos plantean una identidad ciudadana crítica, participativa, democrática, responsable y comprometida que, siendo plural, respeta la diversidad cultural y los derechos humanos y se siente parte de la sociedad argentina; a lo cual ya nos hemos referido anteriormente en el análisis de los que dicen los documentos curriculares sobre las finalidades de la educación histórica en el **Capítulo 4** y que hemos graficado mediante el pasaje del documento curricular de ciclo básico de ciencias sociales en la **Página 154**.

Respecto de la reflexión y de la capacidad de análisis crítico de la ciudadanía, más adelante, el documento de ciclo básico refiere al efecto que tienen los medios de comunicación en las personas y la necesidad de educar en este sentido:

‘La reflexión y el análisis crítico de la información producida y difundida por diversos medios de comunicación sobre las problemáticas de mayor impacto social’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 13).

Puesto que se trata de educar a personas participativas, los documentos manifiestan una ciudadanía capaz de convivir y de interactuar con los/as demás proponiendo soluciones a los problemas sociales y a los conflictos. Para esto, los documentos plantean la necesidad de que la ciudadanía comprenda críticamente el pasado y el presente tanto en lo local, en lo nacional y en lo regional como en lo global

-o como bien denominan los NAP, en lo *'mundial'*. En tal sentido, el documento curricular correspondiente al ciclo básico expone:

'El diálogo como instrumento privilegiado para solucionar problemas de convivencia y de conflicto de intereses en la relación con los demás. El interés por comprender la realidad social pasada y presente (mundial, nacional, regional, local) expresando y comunicando ideas, experiencias y valoraciones' (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 12)³⁹.

Sin embargo, cuando exploramos el documento referido a los NAP de la Formación Ética y Ciudadana, aunque se continúa hablando de una ciudadanía crítica, reflexiva y plural, se pone el acento en una identidad ciudadana más de tipo nacional o regional latinoamericana:

'La valoración reflexiva de los aspectos comunes y diversos de las identidades comunitarias como aporte a una identidad nacional y regional (latinoamericana) abierta, plural y dinámica, como construcción sociohistórica resultante de procesos de luchas fácticas y simbólicas' (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b, p. 14).

De lo expuesto, si bien los documentos curriculares refieren a una identidad ciudadana que se reconoce como parte de la sociedad argentina, en función de las diferentes escalas territoriales que se plantean, puede decirse que se contextualiza a la ciudadanía desde lo local a lo global.

Tal como puede verse en este último extracto, los NAP incluyen a los problemas ambientales dentro de los problemas sociales de los que ha de preocuparse la ciudadanía. De hecho, en función de lo que expone el documento de ciclo superior, entre los aprendizajes que deben promoverse, se encuentra el reconocimiento de los problemas ambientales como sociales, por lo que son el resultado de las acciones de los grupos humanos:

'El reconocimiento de que los problemas ambientales son problemas sociales, producto de las relaciones entre las acciones de diferentes actores sociales y las condiciones naturales' (Ministerio de Educación República Argentina, 2012, p. 3).

Siguiendo esta idea, el documento correspondiente al ciclo básica expresa:

'El desarrollo de una actitud responsable en la conservación del patrimonio natural y cultural' (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 12).

En lo que respecta a los problemas sociales y ambientales, podemos decir que los NAP de Formación Ética y Ciudadana, se focalizan particularmente en las desigualdades e injusticias sociales como problemas sociales:

³⁹El juego de escalas que proponen los NAP también lo pudimos apreciar anteriormente cuando el **Capítulo 6**, mediante un fragmento del documento de ciclo superior -ver **Página 248**.

‘La identificación y análisis ético de las desigualdades sociales, económicas y de género, en situaciones de diversidad social y cultural’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b, p. 14).

Con respecto al papel de la educación histórica en la educación para la ciudadanía, según los documentos, mediante las ciencias sociales se trata de trabajar diferentes grupos que participan en la historia exponiendo conflictos, diferentes perspectivas, intereses:

‘La identificación de distintos actores (individuales y colectivos) intervinientes en la vida de las sociedades del pasado y del presente, con sus diversos intereses, puntos de vista, acuerdos y conflictos’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011a, p. 12).

Lo que plantean los documentos de ciencias sociales, se condice particularmente con la educación ciudadana a la apelan los NAP de Formación Ética y Ciudadana, que plantean a la ciudadanía como una *‘construcción histórica’* y un *‘práctica política’*:

‘El aprendizaje y la comprensión de la ciudadanía como construcción sociohistórica y como práctica política’ (Ministerio de Educación República Argentina, 2011b, p. 14).

En lo que respecta a las planificaciones de las asignaturas de Historia proporcionadas por el profesorado entrevistado que nos ayudan a contextualizar los testimonios en el caso en particular de la provincia de Neuquén, la fundamentación del documento asociado a las clases observadas de 1ero de la profesora N5 -ver **Anexos 4.1 y 5.1**- propone una ciudadanía participativa por sentirse parte de la historia y capaz de reflexionar críticamente sobre la realidad social pasada y actual para mejorarla. En tal sentido, en la planificación se expone:

‘Apuntamos a que los alumnos se sientan protagonistas de la Historia y que el análisis y estudio de los hechos del pasado, y porque no, los del presente los lleve a reflexionar críticamente sobre la sociedad en la que vivimos e implementar los cambios que consideren necesarios para mejorarla’ (Profesora N5 2018, Planificación 1º año).

En lo que respecta a la planificación para 2do año, el documento pone énfasis en el carácter democrático y activo de la ciudadanía en relación con la interacción con otros/as:

‘Que los alumnos desarrollen a través del diálogo prácticas de carácter democrático fundadas en el respeto a la opinión del otro. Desarrollar sus capacidades como sujetos activos tanto dentro de su contexto socio-cultural como fuera de él’ (Profesora N5 2018, Planificación 2º año).

En cuanto a la planificación departamental del área ciencias sociales donde trabaja la participante N5, refiere a una ciudadanía responsable, crítica y proactiva en cuanto al aporte de propuestas para el cambio social:

‘Ciudadanos responsables de sus propios actos, capaces de criticar y a la vez aportar otras ideas o propuestas para mejorar el mundo en el que viven’ (Profesora N5 2018, Planificación Departamental).

Relacionado a la educación ciudadana, esta planificación presenta a una enseñanza de la historia que busca visibilizar la diversidad cultural en el pasado para formar personas que anhelan sociedades justas:

‘La Historia debe ser una herramienta para el conocimiento de las sociedades pasadas, pero siempre que esto nos sirva para proponer la construcción de sociedades más justas en un futuro’ (Profesora N5 2018, Planificación 1º año).

La preocupación por la construcción de una sociedad más justa a través de la enseñanza de la historia, también se rastrea en la planificación de 2do año de la profesora cuando dice:

‘El reconocimiento de esta relación presente-pasado les permitirá proyectarse hacia el futuro en busca de una sociedad más justa’ (Profesora N5 2018, Planificación 2º año).

Por último, en cuanto a la planificación del profesor N7 para 1er año, -caracterizada por darle visibilidad histórica a los pueblos originarios, tal como ya vimos en los **Capítulos 4 y 5**; ver **Anexos 4.4 y 5.4**- puede decirse que se plasma indirectamente una identidad ciudadana inclusiva que se sienta parte del continente americano y que, por tanto, sea capaz de respetar y valorar la diversidad:

‘Darles visibilidad a los pueblos originarios y analizarlos como sujetos participes en la construcción de la identidad del continente’ (Profesor N7 2018, Planificación 2º año).

PARTE 3

CONCUSIONES, PROPUESTAS

Y SUGERENCIAS

PARTE 3

CAPÍTULO 8: Teoría Interpretativa de los Casos - Principales Conclusiones

En este capítulo nos centramos en las principales conclusiones de la tesis. A tal efecto, en primer lugar, construimos y desarrollamos la teoría interpretativa de los casos abordados en los dos contextos sociales y educativos, planteando paralelamente su comparación. Por último y para cerrar, trazamos una síntesis de los resultados más relevantes de la investigación. Para esto, nos remitimos a retomar los supuestos y objetivos de estudio que planteamos en el Capítulo 1 a la luz de los principales resultados a los que llegamos a partir de todo el proceso investigativo..

8.1. Sobre el camino recorrido

Hemos tratado de describir e interpretar qué aporta o puede aportar la educación histórica a la educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global desde la perspectiva del profesorado de secundaria y/o de bachillerato; en particular de la provincia de Neuquén (Argentina) y de la provincia de Barcelona (España).

A través de los capítulos de resultados, fuimos analizando el abordaje que el profesorado dice hacer y hacer de las culturas, de los grupos humanos y/o de las civilizaciones en la educación histórica (para el mundo global), así como de la espacialidad y de la temporalidad. Asimismo, hemos abordado las finalidades del profesorado al enseñar historia y cómo dice entender al concepto de ciudadanía global.

Para esto, nos propusimos realizar una investigación exploratoria, fenomenológica-reflexiva, interpretativa y crítica a través de un enfoque de estudio de casos múltiples que nos facilitó el análisis reflexivo y crítico de las representaciones sociales, de las perspectivas prácticas y de la práctica del profesorado atendiendo a la manera que se construye y se utiliza el conocimiento en las clases de historia. Contextualizamos lo que el profesorado dice hacer y hace mediante el abordaje de documentos curriculares.

Si bien, tal como se pudo observar mediante la descripción e interpretación de los datos obtenidos, aquí no realizamos un tratamiento completamente diferenciado de cada uno de los casos analizados, consideramos que logramos identificar algunas tendencias que nos permitieron construir una '*teoría interpretativa de casos*' (Simons, 2011), para poder comparar los dos contextos de investigación. Aunque como ya hemos expresado anteriormente, a través de este estudio no pretendemos hacer generalizaciones ni extrapolar los resultados y conclusiones a ninguna otra situación educativa, sostenemos que la teorización de los casos nos orienta en la construcción del marco conceptual (Neiman y Quaranta, 2013) correspondiente la propuesta didáctica que nos propusimos realizar en los objetivos de la investigación -propuesta que presentamos en el próximo capítulo.

8.2 Teoría interinterpretativa de los casos y comparación

En función de lo que planteamos en la metodología, establecimos **Ámbitos de Análisis** en los que, a partir de lo que dice hacer y hace el profesorado, englobamos tres conjuntos de aspectos a analizar que nos permitieron abordar los datos obtenidos en forma integral y amplia. Estos tres ámbitos fueron:

- **Ámbitos de Análisis 1** - Las finalidades de la Educación Histórica;
- **Ámbitos de Análisis 2** - Educación histórica para un mundo global;
- **Ámbitos de Análisis 3** - El concepto de ciudadanía global.

Si bien a grandes rasgos desde un principio definimos los aspectos que analizaríamos en cada uno de los ámbitos, la amplitud que nos proporciona la misma idea de trabajar a través de **Ámbitos** nos permitió abordar también aquellos aspectos que, si bien no los habíamos previsto, resultaron igualmente relevantes para la investigación.

Puesto que fue a través de estos tres **Ámbitos de Análisis** que nos orientamos con relación a la información que pretendíamos ir a buscar al campo y que presentamos y ordenamos los capítulos de resultados, es a partir de estos ámbitos que también organizamos y construimos nuestra teoría interpretativa de casos que exponemos en los siguientes apartados y que, en definitiva, resulta en las principales conclusiones de nuestra investigación.

8.2.1 **Ámbito de Análisis 1: Las finalidades de la Educación Histórica**

Al abordar las finalidades de la educación histórica del profesorado participante de la investigación -tanto en el caso de la provincia de Barcelona como en de la provincia de Neuquén-, en un sentido amplio, puede decirse que lo primero que subyace es que los/as participantes de la investigación expresan enseñar historia para la comprensión del presente. Sin embargo, advertimos que esta finalidad según quien la define, no siempre tiene la misma connotación. En tal sentido, a grandes rasgos, puede decirse que:

- Tanto en el caso de la provincia de Neuquén como en de la provincia de Barcelona, hay una tendencia a educar históricamente para comprender el presente desde el conflicto y a partir de los problemas sociales, esto, desde una perspectiva crítica. Sin embargo, mientras que parece que la mayoría de los/as profesores que en Neuquén conciben al presente de esta manera plantean enseñar historia para la transformación de la realidad social, en el caso de Barcelona, no todos/as los/as participantes que entienden a la idea de comprender el presente a partir de la perspectiva del conflicto sugieren también la posibilidad de cambiar la realidad social a partir de la enseñanza de la historia.
- Tanto en un contexto social y educativo de investigación como en el otro, también hay profesores/as que, aunque también dicen enseñar historia para la comprensión del presente, no

lo hacen desde una perspectiva crítica por lo que no aluden a una realidad social conflictiva y desigual.

Asimismo, inferimos que otras finalidades de la enseñanza de la historia tienen presencia en los testimonios. A grandes rasgos, tanto en el caso de Neuquén como en el de Barcelona, el profesorado parece interesado en enseñar historia para promover el pensamiento social crítico, educar para la ciudadanía, promover la conciencia histórica, alentar y suscitar que el estudiantado se sienta protagonista y parte de la historia y promover la construcción de identidades. Sin embargo, en un sentido amplio, puede decirse que:

- Mientras que los/as profesores/as participantes de la provincia de Barcelona se inclinan al parecer por enseñar historia para la promoción del pensamiento social crítico y en algunos casos, creativo -lo que no significa justamente que no hagan referencia también en sus testimonios a las otras finalidades que nos hemos señalado-; en el caso de la provincia de Neuquén, advertimos que el profesorado se interesa tanto por promover el pensamiento social crítico, como por educar para la ciudadanía, promover la conciencia histórica y en estimular a que sus estudiantes se sientan parte activa de la historia.

Si bien cuando analizamos las finalidades de la educación histórica de los/as profesores/as de ambos contextos de investigación la idea de comprender la realidad social en su dimensión global no aparece al menos explícitamente en los testimonios -con la excepción de un profesor catalán-, cuando se trata de describir el papel⁴⁰ que ha de tener la educación histórica en el mundo globalizado, la mayoría de los/as participantes entienden que ha de ser fundamental y, según lo que expresan, la función ha de ser justamente, la comprensión del presente desde su carácter global. No obstante, no todos/as los/as profesores/as interpretan a la idea de comprender el presente global de la misma manera. Hay quienes -desde un enfoque aparentemente crítico- entienden que se trata de hacer explícitas y visibles las consecuencias de la globalización, es decir, las desigualdades y las injusticias sociales. Hay quienes piensan que se trata simplemente de comprender cómo se constituyó históricamente el mundo global en el que vivimos hoy en día:

- En tanto que, en el caso de la provincia de Barcelona la mayoría de los/as profesores/as piensa que el papel de la educación histórica ha de ser la comprensión de cómo se conformó el mundo globalizado actual por lo que solamente ciertos/as participantes conciben a la comprensión del presente global desde una perspectiva expresamente crítica; en el caso neuquino hay quienes piensan que la educación histórica en un mundo global ha de hacer tanto visibles las consecuencias de la globalización -esto es, se ha de enfocar en la denuncia de las desigualdades e injusticias en lo global- como facilitar la comprensión de cómo se constituyó el mundo globalizado.

⁴⁰Recordemos que, como ya expusimos anteriormente, hablar del papel de la educación histórica supone abordar el 'para qué', por lo que entendemos que también supone abordar las finalidades de la educación histórica.

Al analizar el papel que el profesorado piensa que la educación histórica ha de tener en el mundo globalizado, hay participantes que al describir esta función proponen introducir modificaciones en la enseñanza de la historia para que resulte más adecuada a la realidad global. En general, los cambios que se mencionan y se proponen de alguna forma u otra se encuentran asociados a la desnaturalización del mundo global.

Entre los cambios potenciales a los que refieren los/as participantes se encuentran la posibilidad de: incluir una perspectiva multicultural de la historia; establecer conexiones entre diversas culturas, grupos humanos y/o civilizaciones a través de la historia; enseñar historia abordando los hechos en forma simultánea y relacional -esto es, a partir de la contemporaneidad histórica-; y abordar problemas sociales relevantes a través de la historia. Entre estas ideas que expresan los/as profesores/as al respecto podemos observar lo siguiente:

- Tanto en el caso de Barcelona como de Neuquén, entre quienes piensan que la enseñanza de la historia en el contexto global debería modificarse, advertimos la tendencia a optar por introducir cambios en el abordaje de las culturas, sea concibiendo una perspectiva más multicultural de enseñanza de la historia o estableciendo conexiones entre grupos humanos a través de los relatos históricos que se construyen. En cuanto a la posibilidad de enseñar historia a partir de la contemporaneidad -histórica- y trabajar los problemas sociales relevantes a través de los procesos históricos, son propuestas que solo hacen unos/as pocos/as participantes.

- En lo que respecta a la simultaneidad o contemporaneidad histórica, destacamos al caso de un profesor catalán que piensa que enseñar procesos o hechos históricos simultáneos y relacionados resulta la vía para la enseñanza de una historia más global que pueda dejar de lado los relatos anclados en la historia nacional dominante que generalmente se propone en los currículums de secundaria y de bachillerato.

A grandes rasgos y para contextualizar lo que dice el profesorado respecto de las finalidades de la educación histórica, al analizar los documentos curriculares⁴¹ asociados a cada una de las provincias, pudimos establecer algunas tendencias:

- Los documentos catalanes -tanto de secundario como de bachillerato- ponen el acento en las finalidades de educar para la ciudadanía, promover pensamiento crítico y creativo, promover la consciencia histórica y consciencia ciudadana y promover la construcción de identidades. En lo que respecta a los documentos asociados a Neuquén, los NAP hablan principalmente de promover el análisis de la realidad, la promoción de una ciudadanía responsable, crítica y participativa y la promoción de la comprensión de las nociones temporales. Si nos remitimos a las planificaciones del profesorado neuquino, observamos en general, un interés por promover la consciencia histórica y suscitar el análisis crítico de la realidad; también se rastrea la propuesta de que los/as estudiantes se sientan parte de la historia para poder transformar la realidad social.

⁴¹Recordemos que, en función de las características de los casos, abordamos diferentes documentos según los criterios establecidos en la fundamentación metodológica.

- Tanto los documentos que atañen a Barcelona como los NAP se reconoce al mundo globalizado en el que vivimos actualmente; pero, en tanto que en los documentos catalanes al mundo global se lo relaciona con la tecnología actual y a las interdependencias que se dan entre los diversos espacios del planeta; en el caso de los NAP se pone el acento en la enseñanza de las escalas especiales para abordar los procesos históricos, entre las que se encuentra la global. Las planificaciones proporcionadas por el profesorado neuquino conciben a la globalización casi exclusivamente solo como el contexto social actual en el que vivimos y, por tanto, en el que se enseña la materia historia. Es por esta razón que la globalización o el mundo global no resultan parte de las finalidades de la educación histórica que se plantean.

8.2.2 Ámbito de Análisis 2: Educación histórica para un mundo global

En cuanto a la educación histórica -para el mundo global-, tomando en cuenta los preceptos que marca la historia global, analizamos lo que dice hacer y hace el profesorado de las provincias de Neuquén y de Barcelona al enseñar historia respecto de las conexiones entre grupos culturales, así como respecto del tratamiento de la espacialidad y de la temporalidad.

8.2.2.1 Las culturas en la educación histórica

En lo que respecta al abordaje de las conexiones entre grupos culturales -uno de los principales aspectos en los que se enfoca la historia global-, para alcanzar un análisis más o menos profundo, optamos por intentar determinar qué culturas, grupos humanos y/o civilizaciones dice trabajar y trabaja el profesorado de ambos contextos de investigación. Para esto, en primer lugar, analizamos si al enseñar historia los/las profesores/as trabajan la diversidad cultural expresada en el abordaje de la perspectiva multicultural. En tal sentido, a grandes rasgos, si bien tanto en el caso de la provincia de Barcelona como en el de la provincia de Neuquén, la mayoría asevera enseñar historia tomando en cuenta esta perspectiva, existentes algunas particularidades a tomar en cuenta:

- En cuanto a la provincia de Barcelona, quienes dicen que no enseñan historia a través de la perspectiva multicultural, señalan que se debe principalmente a un tema de currículum; esto es, según los/as participantes, los temarios resultan predominantemente eurocéntricos por lo que no les lugar a la posibilidad de trabajar una gran diversidad de culturas en sus clases. Al respecto, uno de los profesores catalanes entrevistados (**B12**), si bien dice que intenta enseñar historia tomando en cuenta este enfoque, admite que se le dificulta bastante enseñar historia desde esta perspectiva. De hecho, al observar sus clases, advertimos que los procesos históricos que enseña no se caracterizan, justamente, por el abordaje de una gran variedad de culturas. Según el profesor, para que el abordaje de la perspectiva multicultural en sus clases de historia resulte eficaz tiene que ser sistemático y sostenido, algo de lo que considera que desde su práctica se encuentra lejos de poder efectuar.

- En cuanto a la provincia de Neuquén, en cambio, aquellos/as profesores/as que indican no trabajar la perspectiva multicultural es porque sostienen la perspectiva intercultural ya que les facilita abordar las relaciones entre diversas culturas a través de un diálogo. Ciertos/as participantes de Neuquén, particularmente, identifican a la perspectiva multicultural con un enfoque de tipo eurocéntrico y proveniente de la cultura dominante. Inclusive, uno de los profesores que afirma acordar con enseñar historia desde el enfoque multicultural, expone que prefiere el intercultural y señala que no piensa a las culturas como nacionales o en términos estatales, sino que prefiere abordar a través de un diálogo entre identidades la diversidad a través de diferentes territorios y escalas espaciales.
- Entre quienes sí afirman trabajar la perspectiva multicultural, tanto en el caso de los/as profesores/as de Neuquén como los/as de Barcelona, nos encontramos que proponen diferentes formas de abordar este enfoque.
- Algunos/as participantes indican hacerlo dentro de un mismo contexto social. Al respecto, el profesor neuquino entrevistado (**N7**) señala trabajar diferentes culturas (casi exclusivamente americanas) específicamente dentro del espacio de América; entre los ejemplos que cita, se encuentra la conquista y la colonización de América; proceso en el que recién las culturas europeas entran en escena. Sin embargo, al reflexionar respecto del enfoque multicultural, reconoce que mientras le presta especial atención al pueblo mapuche, en el relato que construye en clase no trabaja otros grupos humanos como por ejemplo las culturas africanas en América o las culturas originarias del territorio del actual Brasil y de las Guayanas. Respecto de las clases del profesor que pudimos observar, si bien notamos que en algunas oportunidades nombra ciertas culturas de ciertos espacios, advertimos principalmente que tiende a trabajar la perspectiva multicultural principalmente a escala local.
- Hay otros/as, en cambio, que señalan abordar la multiculturalidad en contextos diferentes e incluso en espacios alejados. Al respecto, cuando se trata de describir la perspectiva multicultural, la profesora neuquina (**N5**) entrevistada afirma trabajar diversas culturas a partir de un análisis situado en diferentes espacios geográficos. Para explicarlo, utiliza el ejemplo de la conquista y colonización de América y, en consecuencia, la construcción del orden colonial a partir de las culturas americanas y europeas. Al observar sus clases, por el contrario, -al menos en lo que respecta a las clases a las que asistimos-, advertimos que los relatos históricos que construye no solo no se caracterizan por el abordaje de diversas culturas, sino que no hace referencia a diferentes grupos humanos en diferentes espacios.
- Asimismo, cuando se trata de concebir las culturas en la enseñanza de la historia, hay quienes no se imponen ningún tipo de límite geográfico al respecto. El otro profesor catalán entrevistado (**B10**), dice no solo no poner límites respecto de qué culturas abordar en el aula, sino que señala no imponerse límite en sus clases en general. Para el profesor todos los aspectos de la realidad social son materia de ciencias sociales y de la historia; en efecto, al observar sus clases, si bien se centra en los contenidos correspondientes a las clases, se muestra abierto a trabajar cualquier

tema que planteen sus estudiantes, y, por tanto, a abordar cualquier grupo humano, cultura o civilización.

- Por último, hay participantes -tanto de Barcelona como de Neuquén- que, si bien afirman trabajar la perspectiva multicultural, no especifican cómo lo hacen en sus clases.

En lo que respecta a las culturas que el profesorado aborda al enseñar historia, de seguida observamos que, tanto los/as participantes de un contexto de investigación como del otro, refieren a una gran diversidad de culturas de diferentes regiones y continentes. De hecho, el profesorado parece abordar culturas que podemos clasificar desde lo local, lo regional, a lo continental -lo que vendría a ser hablar de culturas americanas, europeas, asiáticas, africanas-, así como grupos humanos que podemos concebir desde la perspectiva de los dominados y los dominantes, grupos étnicos -como los pueblos originarios, principalmente en el caso del profesorado de Neuquén-, y de tipo religiosos. No obstante, al abordar más profundamente las culturas, los grupos humanos y/o las civilizaciones que el profesorado dice trabajar, observamos algunas tendencias:

- En primer lugar, advertimos que las culturas que el profesorado señala que predominan o son más trabajadas en sus clases, condicionan de alguna manera los relatos históricos que se elaboran en el aula de historia, o al menos la perspectiva desde donde construyen los relatos.

- De lo expuesto, dado que, a grandes rasgos, en el caso neuquino existe una predilección por trabajar mayoritariamente culturas de América, el relato histórico que tiende a construirse se ancla preferentemente en la perspectiva americana. Los/as participantes que agrupamos dentro de este enfoque dicen trabajar las culturas americanas desde los primeros cazadores y recolectores hasta, inclusive, la historia más reciente haciendo hincapié en las historias locales de ciertos pueblos originarios, entre los cuales se destaca el pueblo mapuche, correspondiente a la región donde se ubica Neuquén. Asimismo, notamos que muchos/as de los/as profesores/as que desarrollan los relatos históricos desde esta perspectiva, parecen inclinarse por el abordaje de las culturas originarias generalmente incluidas en la historia por ser los pueblos americanos tradicionalmente considerados los más 'destacados' y conformar las 'culturas más avanzadas' conquistadas por los españoles -una concepción incluso asociada a la enseñanza de una historia desde la perspectiva de la conquista europea e hispánica que deja afuera del relato a otras culturas o etnias invisibilizadas en la historia-; esto es, en líneas generales, Mayas, Aztecas e Incas y algunas de las culturas anteriores a esas civilizaciones.

- En relación con los relatos históricos elaborados desde la perspectiva de las culturas americanas, el profesor entrevistado **N7**, partiendo de una crítica clara hacia los relatos históricos en los que generalmente han predominado las culturas europeas, plantea un relato fuerte e intrínsecamente construido desde los pueblos originarios americanos. Para esto, cuando se trata de trabajar '*culturas antiguas*' dice, por ejemplo, abordar Chavín de Huantar y, al abordar ciertos conceptos históricos como '*imperio*' señala hacerlo desde el Imperio Azteca. De hecho, al analizar las planificaciones del profesor de la asignatura Historia para 1º año, advertimos que todos los procesos históricos que se pretende enseñar responden a las culturas americanas,

inclusive los acontecimientos ligados a la historia reciente en los que se plantea el abordaje de los movimientos sociales indigenistas tanto en lo local -los movimientos de liberación mapuche- como en otros espacios de Latinoamérica como el MST en Brasil o el Zapatismo en México. Al abordar la práctica del profesor, dado que las clases que presenciamos fueron introductorias a la asignatura, el profesor menciona los pueblos originarios en algunas oportunidades, pero se dedicó a trabajar principalmente la historia local partiendo de los relatos de vida de sus estudiantes, lo que significa indirectamente trabajar desde una perspectiva americana.

- En el caso catalán, observamos que el profesorado se inclina por trabajar casi exclusivamente culturas europeas o, como algunos/as participantes las denominan '*culturas occidentales*' -entre las que se comprenden la cultura española y principalmente la catalana. En tal sentido, la tendencia resulta construir el relato histórico desde la perspectiva principalmente europea. Muchos/as de los/as participantes señalan que su predilección por las culturas europeas deviene del propio contexto social donde viven sus estudiantes -esto es, Europa- así como del mismo currículum catalán vigente que, salvo excepciones -como ocurre con el tema del origen del islam y la conquista de América, igualmente planteados en función de su influencia en la historia de España y de Europa-, tiende a proponer temas situados principalmente en el espacio europeo -cuestión que pudimos constatar al realizar el análisis tanto del currículum catalán de secundaria como de bachillerato.

- Si bien el profesor entrevistado **B12** manifiesta un interés por trabajar otras culturas en sus clases más allá de las europeas -principalmente las americanas que, según sus palabras, las denomina '*precolombinas*'- señala que a las culturas europeas les dedica la mayor parte del tiempo en el aula. De hecho, comenta que uno de los temas que más desarrolla es la '*historia de la burguesía*', ya que le permite trabajar la transición del feudalismo al capitalismo a partir de procesos específicamente europeos como la Revolución Industrial. Si bien este proceso arranca en Europa se extiende a otros espacios, el participante lo trabaja exclusivamente a partir de hechos acontecidos en el espacio europeo. Respecto de la práctica del profesor, las clases observadas -cuyo tema fue la Guerra Civil Española- tienen como protagonistas a grupos humanos contrarios dentro de España -o '*bandos*', como los denomina- y, si buscamos identificar otros posibles grupos culturales en el relato, estos corresponden principalmente a las '*potencias europeas*' -y también en menor medida de Norteamérica- que se plantean intervenir o no en la guerra. En lo que respecta al abordaje de otras culturas, solo observamos a la marroquí a partir de '*la guardia mora*' que entra en la guerra por necesidad a partir del bando golpista.

- Aunque tal como ya señalamos, el profesorado neuquino tiende a trabajar las culturas americanas y, por tanto, a construir relatos desde esta perspectiva, identificamos que la profesora **N5** -pese a que expresa su anhelo por empezar a enseñar historia desde una perspectiva más americanista- admite ser '*bastante tradicionalista*'. Aunque la participante no deja completamente relegada a las culturas americanas en su relato, puesto que señala abordar, por ejemplo la conquista y colonización de América, al analizar sus planificaciones observamos que se encuentran estructuradas principalmente a partir desde procesos europeos. De hecho, el tema de la conquista se plantea, en primer momento desde la expansión comercial y territorial europea

asociada a los absolutismos monárquicos del siglo XV para recién posteriormente trabajado este tema, incluir a las culturas americanas en el relato. Asimismo, en las planificaciones apreciamos que las '*culturas antiguas*' que se proponen trabajar principalmente se encuentran asociadas a la historia eurocentrista tradicional. En lo que respecta a las clases de la profesora de 2º año - que quizás son las clases que nos aportan más insumos para analizar este aspecto- se encuentran completamente contextualizadas en Europa y no se hace alusión a ningún otro grupo cultural o humano por fuera de este espacio.

- Tanto en el caso de la provincia de Neuquén como en el de la provincia de Barcelona, hay ciertos/as profesores/as que, puesto que dicen abordar una gran diversidad de culturas de diferentes espacios regionales y continentales sin poner el acento en ningún grupo humano en particular, tienden a construir relatos históricos desde una perspectiva más global. En tal sentido hay participantes que expresan que en sus planificaciones tienen presencia una gran diversidad de culturas, que trabajan culturas invisibilizadas en la historia, que se centran más en la dinámica entre grupos dominantes y dominados, que se interesan por trabajar las culturas a partir de la diversidad religiosa, que enseñanza partir de estudios de caso y mediante la comparación histórica.

- Si bien el profesor catalán entrevistado **B10** dice que los planes de estudio, así como los temarios y los libros de texto catalanes son mayormente eurocentristas, en lo que respecta particularmente a su propia práctica señala trabajar '*todas*' las culturas que exija la clase -tal como ya sugerimos anteriormente. En efecto, en lo que respecta al trabajo que hace en el aula, aunque señala que el libro de texto a través del que orienta sus clases posee un marcado carácter eurocentrista, tiende a trabajar relatos históricos desde diferentes culturas de diversos espacios que exceden a Europa. En función de lo que dice el profesor, podemos decir logra desprenderse bastante de lo que dicta el currículum y llega a plantar algunos relatos históricos desde una perspectiva bastante global.

- De modo de completar las tendencias que advertimos respecto de las perspectivas desde las que se elaboran los relatos históricos en lo que respecta a los documentos curriculares que atañen al caso neuquino, en el caso de los NAP -documentos que recordemos responden al nivel nacional- si bien existe una predilección por el abordaje de procesos que transcurren en el espacio americano y en el territorio hoy argentino, también se plantean trabajar temas de historia europea. Si bien podría decirse que en materia de documentos curriculares resulta la propuesta diversa en cuanto a la perspectiva de los relatos, no puede hablar de una perspectiva más de tipo global ya que no se toman en cuenta procesos históricos de otros espacios y tampoco siquiera tienen gran presencia otras culturas que no sean europeas o americanas. En cuanto a Cataluña y asociado a lo que anteriormente comentamos respecto del caso del profesor **B10**, al analizar el currículum de bachillerato -nivel en el que desempeña el profesor- notamos que incluso aquellos procesos históricos correspondientes a culturas '*no europeas*' que resultan parte del contenido que se propone en el documento, siempre se encuentran ligados a Europa o se los plantea desde una perspectiva colonialista.

En lo que respecta específicamente al abordaje de las conexiones entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones que dice trabajar y trabaja el profesorado en la enseñanza de la historia -lo que, tal como vimos en la fundamentación teórica, corresponde con uno de los principales aspectos trabajados por la historia global-, tanto en el caso de Neuquén como en el de Barcelona, los/as participantes hacen alusión a la enseñanza de relaciones simétricas, entendidas como relaciones de cooperación, de reciprocidad, de intercambio entre partes que se encuentran en una situación de equilibrio, como asimétricas, definidas como relaciones de poder y de dominación, caracterizadas por el conflicto entre partes que se encuentran en una situación de desigualdad. Al respecto, observamos que en ambos contextos de investigación tienden a predominar las relaciones asimétricas, al menos a partir de lo que los/as participantes de la investigación expresan en sus testimonios. Sin embargo, consideramos pertinente establecer algunas aclaraciones:

- En términos generales, quienes dicen trabajar y trabajan relaciones de dominación, de opresión, y de poder en sus clases de historia -esto es, relaciones asimétricas- no aluden a trabajar relaciones de cooperación, reciprocidad e intercambio -relaciones simétricas-; y, por el contrario, quienes interpretamos que enseñan relaciones simétricas, observamos que no remiten a relaciones que aquí concebimos como asimétricas.
- Sin embargo, observamos dos excepciones: tanto una participante de Neuquén como otra de Barcelona parecen trabajar ambos tipos de relaciones. La profesora catalana dice trabajar tanto las relaciones históricas de dominación de Europa sobre las culturas americanas y africanas, como la convivencia intercultural y el intercambio de valores culturales a través de la historia. En el caso de Neuquén, la profesora que trabaja tanto un tipo de relaciones como el otro es la participante entrevistada **N5**. En la misma línea de lo que plantea la profesora de Barcelona en cuanto a las relaciones asimétricas, la participante **N5** refiere a las relaciones de dominación durante la conquista y colonización de América; en cuanto a las relaciones simétricas, la profesora **N5** señala trabajar las relaciones de reciprocidad preexistentes a la conquista, durante el imperio incaico. Aunque al analizar las clases de la profesora -particularmente las clases de 2º año donde el tema es el feudalismo-, notamos que se dedica a abordar principalmente relaciones de dominación entre diferentes estamentos, esto es, relaciones de tipo asimétricas, sus planificaciones, justamente, no se caracterizan por plantear el abordaje de relaciones y contactos entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones en general.
- En ambos contextos de investigación solamente una minoría de profesores/as parece trabajar relaciones simétricas. A grandes rasgos, advertimos que refieren a aportes de las culturas a la cohesión social, a la organización social, al intercambio, a la cooperación, a la convivencia y a la aceptación de diferentes valores de diferentes culturas.
- En función de lo que dicen los/as participantes de ambas provincias, podemos decir que en su mayoría trabajan relaciones asimétricas, por lo que en sus testimonios predominan las relaciones de poder, de dominación y de opresión de un grupo humano sobre el otro. La particularidad que tienen las relaciones que plantea el profesorado es que mayoritariamente se inscriben entre

culturas, grupos humanos y/o civilizaciones situados en Europa y en América. Si bien observamos que en algunos testimonios aparecen otras culturas y grupos humanos de otras regiones geográficas, su presencia no es significativa.

- Tanto en el testimonio del profesor **N7** como en su planificación observamos una preferencia por el abordaje de relaciones asimétricas al enseñar historia. Mientras que en el testimonio pone el acento en el '*choque cultural*' durante la conquista de América por lo que refiere a la aculturación y el sincretismo, en el documento curricular -si bien también se hace referencia a las relaciones asociadas al proceso de colonización- refiere a los movimientos sociales de la actualidad y hace hincapié en el discurso de los vencidos en América. En lo que respecta a las clases observadas, no predominan justamente las relaciones asimétricas, probablemente debido a que estuvieron referidas a la introducción a la materia Historia.

- El profesor catalán **B10** la entrevista asevera trabajar todo tipo de relaciones asimétricas entre culturas. Aunque como la gran mayoría de los/as participantes, el profesor alude a las relaciones de dominación durante la conquista del América, señala la importancia de no perder de vista las complejidades preexistentes a la llegada de las culturas europeas a América. Respecto de la práctica del profesor, observamos que las relaciones de dominación y opresión que trabaja exceden a las culturas americanas y europeas y trata desde conflictos religiosos entre grupos musulmanes y judíos a conflictos raciales en diferentes espacios geográficos.

- Al igual que el profesor **B10**, el participante catalán **B12**, dice trabajar todo tipo de relaciones de dominación, de opresión y de poder en sus clases. Particularmente en el caso del profesor, advertimos que en la entrevista a estas relaciones las sitúa entre las culturas europeas y las culturas africanas y refiere principalmente el tema de la esclavitud. En cuanto a la práctica del profesor, las relaciones asimétricas que prevalecen en sus clases sugieren conflictos de poder entre republicanos y golpistas durante la Guerra Civil Española.

- Tanto en el currículum de secundario y de bachillerato de Cataluña como en los NAP predominan las relaciones asimétricas puesto que se sugieren enseñar relaciones de poder, de dominación, opresión e inclusive de tensión entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones. En el caso de los NAP de ciclo superior, destacamos que se habla de genocidios.

- Por último, observamos que, en general, cuando indagamos en relación con las culturas que los/as participantes dicen abordar en sus clases de historia, en ambos contextos de investigación existe una predilección por hablar más de países, de estados, de regiones e incluso, de potencias. En tal sentido, en muchas oportunidades el profesorado refiere más a relaciones internacionales entre potencias, estados o continentes que relaciones entre culturas o grupos humanos. Esta tendencia se condice con los relatos que, en ocasiones, se tienden a construir desde los documentos curriculares, en los que las culturas y grupos humanos se invisibilizan y se tienden a representar -e inclusive a reemplazar- por estados, organizaciones e instituciones.

8.2.2.2 La espacialidad y la temporalidad en la educación histórica

Respecto de la espacialidad en la educación histórica (en un mundo global), para poder realizar un análisis más o menos exhaustivo, que nos permita tomar conocimiento sobre el abordaje de las interacciones entre lo global y lo local, así como entre otras escalas, en primer lugar optamos por intentar determinar qué espacios y/o escalas dicen trabajar y trabajan los/as participantes, buscando identificar cuáles son las escalas que predominan en sus clases al enseñar historia.

Al intentar identificar las escalas -y, por ende, los espacios- que los/as participantes dicen trabajar en sus clases, lo primero que notamos a través del recorrido por los testimonios fue, que para construir los relatos históricos, el profesorado toma en cuenta una gran multiplicidad de escalas, que tiende a denominar de una gran variedad de formas: local, regional, nacional, estatal, continental, mundial, global, glocal. Inclusive, notamos que cuando indagamos sobre las escalas, los/as participantes tienden también a hablar de Oriente y Occidente, Latinoamérica/Sudamérica, Medio Oriente, Oriente Próximo, lo particular, lo próximo, lo lejano, lo general, lo micro y lo macro.

Entre todas estas ideas que identificamos, decidimos enfocarnos en lo que consideramos las escalas espaciales propiamente dichas: local, regional, nacional, estatal, continental y global; incluyendo también la glocal, que aunque podemos decir que corresponde a una perspectiva de pensar el espacio de una manera bastante alternativa, justamente aborda la interacción entre lo local y lo global. De lo expuesto, tomando en cuenta lo que dicen los/as profesores al respecto advertimos las siguientes tendencias:

- Para entender cómo el profesorado de cada uno de los contextos de investigación dice trabajar y trabaja las diferentes escalas espaciales, hay que tomar en cuenta que, en el caso de Neuquén, los/as participantes construyen fundamentalmente los relatos históricos desde Latinoamérica y que los/as de Barcelona los elaboran desde Europa.
- Entre las escalas que tanto el profesorado de un contexto de investigación como el otro dice tomar en cuenta para enseñar historia, quizás la más compleja y controversial sea la regional, ya que, según quien refiera a la misma aparecen diversas y posibles definiciones. En el de Barcelona, en función de cómo los/as profesores/as en sus testimonios refieren al concepto, este resulta bastante impreciso. De hecho, una de las participantes catalanas habla de escala regional cultural e idiomática y, de hecho, señala que es la que predomina en sus clases puesto que piensa que los estados y los límites políticos tal como los conocemos hoy van a tender a difuminarse. En el caso de Neuquén, el concepto de región -o de escala regional- en cuanto a su significado parece tener un mayor consenso en entre los/as profesores/as participantes. En tal sentido, la mayoría cuando habla de región refiere a Latinoamérica -o también a Sudamérica.
- Asociado a lo anterior, si bien en el caso neuquino hay participantes que al referirse a Latinoamérica también hablan de continente, a partir de los testimonios y de las clases observadas, advertimos la tendencia a definir a Latinoamérica como una región -escala regional. Esta es la escala que predomina entre los/as participantes de Neuquén al enseñar historia -tal

como adelantamos anteriormente-, la cual, en un sentido amplio, tiende a condicionar la perspectiva a través de la cual se construyen muchos los relatos históricos.

- De lo expuesto, el profesor **N7**, define a Latinoamérica -o como la denomina en otras ocasiones, Sudamérica- como una región con características propias en la que acontecen ciertos procesos compartidos por varios grupos ubicados en diferentes sitios -de la región-, tal como ocurre con los movimientos sociales y los pueblos originarios. El profesor asevera que Latinoamérica es la escala espacial -o bien espacio- que más trabaja en sus clases y, de hecho, resulta el espacio del que parte para enseñar todos los procesos históricos de la materia Historia, la cual imparte en 1º año. Una cuestión relevante respecto del planteo del participante es que, en la entrevista en particular, habla de Latinoamérica como la escala global a través de la que enseña historia, puesto que considera que global no es lo mismo que mundial. Para el profesor, lo global supone todo aquello más allá de lo que acontece a escala nacional/estatal y a través de lo cual se pueden establecer relaciones con procesos que acontecen en otros espacios. Es, en este sentido, que el espacio latinoamericano resulta su escala global. Aunque el testimonio del profesor se encuentra acorde con su planificación ya que se enfoca en Latinoamérica y propone enseñar relatos históricos fundamentalmente desde la perspectiva, en lo que respecta a su práctica, en las clases pudimos observar una gran diversidad de escalas desde local a lo que define como mundial -es decir, más allá de lo simplemente global.

- En el caso de la provincia de Barcelona, el profesorado prefiere mayoritariamente enseñar historia construyendo relatos a partir de la escala continental, la cual se corresponde con Europa, tal como ya señalamos anteriormente. En un sentido amplio, puede decirse que, para el profesorado catalán, Europa conforma un espacio que comparte una historia constituida por muchos relatos que se relacionan entre sí. Asociado a las culturas en la educación histórica (para el mundo global) -aspecto que analizamos previamente-, esto lo podemos ejemplificar utilizando nuevamente el tema de la '*historia de la burguesía*' a la que refiere el participante **B12**, puesto que. Según su testimonio, construye un relato histórico en el que trabaja hechos transcurridos en Europa que llevan del feudalismo al capitalismo, tales como la Revolución Francesa y la Revolución Industrial en Inglaterra.

- En lo que respecta particularmente a las escala nacional y estatal, tal como ocurre con el concepto de región o escala regional, hemos de hacer una aclaración. Mientras que en el caso del profesorado neuquino la escala nacional coincide con la estatal -puesto que en general al territorio argentino se lo identifica como un Estado Nación-, en el caso catalán no ocurre lo mismo. El profesorado catalán tiende a separar lo que es nacional -esto es, Cataluña- de lo que es estatal -es decir, España-; y, por tanto, hay quienes construyen relatos de Cataluña, por un lado, y por otro, pero en paralelo, de España, es decir, a escala estatal. En las clases a las que asistimos del profesor catalán **B12**, cuyo contenido fue la guerra Civil Española, observamos que, cada vez que hablaba de determinado hecho en relación con la guerra a nivel de lo que acontecía en España, también se refería a lo que acontecía en ese momento en Cataluña.

- En cuanto a la escala global, aunque en un sentido amplio el profesorado no la considera la predominante en sus clases, tiene cierta presencia en los testimonios. Tanto en el caso de Barcelona como en el de Neuquén, quienes indican trabajar esta escala dicen hacerlo, particularmente, porque les permite entender los problemas de la humanidad. Asimismo, en general, quienes aseveran utilizan la escala global también tienden a abordar la escala local, puesto que, a grandes rasgos, tanto los/as participantes de Neuquén como de Barcelona entienden a estas escalas en forma relacionada. Destacamos a un profesor neuquino expresa que la escala principal que utiliza al enseñar historia es la glocal, porque le permite establecer interrelaciones entre lo que acontece en el contexto local y en el contexto global.
- Si bien la escala global no parece ser justamente una de las escalas que en general el profesorado neuquino prefiere al enseñar historia, la participante **N5** en la entrevista expresa que al enseñar historia la escala que le parece la fundamental es la global puesto que *'estamos en el mundo'* y aunque hoy hablamos de Argentina este territorio fue parte de un imperio. De hecho, en muchas oportunidades, durante la entrevista, la participante recalca que siempre les dice a sus estudiantes que son *'parte de algo más grande'*, del mundo. No obstante, al observar sus clases, notamos que, al enseñar procesos históricos, en general, se remite a espacios delimitados y no orienta sus relatos en un sentido global. En cuanto a sus planificaciones, predomina la escala espacial continental expresada especialmente a través de Europa y en menor medida a través de América.
- Destacamos que el profesor entrevistado **B10** dice enseñar historia a partir de la escala local, la global y en menor medida la nacional -Cataluña- y la estatal -España. De todos modos, dice enseñar historia sin imponerse límites territoriales por lo que, de ser necesario, aborda lo que podríamos llamar la escala cósmica -del universo, del cosmos. En cuanto a su práctica, si bien observamos que organiza sus clases de acuerdo con el orden de los temas que marca el libro de texto que reconoce como eurocentrista al igual que los planes de estudio, en general, trabaja los temas desde una perspectiva bastante global puesto que también trabaja las inquietudes que sus estudiantes traen a cada una de sus clases, tanto en relación con el contenido específico de la clase como cualquier otro tema.
- En cuanto a los documentos curriculares analizados, en el caso de la provincia de Barcelona, -tanto el currículum de secundaria como el de bachillerato- plantean trabajar principalmente las escalas continental -Europa-, estatal -España- y nacional -Cataluña- a través de relatos mayoritariamente eurocentristas, inclusive en lo que respecta al abordaje de los orígenes de la humanidad. En general, si los documentos plantean enseñar procesos históricos de otros continentes u otras regiones del global, lo hacen desde una perspectiva colonialista o para entender algún proceso europeo. En lo que respecta a los NAP (de ciclo básico y de ciclo superior), si bien en el contenido que se propone enseñar, predomina la escala nacional -esto es, la historia argentina- y la escala regional o continental -esto es Latinoamérica-, en los documentos también se evidencia un interés por procesos históricos desde lo local a lo global.

Tomando en cuenta el enfoque de la historia global en las relaciones 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.

Tanto cuando el profesorado de Barcelona como el de Neuquén hace referencia a cómo aborda las interacciones entre lo global y lo local en sus clases de historia, en los testimonios advertimos que, por un lado, un grupo de participantes tiende a trabajarlas en los procesos históricos a enseñar en general, en cualquier periodo de la historia, incluido -según la participante **N5**- en el Paleolítico; y por otro, otro grupo pone el acento en trabajarlas en la historia más reciente y en procesos históricos asociados al proceso de globalización, así como a abordarlas cuando trabaja los problemas sociales relevantes en la actualidad. Si bien, tal como hemos expuesto, a estas dos tendencias las observamos en ambos contextos de investigación, consideramos oportuno establecer algunas aclaraciones:

- En función de los testimonios, así como de las clases que observamos, advertimos que mientras que en el caso neuquino el profesorado tiende a trabajar estas interacciones más enfocadas procesos históricos asociados al de globalización y, por tanto, a la historia reciente; en el caso catalán parecen ser más los/as participantes que se inclinan a trabajar las interacciones entre lo local y lo global en el abordaje de otros procesos históricos de la temporalidad, más allá de la historia del último siglo y de la globalización.

- A grandes rasgos, tanto en el caso neuquino como el catalán, estas interacciones (global/local) tienden a centrarse más en cómo lo global influye en lo local que en cómo lo local incide en lo global. Observamos también que en ambos contextos de investigación hay ciertos/as participantes que plantean trabajar estas interacciones a través de temas de historia local contextualizándolos en procesos históricos más globales.

- En lo que concierne específicamente a la práctica, el profesor neuquino **N7**, a partir de las historias personales y familiares de sus estudiantes trabaja lo que acontece en otras escalas espaciales llegando a lo que durante la entrevista define como '*mundial*' -recordemos que, para el profesor, trabajar temas desde lo global es trabajar procesos latinoamericanos- estableciendo interacciones entre lo que acontece en diferentes escalas. En cuanto a la planificación analizada del participante, las interacciones que se plantean ponen en relación con diferentes espacios hacia el interior de la región de Latinoamérica -que recordemos que el profesor, para enseñarla, la concibe como un espacio global. Estas interacciones se contextualizan tanto en la historia reciente y ligada al proceso de globalización, como en otros procesos de la temporalidad. También observamos que en el documento se propone trabajar las interacciones entre América y Europa durante la conquista y colonización de América -esto es, lo que podríamos pensar como interacciones entre dos escalas continentales.

- Si bien la profesora de Neuquén **N5** en la entrevista muestra una preocupación por la interacción entre escalas espaciales en general al enseñar historia y especialmente entre lo global y lo local, al observar su práctica, en un sentido amplio, no se observan tales interacciones. De hecho, en las clases de 2º año donde trata el tema del feudalismo, toma a Europa en forma integral por lo

que no observamos relaciones o interacciones entre diversos espacios y posibles escalas geográficas. En lo que respecta a sus planificaciones, las escasas interacciones que observamos que se proponen enseñar ponen en relación con escalas continentales, esto es a América y a Europa, fundamentalmente en el tema de la conquista y colonización de América, así como los procesos de independencia.

- En lo que respecta al caso de Barcelona, advertimos que por más que el profesor **B10** en la entrevista señala su preocupación por no hacer interacciones demasiado amplias en relación con las escalas espaciales al enseñar historia, al observar su práctica, en sus clases aparecen una gran diversidad de escalas. Al respecto, aunque el profesor programa su clase a partir de un tema delimitado en una región o continente, advertimos que particularmente esta diversidad surge de manera espontánea a partir de los interrogantes, de las inquietudes y de los temas de actualidad que traen sus estudiantes a la clase. En tal sentido, en una de las clases a las que asistimos, a partir del interés de una de las estudiantes respecto de los movimientos feministas en Cataluña, el profesor terminó haciendo referencia a los movimientos feministas a nivel global, quedando, de hecho, relegado el tema que correspondía a esa clase.

- En cuanto al profesor catalán **B12**, en su testimonio señala que piensa que debería trabajar más las interacciones entre lo global y lo local y entre escalas geográficas en general al enseñar historia. Observamos que el testimonio del profesor se evidencia en las clases, puesto que al abordar su práctica notamos que las interacciones que trata en sus clases de historia se encuentran asociadas a relaciones entre continentes, o, mejor dicho, entre estados o regiones de ciertos continentes; tal como ocurre entre España y el norte de Marruecos en el caso de la Guerra Civil Española. Si bien en las clases a las que pudimos asistir, no observamos que el participante en forma evidente establezca relaciones entre lo global y lo local, si propone contextualizar la guerra civil en relación con lo que acontecía a nivel global, como lo fue el Crack del 29 y la Revolución Rusa.

- En lo que respecta a los documentos curriculares catalanes, tanto de secundaria como de bachillerato, advertimos que las interacciones entre escalas que se proponen enseñar se centran principalmente entre lo que acontece en Europa y España (o bien Cataluña). Al hacer un recorrido a través del contenido que proponen los documentos, observamos que la propuesta de enseñar historia abordando interacciones entre escalas -principalmente entre lo local y lo global- tienden a predominar en el abordaje de temas de historia más reciente, en tanto que para el abordaje de procesos históricos de otros periodos históricos las interacciones se centran más entre España -o Cataluña- y Europa como escala continental. En el caso de los NAP de ciclo básico, en cambio, las interacciones que se proponen enseñar se encuentran centradas entre Europa y América situándose principalmente en épocas de la conquista, colonización e independencia de América; y, en el caso de los NAP de ciclo superior, las interacciones se orientan más entre lo local y lo global, o, mejor dicho, entre Argentina y lo global y se asocian a procesos históricos acontecidos en el siglo XX y correspondientes a la historia reciente.

A partir del abordaje que el profesorado dice realizar y realiza de las interacciones entre escalas espaciales y/o espacios, vemos indirectamente algunas cuestiones sobre cómo aborda la temporalidad desde la perspectiva sincrónica para la historia global. Analizamos lo que dicen hacer y hacen los/as participantes respecto del abordaje de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de hechos históricos relacionados.

Al analizar si el profesorado dice enseñar historia tomando en cuenta la sincronía, lo primero que notamos es que la mayoría de los/as participantes de ambos contextos de investigación afirman hacerlo. Tanto en el caso de la provincia de Neuquén como en el de la provincia de Barcelona, entre los/as participantes advertimos una gran diversidad de ideas sobre lo que significa la contemporaneidad - histórica- y su implicancia en la enseñanza. En tal sentido, además de definir a la contemporaneidad histórica como el abordaje de hechos simultáneos relacionados, aparecen una gran diversidad de ideas al respecto entre las que se encuentran la noción de contemporaneidad como periodo histórico, de concebirla como compración histórica, de pensarla como el abordaje de las interacciones de lo global y lo local, la posibilidad de ver un mismo hecho o proceso desde diferentes ópticas y el abordaje de causas y consecuencias.

Pese a esta gran dispersión de ideas y conceptos respecto del significado de la contemporaneidad histórica, advertimos que, entre los/as participantes hay quienes, por una parte, tienden a trabajarla en los procesos históricos a enseñar en general, en cualquier periodo de la historia, y, por otra parte, quienes se inclinan a trabajar a través de hechos simultáneos relacionados en temas de historia reciente y en procesos históricos asociados al proceso de globalización, así como al abordar problemas sociales relevantes en la actualidad.

Si a estas dos tendencias las observamos en ambos contextos de investigación, consideramos apropiado hacer algunas aclaraciones en relación a esta cuestión:

- Tanto en el caso neuquino como en el catalán, la mayoría de los/as profesores/as describen cómo trabajan la contemporaneidad histórica ejemplificando a partir del abordaje de procesos situados en la historia reciente y en el proceso de globalización. En ambos contextos, observamos también una leve tendencia a que el profesorado trabaje la contemporaneidad en procesos históricos que exceden a la historia reciente.
- En el caso de Barcelona, destacamos uno profesor catalán quien señala que la enseñanza de la historia a través de hechos simultáneos relacionados es la base de su práctica. El participante dice hacerlo en forma sistemática puesto que entiende que es la vía para que los/as estudiantes entiendan la historia de una manera más global.
- Tanto el profesor neuquino **N7** como el profesor catalán **B12**, al hablar de la contemporaneidad ejemplifican a partir de procesos históricos asociados al proceso de globalización y a la historia reciente. La profesora neuquina **N5** y el profesor catalán **B10**, en sus testimonios ejemplifican a través de procesos pertenecientes a otros periodos históricos que exceden a la historia reciente.

- En función de lo que dice el profesor **N7** en la entrevista, puede decirse que principalmente trabaja hechos simultáneos relaciones en la historia reciente -y, por tanto, en temas asociados a la globalización- y en problemas sociales relevantes de la actualidad, tales como los movimientos indigenistas y por la tierra en diferentes espacios de Latinoamérica. Lo que manifiesta en la entrevista, se ve reflejado en su planificación, puesto que, desde el abordaje de la simultaneidad de hechos, se propone trabajar principalmente temas de actualidad asociados a los movimientos de los pueblos originarios en América. De todos modos, la simultaneidad o la contemporaneidad histórica no resultan aspectos del tiempo histórico que parezcan prevalecer en el contenido que se propone enseñar. En cuanto a la práctica del profesor **N7**, en función de las clases que observamos, advertimos que el trabajo a través de procesos simultáneos relacionados en las clases que observamos fue una decisión deliberada, puesto que esta propuesta se encuentra plasmada en las secuencias didácticas diseñadas para esas clases. En función de lo que pudimos observar en esas clases -correspondientes a la introducción a la materia Historia de 1º año- advertimos que el participante manifestó un interés en que el estudiantado comprendiera diversos aspectos del tiempo histórico entre los que se encuentra la contemporaneidad histórica; esto lo pudimos ver también de hecho en su ficha de cátedra diseñada para esas clases.
- Respecto de las observaciones de la práctica de la profesora neuquina **N5** -quien en la entrevista y en el cuestionario señala estar interesada en enseñar procesos simultáneos en la historia desde el Paleolítico-, observamos que el abordaje de la temporalidad en sus clases desde la perspectiva sincrónica es prácticamente inexistente; en efecto, al intentar identificar cuáles son los aspectos del tiempo histórico que trabaja en sus clases, se destaca la periodización -en general, tradicional y cuatripartita-, cambios y continuidades y las diferentes formas de medición del tiempo histórico según diversas culturas. En lo que respecta a las planificaciones de la profesora, no rastreamos que se proponga enseñar el contenido en general explícitamente desde la perspectiva sincrónica; solamente en la planificación para 2º año se insinúa trabajar hechos más o menos contemporáneos en relación con lo que acontecía en Europa cuando se desarrollaron las independencias americanas.
- En lo que respecta a las clases del participante **B10** de Barcelona, -quien en la entrevista asegura que abordar hechos simultáneos y relacionarlos le resulta bastante dificultoso-, en cuanto a su práctica podemos decir que, si bien no fue un aspecto del tiempo histórico que tendió a predominar al menos en lo que respecta a las clases que pudimos observar, en algunos de los temas pudimos observarlo sutilmente y, en algunos casos de una manera más bien espontánea. Esto lo apreciamos fundamentalmente en las clases en las que abordó, por un lado, la independencia de India, y por otro, el proceso del Apartheid, al trabajar principalmente las relaciones entre Gandhi y Sudáfrica.
- En cuanto al profesor catalán **B12**, notamos que en la entrevista y en el cuestionario señala considerar que en lo que respecta al trabajo del tiempo histórico, debería profundizar más en el abordaje de la simultaneidad de hechos en sus clases. Lo más cercano al abordaje de la contemporaneidad histórica que pudimos advertir durante la observación de sus clases, fue la relación que presentó entre la Guerra Civil Española, el Crack del 29 y la Revolución Rusa; si

bien a estos dos últimos procesos, particularmente los trabaja como unas de las causas coyunturales de la Guerra Civil, observamos que a los tres procesos históricos los contextualiza a nivel global, por lo que los considera más o menos contemporáneos y, por tanto, relacionados.

- En lo que respecta a la temporalidad desde la perspectiva sincrónica en los documentos curriculares catalanes, observamos que tanto en el currículum de secundaria como en el de bachillerato, la simultaneidad de hechos históricos es uno de los aspectos del tiempo histórico que se proponen enseñar. Si bien la perspectiva sincrónica no se aplica transversalmente a todo el contenido a enseñar, rastreamos que se plantea trabajar procesos simultáneos desde la historia antigua a la historia más reciente, inclusive procesos históricos asociados al proceso de globalización.

- En cuanto a los NAP (tanto de ciclo básico como de ciclo superior), la simultaneidad es presentada como uno de los aspectos del tiempo histórico a enseñar de manera transversal a través de todo el contenido. No obstante, no todos los temas que se proponen enseñar se conciben desde esta perspectiva; de hecho, los temas en los que se sugiere el abordaje de procesos históricos simultáneos relacionados son puntuales. En tanto en que los NAP de ciclo básico refieren a procesos históricos relacionados a las independencias latinoamericanas; en el caso de los documentos de ciclo superior se plantea enseñar procesos simultáneos en relación con la historia más reciente y al proceso de globalización.

8.2.3 **Ámbito de Análisis 3: El concepto de ciudadanía global**

La educación ciudadana siempre ha estado asociada a las finalidades de la educación histórica y la enseñanza de la historia siempre alude a la promoción de determinados valores ciudadanos o como aportes de la educación histórica al mundo global. Analizamos el concepto de ciudadanía global del profesorado participante de ambos contextos de investigación. Si bien, a grandes rasgos, tanto en un contexto como el otro, hay una tendencia a concebir a la ciudadanía global desde la perspectiva crítica, pensamos que, para poder presentar los casos a través de la complejidad que los caracteriza, hemos de realizar algunas aclaraciones al respecto:

- En ambos contextos de investigación podemos decir que la gran mayoría de los/as participantes acuerda con una ciudadanía global cívica analítica crítica, esto es, una ciudadanía comprometida y capaz de analizar en lo global las desigualdades y las injusticias sociales de la humanidad.

- En el caso de la provincia de Neuquén, la mayoría de los/as profesores/as que adhieren al carácter crítico de la ciudadanía global también la piensan desde su perspectiva radical y transformadora, lo que supone poner el acento en la búsqueda de soluciones a los problemas de la humanidad, entre los que se incluyen las desigualdades e injusticias en lo global. En el caso de Barcelona, solamente algunos/as profesores exponen explícitamente su interés por una ciudadanía capaz de transformar la realidad. En tal sentido, entendemos que la mayoría de los/as participantes concibe a la ciudadanía global desde una perspectiva humanista crítica que,

identificándose con la humanidad y sintiéndose parte esta, aboga por la paz y por el respeto de los derechos humanos a nivel global -lo que alude a una identidad global humana.

- Sea que el profesorado conciba a la ciudadanía global desde una perspectiva crítica transformadora o humanista crítica, los derechos humanos son fundamentales en lo global. En tal sentido, la ciudadanía global supone una preocupación tanto por lo propio como por lo común, esto es, la dignidad humana, no solo entendida como algo que le es propio a las personas sino también al planeta en general. Así, cuando se trata de hablar de derechos humanos, también se incluyen a los derechos ambientales en lo global, por lo que abogar por un planeta ecológicamente equilibrado resulta una preocupación y un problema a denunciar y a resolver en lo global.

- Lo relevante a destacar es que, sea que el profesorado conciba a la ciudadanía global desde una perspectiva crítica transformadora o desde la perspectiva humanista crítica, ambas posturas parten de la idea de criticar la realidad global, pero mientras que una lo hace desde un análisis crítico que denuncia injusticias y desigualdades, la otra, lo hace desde ese sentido de pertenencia a un mundo más justo.

- Cuando se trata de concebir a la ciudadanía global -salvo alguna que otra excepción muy puntal-, el profesorado de ambos contextos de investigación no la proyecta en su dimensión civil, es decir, asociada a la idea de un único gobierno -que, aunque democrático- se desarrolle a nivel mundial y en el que las personas tengan derechos y obligaciones en lo global. Los/as profesores/as participantes de esta investigación, piensan que la idea de un gobierno único para todos y para todas atenta contra la diversidad cultural e identitaria y lo relacionan con sistemas con sistemas totalitarios y fascistas.

- Al analizar lo que dicen los participantes de la provincia de Barcelona, observamos que hacen hincapié en la identidad de las personas, sean catalanas o del mundo y refieren fundamentalmente a una ciudadanía capaz de identificarse con las personas a nivel global. A tal efecto, puede decirse que los profesores catalanes **B10** y **B12** adhieren explícitamente a una perspectiva humanista crítica basada en el sentido de pertenencia a la humanidad.

- En cuanto a la provincia de Neuquén, si bien el profesor **N7** en un primer momento relaciona a la ciudadanía global con la comunicación del conocimiento dentro del mundo globalizado y la profesora **N5** pone el acento en que las personas se identifiquen con lo que ocurre a nivel global, tanto en el presente como en el pasado, durante la entrevista reivindican su perspectiva crítica de la ciudadanía global. El profesor y la profesora manifiestan una preocupación por las desigualdades e injusticias en lo global.

Puesto que en esta investigación nos planteamos investigar los aportes o posibles aportes de la educación histórica al mundo global, analizamos el papel que para el profesorado la educación histórica ha de tener en una educación para la ciudadanía global. Al respecto, lo primero que identificamos fue que, tanto para el caso de Neuquén como para el de Barcelona, el papel ha de ser relevante. Sin embargo, hemos de trazar algunas tendencias relevantes al respecto:

- Mientras que para algunos/as profesores/as ese papel tiene una connotación más crítica, para otros/as tiene una connotación relacionada a una perspectiva que hemos denominado humanista.
- En lo que respecta al papel de la educación histórica según una connotación más de tipo crítica, tanto en el caso de la provincia de Barcelona como en el de la provincia de Neuquén, predomina la promoción del pensamiento social crítico, al que se lo relaciona con la denuncia de los problemas sociales, la lectura crítica de la realidad y el análisis crítico de la información que llega a través de los medios de comunicación social. Observamos que algunos/as de los/as profesores que plantean promover el pensamiento social crítico a través de la enseñanza de la historia entienden que se trata de educar a una ciudadanía que pueda proyectar futuros más justos en lo global. Desde una perspectiva también crítica, solo en el caso neuquino, dos participantes manifiestan que el papel de la educación histórica en una educación para la ciudadanía global ha de ser presentar una historia menos eurocéntrica que no aborde únicamente a los sectores tradicionalmente dominantes.
- De acuerdo con aquellos/as que refieren a connotación de tipo humanista, en el caso de la provincia de Barcelona, varios/as profesores entienden que el papel de la educación histórica en la educación para la ciudadanía global debería ser promover un sentido de pertenencia a la humanidad a través de la historia. En el caso de la provincia de Neuquén, quienes piensan al papel en este sentido son claramente una minoría. Si bien hacer visible la diversidad a través de la historia es un aspecto planteado tanto en el caso de algunos/as participantes de una provincia como de la otra, este no es un aspecto que aparezca en forma reiterada en los testimonios del profesorado. Lo que sí tiene una presencia bastante difundida en los testimonios es la idea de promover una ciudadanía democrática a partir de la enseñanza de la historia; esto resulta una tendencia bastante definida principalmente en el caso de la provincia de Neuquén.

En función del concepto que el profesorado neuquino y catalán tiene de ciudadanía global nos interesa, particularmente, analizar los documentos curriculares de ambos contextos de investigación para comprender el concepto que tienen los/as participantes -de ciudadanía global- a la luz de la educación histórica y las finalidades de la enseñanza de la historia que se plantean a nivel curricular:

- Tanto los NAP de ciclo superior y de ciclo básico como los documentos de secundaria y de bachillerato de Cataluña, refieren a una ciudadanía crítica, democrática, participativa, comprometida, responsable y capaz de reconocer y valorar las diversidades, así como diferentes realidades sociales.
- Sin embargo, cuando se trata de contextualizar a la ciudadanía, mientras que los documentos catalanes nombran constantemente a la globalización como el contexto social actual, en el caso de los NAP, si bien el mundo globalizado tiene cierta presencia, resulta solo una escala territorial más entre el nivel local, nacional, regional. En los NAP, particularmente, se habla de una identidad ciudadana ligada a la sociedad argentina, mientras que, en el caso de los documentos catalanes, a grandes rasgos, predomina constantemente la idea de la pertenencia a la humanidad.

- En lo que respecta a las planificaciones analizadas del profesorado neuquino (participantes **N5** y **N7**), no se rastrean referencias muy explícitas al mundo global, aunque no se descarta la posibilidad de promover la capacidad de conformar sujetos activos tanto en su contexto sociocultural como fuera de él, lo que puede llegar a incluir a lo global.
- En cuanto al papel de la educación histórica en una educación para la ciudadanía global, en un sentido amplio, los documentos curriculares expresan la necesidad de promover pensamiento social crítico y personas capaces de intervenir, de tomar decisiones y de proyectar futuros. En el caso de los NAP y de las planificaciones del profesorado neuquino en lo particular, se propone una historia que visibilice diversidades culturales y realidades diferentes, así como una historia que se cuente según distintas perspectivas y en diferentes niveles -esto es, local, nacional, regional y global. En caso del currículum catalán, se manifiesta un interés de que los/as ciudadanos/as conozcan las acciones de las personas en el pasado para entender el presente y por tanto proyectar futuros tomando en cuenta al mundo global para hacer visibles las injusticias en la historia y en el mundo actual.
- Tanto en el caso de los NAP como en el currículum catalán, se manifiesta una preocupación de que las personas como ciudadanos/as analicen y denuncien los problemas sociales, entre los que incluyen los problemas ambientales. En los NAP específicamente, se expresa un interés por el abordaje sobre los problemas ambientales como resultado de las acciones humanas a través del tiempo. En el caso de los documentos catalanes, se expone la necesidad de hacer visible como las decisiones políticas y económicas impactan en el ambiente tanto en lo local como en territorios lejanos alrededor del globo; uno de los aspectos que pueden llevar a que las personas formen su propia consciencia ciudadana.
- Aunque los NAP reconocen al mundo global y la diversidad cultural tanto en lo global como dentro del mismo territorio argentino, se centran en promover la enseñanza de una historia nacional o regional -la cual ha de quedar contextualizada en lo global. En el caso de los documentos catalanes, no se explicita, -al menos no en la fundamentación- si se trata de promover una historia más local o bien global.
- Si bien los documentos curriculares catalanes conciben al mundo global como heterogéneo, los NAP se preocupan más por la diversidad, ya que reconocen la promoción de una identidad nacional plural y diversa. Al respecto, las planificaciones del profesorado de la provincia de Neuquén no solo se enfocan en incluir otros grupos sociales y culturales tradicionalmente invisibilizados en la educación histórica, sino a sus estudiantes, para que se sientan protagonistas y, por tanto, parte de la historia.
- Por último, en los documentos asociados a ambos contextos sociales de investigación se hace hincapié en el respeto por los derechos humanos, los valores democráticos, así como en la defensa de la paz, la igualdad y la justicia. Si bien, en general, estas finalidades se asocian a la educación para la ciudadanía y a la promoción del pensamiento social crítico y creativo, no puede afirmarse que a esto se lo proyecte en lo global, al no explícitamente.

8.3 Síntesis de los resultados más relevantes

Para plantear esta investigación, partimos de la idea de que, desde ya hace varias décadas, estamos experimentando un mundo cada vez más globalizado, que también profundiza en las desigualdades y las injusticias sociales a nivel global. En este marco, educar históricamente a la ciudadanía nos plantea desafíos en las aulas de historia. Por tanto, como educadores reconocemos que debemos intentar buscar nuevas vías para enseñar una historia que aporte a la educación de ciudadanos/as que viven y desarrollan como personas activas, responsables y comprometidas con lo que acontece a nivel global.

Para llevar a cabo este estudio, nos planteamos algunos supuestos así como diversos interrogantes cuyo origen devino de la experiencia personal, tanto en cuanto a mi formación como profesora en historia, mi propia práctica enseñando la disciplina y trabajando en la educación para la ciudadanía, como en relación a mi trayectoria dentro del ámbito de la investigación de las ciencias sociales y de la historia, junto con una gran diversidad de vivencias en diferentes contextos sociales e instituciones educativas de distintos lugares del mundo en los últimos años. En tal sentido, si bien concebimos que a través del desarrollo de la teoría interpretativa de los casos -estructurada en **Ámbitos de Análisis**- y de su comparación elaboramos las principales conclusiones de esta investigación, consideramos pertinente retomar los supuestos de investigación y los objetivos trazar la síntesis de los resultados más relevantes.

8.3.1 Sobre los supuestos

Relacionado con los supuestos de este estudio que definimos a partir del planteamiento del problema de investigación podemos plantear las siguientes conclusiones:

- A partir de la descripción e interpretación de los resultados obtenidos y a partir de la teoría interpretativa de los casos y de su comparación, podemos decir que a partir del abordaje que el profesorado hace de las culturas, grupos humanos y/o civilizaciones y de sus contactos y conexiones al enseñar historia, así como dicen abordar y abordan la espacialidad y la temporalidad -si lo concebimos en función de los preceptos que marca la historia global-, que los/as profesores/as de secundaria de la provincia de Neuquén y de secundaria y de bachillerato de la provincia de Barcelona aportan a la educación para la ciudadanía global a partir de la educación histórica. No obstante, pese a que al enunciar sus finalidades de enseñanza dicen fundamentalmente enseñar historia para la comprensión crítica del presente, observamos que, puesto que en un sentido amplio no contextualizan a este presente como global -al menos no explícitamente-, no promueven -al menos no en forma deliberada- la proyección de un futuro más digno para todos y para todas a partir de la idea de una ciudadanía global (crítica). De todos modos, esto no significa que los/as profesores/as participantes tanto de un contexto de investigación como del otro, en general, no se planteen educar a una ciudadanía crítica, activa, responsable y comprometida con la realidad, sino que el profesorado no se encuentra formado actualmente para proyectar a la ciudadanía en lo global.

▪ Podemos decir que si bien los/as profesores/as participantes de la investigación trabajan algunos de los aspectos que aquí nos propusimos investigar asociados a los principios y temas que aborda la historia global -tales como los contactos entre culturas, la perspectiva multicultural de los procesos históricos y el abordaje de la espacialidad y la temporalidad desde la sincronía para conectar y contextualizar procesos locales en lo global-, que los aportes que pueden llegar a hacer desde la educación histórica a la educación para la ciudadanía global resultan en su mayoría elementos aislados, tal como lo pudimos constatar a partir de los testimonios analizados y la observación de la práctica. Tal como ya señalamos anteriormente, no pudimos advertir una reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia asociadas a la educación de una ciudadanía en un mundo global. No obstante, cuando indagamos en el papel -asociado al 'para qué' de la enseñanza de la historia, es decir, las finalidades- y los cambios que el profesorado piensa que deberían plantearse para una educación histórica para el mundo global, en los testimonios tienen presencia muchos de los aspectos, temas y preceptos que plantea la historia global, en los que indagamos más adelante en el cuestionario. Así, podemos afirmar que, aunque el profesorado no se encuentre formado -estrictamente- para educar desde la enseñanza de la historia para la ciudadanía global, reflexiona sobre el mundo global y el proceso de globalización en todos los sentidos. Entre algunas de las propuestas que surgen de parte del profesorado, tanto en relación con las finalidades como al papel de la educación histórica para el mundo global, destacamos la reflexión en torno a que los/as estudiantes se sientan protagonistas del mundo global para poder transformarlo; lo que se encuentra asociado al concepto de ciudadanía global crítica que predomina tanto en un contexto de investigación como el otro.

▪ Mientras que en la provincia de Neuquén el concepto de ciudadanía global que tienen los/as profesores/as participantes en general corresponde a una ciudadanía crítica radical y transformadora -lo que supone poner el acento en la denuncia y crítica de las desigualdades e injusticias a nivel global-, en el caso de la mayoría de los/as profesores/as de la provincia de Barcelona, corresponde a ciudadanía humanista crítica y asociada a una identidad humana global -a partir a la identificación con la humanidad y la defensa de los derechos humanos y la paz en todo el planeta a nivel global. Si nos remitimos a cómo el profesorado participante dice enseñar y enseña historia, en el caso de Neuquén puesto que existe una preferencia por la construcción de relatos históricos desde la perspectiva fundamentalmente latinoamericana como una región con características compartidas, la ciudadanía que se promueve se encuentra influida por esta concepción territorial y, por tanto, tiende a proyectarse al nivel de Latinoamérica. En lo que respecta al caso de la provincia de Barcelona, entendemos que existe una idea más afianzada de la ciudadanía en su dimensión global. Esto lo inferimos en relación con la historia que tienden a enseñar ya que, en un sentido amplio, puede decirse que para el profesorado catalán Europa conforma un espacio que comparte una historia constituida por muchos relatos que se relacionan entre sí. Asimismo, la mayoría de los/as participantes catalanes concibe a Europa desde su perspectiva continental, por lo que, aunque prevalece un relato básicamente eurocéntrico, observamos una enseñanza de la historia más abierta desde Europa que en cierta manera se encuentra más abierta al mundo.

- Si bien en un principio pensamos que mediante las observaciones de las clases del profesorado de Neuquén nos encontraríamos con una práctica caracterizada en general por elementos del nacionalismo argentino, a partir de las observaciones del profesor **N7** -así como de los testimonios de algunos/as de los/as participantes del caso de Neuquén-, advertimos que las clases se encuentran ancladas en aspectos asociados a la provincia y al sur del territorio de Argentina, principalmente debido a la perspectiva indigenista de muchos de los relatos históricos que se enseñan. Asimismo, advertimos que ya que muchos de los relatos que se construyen poseen una perspectiva latinoamericana -por lo que puede decirse que los relatos se construyen desde lo que podríamos llamar un americanocentrismo-, puesto que la mayoría de las culturas americanas que se trabajan tienden a corresponder a aquellas conquistadas por los españoles, en algún punto, la visión también posee una marcada impronta eurocentrista. A partir de las observaciones de la práctica del profesorado de Barcelona, notamos también un evidente localismo asociado al catalanismo o, mejor, una búsqueda de las interrelaciones entre lo que sucede a nivel español y catalán. Esto lo vemos, por ejemplo, cuando el profesor **B12** a la par que trabaja lo que acontece en la Guerra Civil Española a nivel estatal (España), también hace referencia paralelamente a lo que ocurre en Cataluña durante la guerra. Sin embargo, puesto que, en general los relatos históricos tienden a construirse desde las culturas y grupos humanos europeos, la historia que se tiende a enseñar en Barcelona se encuentra marcada por una fuerte impronta eurocéntrica. En tal sentido, tal como nos planteamos en los supuestos, pocos son los elementos en la práctica de enseñanza -esto es, conexiones entre culturas, interacciones entre espacios, escalas espaciales (especialmente entre lo global y lo local) y el abordaje de hechos históricos relacionados-, que permiten establecer relaciones de interdependencia entre procesos históricos de diferentes espacios del mundo para generar relaciones e interacciones entre diversas culturas y que, por tanto, llevan al abordaje de la sincronía, tal como nos plantea la historia global. Particularmente en los que respecta al abordaje de las relaciones entre grupos humanos, interacciones entre escalas y relaciones entre hechos simultáneos al enseñar historia, observamos una cierta tendencia -tanto en un contexto de investigación como el otro -a pensar los procesos históricos desde esta perspectiva casi exclusivamente en lo que refiere a la historia reciente y a la historia asociada al proceso de globalización. De lo expuesto, podemos decir que, si bien no es que en la práctica de los/as profesores de ambos contextos de investigación existe una ausencia total de relaciones entre culturas, espacios e inclusive relaciones temporales desde la simultaneidad de hechos, advertimos que hay una tendencia a construir los relatos históricos en la enseñanza a partir de lo que podemos pensar como espacios civilizatorios. En relación con los casos a abordados en ambos contextos, la tendencia a construir relatos desde esta perspectiva no aporta realmente con la educación de ciudadanos/as que viven en un mundo global. Asimismo, en lo que respecta al profesorado cuya práctica observamos y los cambios que se proponen para la educación histórica para el mundo global, entendemos que, si bien, hay una tendencia a intentar implementar ciertas modificaciones -como el caso del profesor N7, por ejemplo, quien intenta incluir culturas relegadas e invisibilizadas en la historia-, queda mucho camino por andar, ya que -como ya hemos expuesto anteriormente- el profesorado no está

pensando en el mundo global en forma deliberada -o al menos no conscientemente-, al reflexionar sobre sus finalidades de enseñanza de la historia y justamente, son las finalidades las que orientan la práctica.

- Respecto de los documentos curriculares analizados -tanto en el caso de los NAP y las planificaciones de Neuquén como los currículums de secundaria y bachillerato de Cataluña-, tal como en un principio concebimos desde los supuestos, consideran a la globalización como el contexto de enseñanza. Sin embargo, la globalización no conforma un aspecto clave en las finalidades de la educación histórica, ya que en general, cuando se habla de la finalidad de comprensión del presente, no se lo considera explícitamente desde su perspectiva global; salvo a excepción de los documentos catalanes, aunque la promoción por la comprensión de la globalización se asocia más al abordaje de temas como las relaciones internacionales y las organizaciones como las Naciones Unidas. En cuanto a los documentos elaborados y utilizados por el profesorado de historia en sus clases -tales como secuencias didácticas y materiales didácticos- aunque podemos decir que no desconocen completamente el mundo global y al proceso de globalización que vivimos inclusive en el presente, observamos que no están contruidos y ni diseñados con la finalidad de abordar procesos históricos desde una perspectiva que promueva una ciudadanía para un mundo global y que se relacione con lo que propone la historia global.

8.3.2 Sobre los objetivos

Asociado a los objetivos de la investigación que definimos a partir de la pregunta inicial -así como a partir de las demás preguntas que fueron surgiendo a raíz de la primera- plantear las siguientes conclusiones:

- El objetivo principal que nos planteamos para esta investigación fue indagar, describir e interpretar qué aporta o puede aportar la educación histórica a la educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global desde la perspectiva del profesorado. Concebimos que a este objetivo lo logramos alcanzar ya que a partir de una extensa revisión de la teoría existente sobre la historia global y las diferentes concepciones sobre ciudadanía global, pudimos construir una metodología adecuada que nos permitió ir al campo para tomar conocimiento sobre las representaciones sociales, perspectivas prácticas y la práctica del profesorado al respecto. En tal sentido, fue a partir del abordaje de lo que dice hacer y hace el profesorado que nos fue posible analizar los aportes de la educación histórica a la educación para la ciudadanía global.
- Pensamos que logramos indagar, describir e interpretar lo que piensa el profesorado -de secundaria de la provincia de Neuquén y de secundaria y de bachillerato de la provincia de Barcelona- qué aporta o puede aportar la educación histórica a una educación para la ciudadanía global estableciendo comparaciones y comprendiendo su pensamiento dentro de su contexto. A partir de cuestionarios y entrevistas, pudimos indagar y analizar en profundidad las representaciones sociales y las perspectivas prácticas del profesorado a partir de los principios,

temas y preceptos que marca la historia global; esto es: conexiones entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones y su correspondiente perspectiva multicultural y la perspectiva sincrónica de la espacialidad y la temporalidad en la enseñanza de la historia. Fue a partir de la construcción de la teoría interpretativa de los casos, que logramos establecer comparaciones comprendiendo el pensamiento de los/as participantes dentro de su contexto social y educativo.

- Entendemos que al objetivo de describir e interpretar el concepto de ciudadanía global del profesorado, asociado a lo que dicen sobre la educación histórica y las finalidades de enseñanza para establecer comparaciones entre ambos contextos de investigación, también lo pudimos alcanzar. Por un lado, pudimos indagar en las finalidades de la enseñanza de la historia del profesorado y por otro, en el concepto de ciudadanía global -tomando en cuenta la teoría asociada a la ciudadanía global y sus diferentes concepciones-, poniendo en relación ambos aspectos y llegando a conclusiones al respecto. Asimismo, dado que -como ya señalamos anteriormente- logramos analizar cómo el profesorado dice enseñar historia a la luz de los principios, temas y preceptos de la historia global, pudimos tomar conocimiento también sobre cómo los/as profesores/as participantes de Barcelona y de Neuquén aportan a la formación ciudadana en general y a la global en particular. Todas estas acciones, nos facilitaron tomar conocimiento sobre el concepto de ciudadanía de los/as profesores/as participantes de cada uno de los contextos de investigación, estableciendo comparaciones.

- En cuanto al objetivo de describir e interpretar qué aportan o parecen aportar las clases de historia de algunos/as profesores/as de las provincias de Neuquén y de Barcelona a la educación histórica en un mundo global y, por tanto, a la ciudadanía que vive en este contexto, pensamos que también fue posible. Logramos construir un instrumento apropiado para observar las clases de dos profesores catalanes, de un profesor neuquino y de una profesora neuquina. A través de las observaciones pudimos advertir si los/as participantes observados/as trabajan las conexiones entre culturas, la perspectiva multicultural en la historia y el abordaje de la espacialidad y de la temporalidad desde la perspectiva sincrónica. Las observaciones nos brindaron insumos para analizar los aportes o posibles aportes de la educación histórica a la educación para la ciudadanía global y establecer comparaciones.

- Respecto del objetivo de analizar los documentos curriculares concernientes a los contextos de las provincias de Neuquén y de Barcelona, así como secuencias didácticas, programas de las asignaturas, planificaciones departamentales y materiales didácticos utilizados y/o elaborados por el profesorado en relación con la educación histórica asociada a una educación para la ciudadanía que vive en un mundo global, podemos decir que también pudimos cumplirlos. A través del análisis documental del currículum catalán de secundario y de bachillerato y de los NAP de ciclo básico y de ciclo superior, pudimos analizar tanto las finalidades de la enseñanza de la historia que se proponen, como el contenido a enseñar en función de los principios, temas y preceptos de la historia global; asimismo pudimos abordar si la globalización forma parte de las finalidades de la educación histórica y cómo es trabajada a través de los documentos, observando inclusive si la globalización como proceso es considerada como contenido histórico a enseñar. Lo mismo podemos decir de las planificaciones del profesorado neuquino. En cuanto

a las secuencias didácticas y de los materiales didácticos, no ayudó a comprender las clases que observamos del profesorado principalmente en relación con los preceptos, principios y temas que plantea la historia global.

- En cuanto al último objetivo que nos planteamos para esta investigación, esto es, proponer un marco conceptual para una educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global, pensamos que también lo pudimos llevar a cabo. Logramos construir una propuesta didáctica a partir de un marco conceptual en el que presentamos los diferentes aspectos que consideramos fundamentales a tomar en cuenta para construir secuencias didácticas y propuestas de aula asociadas a la historia global -y, por ende, a la educación para la ciudadanía global. Para esto, además de plantear las finalidades de enseñanza que entendemos les son inherentes a nuestra propuesta, planteamos los criterios que utilizamos para su construcción, así como algunas aclaraciones para tomar en cuenta para que la quiera utilizar.

8.3.3 Nuevas Preguntas

A partir de todo el recorrido que hemos realizado hasta aquí, hemos intentado indagar principalmente en los aportes o posibles aportes de la educación histórica a la educación para la ciudadanía global desde la perspectiva del profesorado.

Consideramos que hemos empezado a abrir camino en lo que respecta a la investigación sobre la enseñanza de la historia global asociada a la educación para la ciudadanía global, sin embargo, el desarrollo de esta tesis, también nos ha generado nuevos interrogantes⁴² que pueden llegar a plantear nuevas investigaciones en didáctica. Entre estas nuevas -y al mismo tiempo, ‘viejas’- preguntas, podemos señalar las siguientes:

- Si se trata de enseñar una historia más global mediante el abordaje de las conexiones entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones a través de la historia, ¿en qué forma deberíamos plantear esas conexiones para empezar a poner el acento en la humanidad y en el sentido de pertenencia a la misma a partir de la construcción de una identidad humana global entre todos y todas?
- ¿A través de qué estrategias deberíamos enseñar las conexiones entre culturas y el abordaje de la espacialidad y la temporalidad desde la perspectiva sincrónica para favorecer al desarrollo de una conciencia histórica en lo global? ¿La enseñanza de las conexiones y la sincronía promueven la comprensión de la interdependencia -siempre asimétrica- en el mundo global?
- ¿A través de qué estrategias deberíamos enseñar las conexiones entre culturas y grupos humanos a través de historia desde una perspectiva crítica para evidenciar desigualdades e injusticias sociales en lo global?

⁴²Las preguntas o interrogantes que planteamos aquí se encuentran asociadas a las sugerencias que planteamos en el **Capítulo 10** ya que abren a la posibilidad de nuevas investigaciones relacionadas a la educación histórica en el mundo global y a la educación para la ciudadanía global.

- Respecto del estudiantado y el aprendizaje: ¿Cómo conciben los/as estudiantes a la historia de la humanidad? ¿Qué entienden por humanidad? ¿Los/as estudiantes se sienten ciudadanos/as globales? ¿Cómo aprenden las conexiones entre culturas al aprender los procesos históricos?

PARTE 3

CAPÍTULO 9: Propuesta Didáctica - Marco Conceptual

En el presente capítulo formulamos la propuesta didáctica que hemos elaborado a partir de las principales conclusiones de nuestra investigación. Para esto, en primer lugar, planteamos los criterios que utilizamos para construir nuestra propuesta y algunas aclaraciones a tomar en cuenta al respecto. Luego de presentar las finalidades de la enseñanza de la historia que consideramos que le son inherentes a nuestra propuesta de enseñanza, presentamos el marco que hemos construido y diseñado para tomar en cuenta en potenciales secuencias didácticas y posibles planificaciones que refieran al tema.

9.1 Propuesta: Marco Conceptual

Como uno de los principales aportes de nuestro estudio -tal cual nos lo planteamos originalmente en nuestros objetivos-, en los siguientes apartados planteamos el marco conceptual para educar históricamente a la ciudadanía que vive en el mundo global que elaboramos a partir de los resultados obtenidos y de las principales conclusiones de este estudio. Antes de presentar nuestra propuesta, exponemos los criterios en los que nos basamos para construirlo y algunas aclaraciones y salvedades al respecto. Asimismo, planteamos las finalidades de la educación histórica para el mundo global que pensamos que se asocian a nuestro planteo, las cuales también devienen de los resultados de la investigación y de la revisión bibliográfica.

A través de este marco conceptual, se trata principalmente de proponer algunas pautas para orientar la elaboración de propuestas didácticas que reconozcan el mundo global y que, por ende, acepten que la forma en que experimentamos nuestro presente influye en cómo enseñamos historia. Esta propuesta conceptual completa teóricamente las sugerencias que planteamos para potenciales investigaciones en didáctica de las ciencias sociales y las historia, así como las orientaciones ligadas a la formación del profesorado.

9.1.1 Sobre los criterios

Para poder formular una propuesta conceptual coherente y consistente de la cual sea posible partir para elaborar secuencias didácticas para enseñar historia en un mundo global, nos basamos en los siguientes criterios:

- El marco conceptual deviene de la conjunción de los resultados obtenidos, de la fundamentación teórica y de su diálogo y su discusión.

- Para elaborar el marco conceptual solamente consideramos aquellos aspectos que más se reflejan en las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado, como también en su práctica. En tal sentido, no nos remitimos a las excepciones y planteos aislados del profesorado.
- El marco conceptual se desprende de la fundamentación teórica en tanto la teoría tenga un anclaje en lo que piensa y hace el profesorado.
- Si bien al armar la propuesta no desconocemos que existen diferencias entre un contexto y otro, nos centramos en aquellos aspectos que atraviesan tanto a uno como a otro, de una manera diferente que pueda llegar a enseñarse una historia más global.

9.1.2 Aclaraciones sobre el marco conceptual

De manera que sea viable poder utilizar el marco conceptual para diseñar secuencias didácticas y propuestas de enseñanza, nos vemos en la necesidad de exponer algunas aclaraciones y salvedades que deberían tenerse presentes:

- Aunque no desconocemos que este marco conceptual parte de casos específicos pertenecientes a dos contextos particulares -esto es, específicamente la provincia de Barcelona (España) y de la provincia de Neuquén (Argentina)- sostenemos que la propuesta tiene cierta amplitud ya que, para elaborarla, de los resultados de la investigación y su discusión con la teoría solo recogemos los aspectos a enseñar que pueden llegar a funcionar desde la globalidad, esto es, desde una perspectiva global.
- Asociado a lo anterior, reconocemos que este marco conceptual ha de ajustarse y acotarse o ampliarse en función del contexto social y educativo en el que quiera utilizarse, así como del contenido histórico que se pretenda enseñar según el nivel o curso.
- Este marco conceptual no supone un contenido histórico específico a enseñar, sino una manera determinada de enseñarlo, por lo que refleja diferentes estrategias para la promoción del pensamiento histórico global. En tal sentido, según sea el caso, se han de tomar los aspectos que consideren pertinentes para enseñar determinado tema o contenido.
- Nuestra propuesta supone solamente una aproximación a una educación histórica para una ciudadanía que vive en el mundo global. Puesto que admitimos que lo que presentamos aquí no es más que un esbozo no pensamos en absoluto que el marco conceptual que planteamos aquí sea el definitivo por dos razones: esta línea de investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia es relativamente nueva y, por tanto, queda mucho por andar y desandar dentro de la misma; dado que el carácter vertiginoso, fugaz y dinámico del mundo global modifica la manera en que percibimos y experimentamos el tiempo y el espacio, si el presente global cambia, la forma y los fundamentos a través de los cuales en que enseñamos historia también van a cambiar. En tal sentido, reconocemos que nuestra propuesta es encuentra abierta a posibles cambios y, por ende, consideramos que resulta acorde al mismo mundo global.

9.1.3 Finalidades de la educación histórica en un mundo global

De lo expuesto y partiendo del concepto de ciudadanía global al que adhiere en su mayoría el profesorado de historia participante -tanto de la provincia de Barcelona como la de Neuquén-, sostenemos que, entre las posibles finalidades de la educación histórica que pueden plantearse para el mundo global sostenemos que han de incluirse:

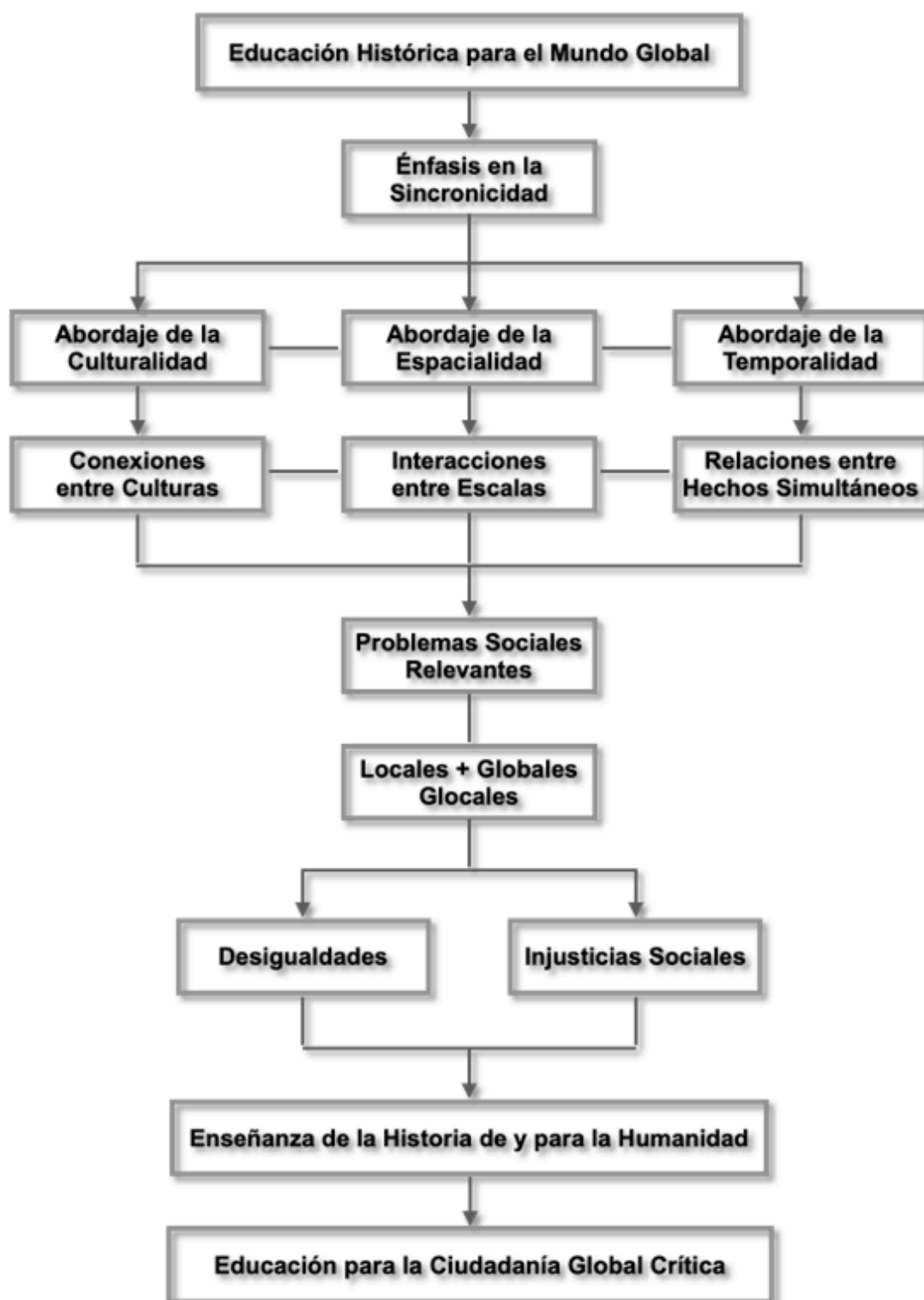
- Promover ciudadanos/as (globales) capaces de entender la interdependencia y de analizar crítica e históricamente las injusticias sociales y desigualdades que han existido y que aun existen en el mundo global.
- Favorecer a una consciencia histórica en clave global que permita a los/as ciudadanos/as interpretar las experiencias humanas del pasado de la humanidad para proyectarse hacia un futuro más justo e igualitario concibiendo al mundo como una totalidad.
- Aportar a la construcción de una identidad humana global basada en la pluralidad y en la diversidad cultural que permita a los/as ciudadanos/as identificarse a través de la historia como miembros de la humanidad para comprometerse por la dignidad humana a nivel global.

9.1.4 Marco Conceptual

Considerando todo lo dicho hasta aquí y, particularmente, tomando como fundamento las finalidades de la educación histórica para el mundo global que hemos planteado en el apartado anterior, presentamos el marco conceptual que hemos elaborado para la educación histórica para el mundo global a través del esquema correspondiente a la **Figura 19**.

Para la construcción de nuestra propuesta partimos de la idea de que actualmente la enseñanza de la historia se encuentra atravesada por el mundo global y que, por tanto, no podemos hacer caso omiso a este contexto. La interdependencia -siempre asimétrica- que nos propone el mundo actual no ha hecho más que profundizar las desigualdades e injusticias sociales tanto en lo local como en lo global.

En tal sentido, partimos de los planteamientos de la historia global respecto del abordaje de las culturas, de la espacialidad y de la temporalidad desde la perspectiva de la sincronicidad concibiendo a estos tres aspectos en forma interrelacionada, para proponer una enseñanza de la historia de y para la humanidad, cuyo contenido fundamental sean los problemas sociales relevantes y, por tanto, las diversas soluciones que los diferentes grupos humanos han planteado para estos problemas a lo largo de la historia. Entendemos que, enseñar historia a partir de este enfoque, puede promover una educación para la ciudadanía global crítica, participativa, responsable y comprometida con la realidad social y la dignidad humana a nivel global a partir de una identidad humana (global) -ver **Figura 19**.

Figura 19 - Marco Conceptual para la Educación Histórica en un Mundo Global.

Elaboración propia, 2020.

De lo expuesto y tomando en cuenta que poner énfasis en la sincronicidad para la enseñanza de los procesos históricos no significa en absoluto prescindir o descartar la enseñanza de la diacronía, nuestro esquema se encuentra estructurado a partir de tres ejes:

- **El abordaje de la culturalidad:** partiendo de los planteos de la historia global, sostenemos la enseñanza de las conexiones entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones a través de la historia desde los comienzos de la humanidad hasta la actualidad, puesto que concebimos que contactos entre grupos humanos hubo siempre, aunque en algunos momentos de la historia hayan sido más débiles o no hayan sido tan evidentes como lo son en la actualidad. Para esto, proponemos enseñar tanto aquellas interacciones sostenidas a través del tiempo como aquellas que, pese al haber sido breves, produjeron un cierto impacto en los grupos humanos intervinientes. Desde nuestro punto de vista, abordar las conexiones en la enseñanza de la historia resulta central, ya que no existe cultura que se haya desarrollado en aislamiento y, por tanto, los contactos modifican a los grupos humanos y culturales. Puesto que sostenemos que el contenido concreto de la enseñanza de la historia de la humanidad resulta en los problemas sociales relevantes (glocales), si bien no deja de tener relevancia abordar las relaciones simétricas entre grupos humanos, consideramos fundamental poner el acento en las relaciones asimétricas que evidencian conflictos y, por tanto, relaciones de dominación y de opresión en las que el poder tiene un lugar central. Para esto, consideramos clave incorporar una perspectiva multicultural de los procesos históricos en la enseñanza.

- **Abordaje de la espacialidad:** si nos basamos en los preceptos de la historia global, abordar la espacialidad poniendo el acento en la sincronía supone enseñar historia a partir de las interacciones entre las escalas espaciales -y, por tanto, entre diversos espacios- poniendo énfasis, particularmente, en las interrelaciones entre lo local y lo global. Entendemos que enseñar historia desde este enfoque significa conectar espacios y, por ende, conectar historias contextualizando hechos históricos que se desarrollan en lo local dentro de procesos históricos más globales para promover la comprensión de la historia -y, por tanto, de la realidad- a partir de lo que podríamos denominar una causación sin fronteras. Asimismo, pensamos que enseñar historia mediante el abordaje de este '*juego de escalas y de espacios*' permite pensar a la espacialidad desde la glocalidad eludiendo la enseñanza de historias excesivamente eurocentristas, localistas, nacionalistas e historias asociadas a todo tipo de centrismos en general que no hacen más que profundizar posicionamientos que conducen a exacerbar el individualismo y la falta de solidaridad con lo que acontece en lo lejano o lo global.

- **Abordaje de la temporalidad:** desde los planteamientos de la historia global, trabajar la temporalidad haciendo hincapié en la sincronidad supone establecer relaciones entre hechos históricos simultáneos que acontecen en diferentes espacios -es decir, enseñar historia a través de la contemporaneidad histórica- para poder abordar historias conectadas desde un enfoque que nos permita entender la historia más dinámica y globalmente. Enseñar historia conectando y relacionando relatos históricos -que quizás desde un abordaje muy superficial parezcan no tener ninguna relación- facilita no solamente la comprensión de las interdependencias que acontecen en la actualidad, sino de una manera más estructural y al mismo tiempo menos parcializada, esto es, desde una visión exclusivamente eurocentrista, localista, y centrista en general.

PART 3

CHAPTER 9: Didactic Proposal - Conceptual Framework

In this chapter, we formulate the didactic proposal that we have developed based on the main conclusions of our research. For this, first, we propose the criteria that we use to build our proposal and some clarifications to take into account in this regard. After presenting the history teaching purposes that we consider to be inherent to our teaching proposal, we present the conceptual framework that we have built and designed to consider potential didactic sequences and possible historical teaching planning that refer to the topic.

9.1 Proposal: Conceptual Framework

As one of the main contributions of our study -as we originally proposed it in our objectives-, in the following sections we propose the conceptual framework to historically educate citizens living in the global world that we elaborate from the results obtained and of the main conclusions of this study. Before presenting our proposal, we present the criteria on which we base ourselves to build it and some clarifications and caveats in this regard. Likewise, we pose our historical education purposes for the global world that we think are associated with our approach, which also comes from the results of the research and the bibliographic review.

Through this conceptual framework, it is mainly a matter of proposing some guidelines to guide the development of didactic proposals that recognize the global world and that, therefore, accept that the way we experience our present influences how we teach history. This conceptual proposal theoretically completes the suggestions that we make for potential research in didactics of the social sciences and history, as well as the guidelines related to teacher training.

9.1.1 About the criteria

To formulate a coherent and consistent conceptual proposal from which it is possible to start to develop didactic sequences to teach history in a global world, we base ourselves on the following criteria:

- The conceptual framework comes from the conjunction of the results obtained, from the theoretical foundation and its dialogue and discussion.
- To develop the conceptual framework, we only consider those aspects that are most reflected in the social representations and practical perspectives of the teaching staff, as well as in their practice. In this sense, we do not refer to the exceptions and isolated proposals of the teaching staff.

- The conceptual framework emerges from the theoretical foundation as long as the theory has an anchor in what the teachers think and do.
- Although when putting together the proposal we are not unaware that there are differences between one context and another, we focus on those aspects that cross both one and the other, in a different way than more global history can be taught.

9.1.2 Clarifications on the conceptual framework

So that it is feasible to use the conceptual framework to design didactic sequences and teaching proposals, we think that we need to present some clarifications and caveats that should be taken into account:

- Although we are not unaware that this conceptual framework is based on specific cases belonging to two particular contexts - that is, specifically the province of Barcelona (Spain) and the province of Neuquén (Argentina) - we maintain that the proposal has a certain breadth since, for to elaborate it, from the results of the research and its discussion with the theory, we only collect the aspects to be taught that can work from a global perspective.
- Associated with the above, we recognize that this conceptual framework must be adjusted and narrowed or expanded depending on the social and educational context where it is intended to be used, as well as the historical content that is intended to be taught according to the level or course.
- This conceptual framework does not assume a specific historical content to be taught, but rather a particular way of teaching it, therefore, it reflects different strategies for promoting global historical thought. In this sense, as the case may be, the aspects that they consider pertinent to teach a certain topic or content must be taken.
- Our proposal is only an approximation to a historical education for the citizenry that lives in the global world. Since we admit that what we present here is only an outline, we do not at all think that the conceptual framework that we propose here is the definitive one for two reasons: this line of research in didactics of the social sciences and history is relatively new and, therefore, there is much still to develop within it; since the dizzying, fleeting and dynamic character of the global world modifies the way we perceive and experience time and space if the global present changes, the form and the foundations through which we teach history will also change. . In this sense, we recognize that our proposal is open to possible changes and, therefore, we consider that it is consistent with the same global world.

9.1.3 Purposes of historical education in a global world

From the above and based on the concept of global citizenship to which the majority of the participating history teachers adhere - both in the province of Barcelona and in Neuquén-, we argue that

among the possible purposes of historical education that can be considered for the global world we argue that the following should be included:

- Promote (global) citizens capable of understanding interdependence and critically and historically analyzing the social injustices and inequalities that have existed and still exist in the global world.
- Favor a historical consciousness as a global key that allows citizens to interpret the human experiences of humanity's past to project themselves towards a more just and egalitarian future, conceiving the world as a whole.
- Contribute to the construction of a global human identity based on plurality and cultural diversity that allows citizens to identify themselves throughout history as members of humanity to commit themselves to human dignity at a global level.

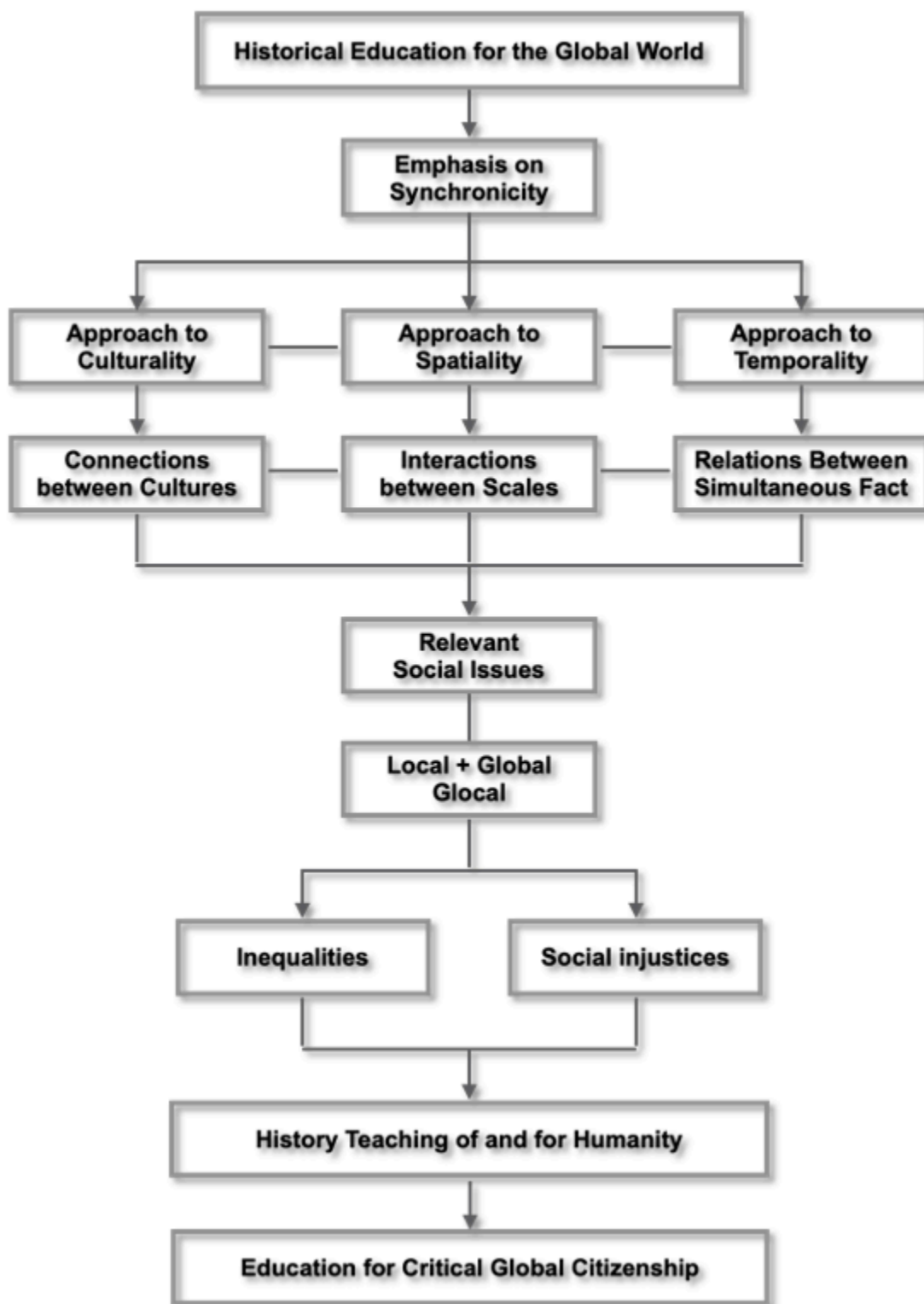
9.1.4 Conceptual Framework

Considering all that has been said so far and, particularly, taking as a foundation the purposes of historical education for the global world that we have proposed in the previous section, we present the conceptual framework that we have developed for historical education for the global world through the scheme corresponding to **Figure 19**.

For the construction of our proposal, we start from the idea that currently the teaching of history is traversed by the global world and that, therefore, we cannot ignore this context. The interdependence - always asymmetric- that today's world proposes to us has only deepened social inequalities and injustices both locally and globally.

In this sense, we start from the approaches of global history regarding the approach of cultures, spatiality, and temporality from the perspective of synchronicity, conceiving these three aspects in an interrelated way, to propose a teaching of the history of and for humanity, whose fundamental content is the relevant social problems and, therefore, the various solutions that different human groups have proposed for these problems throughout history. We understand that teaching history from this approach can promote an education for global citizenship that is critical, participatory, responsible, and committed to social reality and human dignity at a global level based on a (global) human identity -see **Figure 19**.

Figure 19. *Conceptual Framework for Historical Education in a Global World.*



Own elaboration, 2020.

From the above and taking into account that emphasizing synchronicity for the teaching of historical processes does not absolutely mean dispensing with or discarding the teaching of diachrony, our scheme is structured around three axes:

- **The approach to culturality:** starting from the proposals of global history, we sustain the teaching of the connections between cultures, human groups, and/or civilizations throughout history from the beginning of humanity to the present, since we conceive that contacts between human groups have always existed, although at some moments in history they have been weaker or have not been as evident as they are today. For this, we propose to teach both those interactions sustained over time and those that, despite being brief, produced a certain impact on the human groups involved. From our point of view, addressing the connections in the teaching of history is central, since no culture has developed in isolation and, therefore, contacts modify human and cultural groups. Since we sustain that the concrete content of the teaching of the history of humanity corresponds to the relevant social problems (glocal), although it is not without relevance to address symmetrical relationships between human groups, we consider it essential to emphasize asymmetric relationships that show conflicts and, therefore, relations of domination and oppression in which power has a central place. For this, we consider it essential to incorporate a multicultural perspective of historical processes in teaching.

- **Approach to spatiality:** if we are based on the precepts of global history, approaching spatiality by emphasizing synchronicity means teaching history from the interactions between spatial scales -and, therefore, between different spaces- to highlight, particularly, the interrelationships between the local and the global. We understand that teaching history from this approach means connecting spaces and, therefore, connecting stories by contextualizing historical events that develop locally within more global historical processes to promote the understanding of history - and, therefore, of reality- to starting from what we could call causation without borders. Likewise, we think that teaching history through the approach of this 'game of scales and spaces' allows us to think of spatiality from glocality, avoiding the teaching of excessively Eurocentric, localist, nationalist stories and stories associated with all kinds of centrism in general that do not They do more than deepen positions that lead to exacerbating individualism and the lack of solidarity with what happens in the distant or global.

- **Approach to temporality:** from the approaches of global history, working on temporality emphasizing synchronicity implies establishing relationships between simultaneous historical events that occur in different spaces -that is, teaching history through historical contemporaneity- in order to address stories connected from an approach that allows us to understand history more dynamically and globally. Teaching history by connecting and relating historical accounts - which perhaps from a very superficial approach seem to have no relationship - not only facilitates the understanding of the interdependencies that occur today, but in a more structural and at the same timeless biased, that is, from an exclusively Eurocentric, localist, and centrist vision in general.

PARTE 3

CAPÍTULO 10: Valoración del proceso de investigación - Sugerencias

A modo de cierre de todo el trabajo realizado, en este último capítulo realizamos una valoración integral de la definición del problema de investigación, de los supuestos, de las preguntas y de los objetivos. Asimismo, llevamos a cabo una evaluación de todo el proceso de investigación tal cual como lo experimentamos durante todo el desarrollo de la tesis. Para ello, nos referimos a tanto a la fundamentación teórica como a la metodológica; dentro de esta última incluimos algunas cuestiones asociadas al trabajo de campo. Por último, planteamos algunas sugerencias para futuras investigaciones y algunos posibles lineamientos para pensar la formación del profesorado al respecto.

10.1 Valoración de la definición del problema de investigación

En lo que respecta a la definición del problema de investigación, si bien siempre supimos que nuestro estudio se enfocaría en la educación para la ciudadanía global, tuvo una gran evolución, principalmente durante los primeros años de trabajo. Inicialmente, nuestro objeto de estudio era excesivamente extenso, por lo que, de hecho, se nos complicaba para plantear un problema consistente y, por ende, objetivos viables y potenciales de alcanzar dentro de los tiempos que se disponen normalmente para una tesis doctoral. Este primer obstáculo se debió a que, cuando comenzamos a pensar cuál sería el objeto de investigación de la tesis, el tema de la ciudadanía global en educación era relativamente novedoso. Había poca bibliografía y aun eran pocos/as los/as investigadores/as en didáctica y los/as profesores/as que hablaban y estaban reflexionando sobre el tema. Al mismo tiempo, no había investigación ni una producción masiva de artículos al respecto ligados a la educación histórica, cuestión que particularmente nos interesó desde un principio por corresponder a mi formación de base como profesora.

Poco a poco, fuimos recortando nuestro objeto y a medida que fuimos encontrando algunos artículos fundamentalmente historiográficos asociados a la historia global, finalmente encontramos la manera de enfocarnos en la educación histórica y sus aportes a la ciudadanía que vive en el mundo global. Debemos admitir que llegar a esta idea bien definida, clara y concisa nos llevó al menos un año y medio, razón por la cual esto significó una limitación para el desarrollo de una tesis más resolutiva y fácil de concretar.

Las dificultades para determinar el tema probablemente estuvieron relacionadas al mismo proceso de acotar el objeto de estudio y, por tanto, de construir objetivos sólidos y potenciales de perseguir. En tal sentido, admitimos que hacer una tesis doctoral es realmente un aprendizaje en sí mismo en todos sus sentidos. Para muchos/as doctorandos/as -como en mi caso- la tesis supone el inicio de nuestra carrera como investigadores/as. Aunque antes de empezar la tesis tenía en lo personal una cierta experiencia en investigación - dentro del equipo de investigación en didáctica de las ciencias sociales e

historia en la UNCo y en el Máster de Investigación de la UAB-, lo que se dice '*aprender a investigar*', fue durante esta experiencia como doctoranda.

10.1.1 Sobre las preguntas de investigación

Construir una pregunta de investigación inicial potencialmente sólida, concreta y posible de responder dentro los tiempos que se plantean para el desarrollo de una tesis doctoral, resultó en una tarea ardua que llevó a que debiéramos introducir en el mismo enunciado varios recortes en diversas oportunidades, principalmente dentro del primer año y medio de trabajo.

En un principio la preguntaba resultaba tan amplia que nos llevaba a tener que incluir en nuestro plan de investigación una infinidad de vías y acciones para intentar responderla que nos ampliaba la tesis a tal nivel, que nos llevó a cometer varios tropiezos. Afortunadamente, logramos acotar nuestras propias incognitas a las que nos interesaba buscarle respuesta y pudimos empezar a esbozar nuestros supuestos y, por tanto, definir nuestros objetivos de investigación.

Entonces, partimos de una pregunta que parecía de tal amplitud que nos llevaría años intentar responder -lo que parecía solucionar todos los problemas de la didáctica de las ciencias sociales de la historia al respecto-, para enfocarnos específicamente en la educación histórica en el mundo global orientándonos principalmente en el pensamiento del profesora -y también por defecto, en su práctica- a través del trabajo con estudio de casos.

Una vez que logramos construir una pregunta más o menos precisa y delimitada, surgieron fácilmente otros interrogantes que nos permitieron ir enfocando aún más nuestra investigación.

10.1.2 Sobre los supuestos

Debido a la casi total inexistencia de reflexiones teóricas, investigaciones sobre el tema y de experiencias y propuestas didácticas asociadas a una enseñanza de la historia concebida para el mundo global, así como a los escasos planteos asociados a la ciudadanía global en la didáctica y en la enseñanza de las ciencias sociales, definir nuestro primer supuesto fue una tarea bastante dificultosa.

En tal sentido, para empezar a definir nuestros supuestos partimos de la idea de que en el momento en que empezamos a esbozar la tesis, en un sentido amplio, el profesorado no se encontraba pensando -al menos deliberada y enfocadamente- en cómo empezar a enseñar historia para intentar aportar a ciudadanos/as que viven en un mundo global, por lo menos no desde las finalidades de su enseñanza.

Luego de seguir revisando varias propuestas de enseñanza y de tener conversaciones informales con algunos/as profesores/as de Neuquén principalmente, entendimos que, de alguna manera u otra, el profesorado tendía a anclar sus propuestas en la actualidad y que, si bien entre sus finalidades se

encontraba la comprensión de la realidad social actual, no tomaban en cuenta en primer término el carácter global del presente; algo que resulta claramente central en nuestro estudio.

Así fue como pudimos construir nuestro primer supuesto y pudimos esbozar la idea de que efectivamente a través de la enseñanza de la historia, el profesorado aporta -más directa o indirectamente a una ciudadanía que vive en un mundo global-, aunque claramente no siempre lo hace en forma totalmente deliberada; probablemente porque tanto el profesorado de la provincia de Neuquén como el profesorado de la provincia de Barcelona no se encuentra formado para hacerlo.

Los otros supuestos -derivados del principal- surgieron más fácilmente y fueron fluyendo de una manera más dinámica a medida que nos planteábamos qué acciones deberíamos llevar a cabo para ir al campo y ver si esta idea que nos estábamos planteando se cumplía -o no- de una u otra manera. Entre esos supuestos, destacamos el que aborda el concepto de ciudadanía global, puesto que en función de lo que podíamos llegar a presumir al respecto, en un sentido amplio, el profesorado tanto de una provincia como la otra, para definirlo, podía llegar a encontrarse influenciado por el contexto social en el que vivían y se desempeñaban como trabajadores/as de la educación.

10.1.3 Sobre los objetivos

En cuanto a los objetivos, puede decirse que no nos proporcionaron demasiada dificultad puesto que entendemos que derivan directamente de las preguntas de investigación. De cualquier manera debemos admitir que igualmente fueron cambiando, a la par que íbamos ajustando la pregunta inicial de investigación. Partiendo de las preguntas, redactar los objetivos quizás fue lo menos dificultoso en todo lo que fue el proceso de planteamiento del problema y definición del objeto de investigación.

Entre todos los objetivos que nos propusimos, destacamos el último dado que se enfoca en proponer un marco conceptual para una educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global. Si bien este objetivo no se corresponde directamente con ninguna de las preguntas de investigación, nos parece que quizás resulta el aporte fundamental de la tesis, puesto que este estudio se orienta en la transformación de la práctica de la enseñanza de la historia desde un sentido emancipador. Asimismo, el haber podido alcanzar este objetivo a través de la construcción de nuestra propuesta didáctica fue probablemente -junto con el prefacio- una de las partes más personales y creativas de todo el trabajo realizado.

10.2 Valoración de la fundamentación teórica

Aunque desde el inicio de la investigación tuvimos muy claro que nuestra fundamentación teórica constaría de dos grandes secciones -educación para la ciudadanía global y educación histórica en un mundo global-, definir las fue uno de los aspectos más dificultosos de todo el proceso de investigación.

Como señalamos en el apartado anterior, cuando iniciamos la investigación, dentro del ámbito de la investigación en didáctica, el tema de la ciudadanía global era excesivamente novedoso. A tal efecto, el material que circulaba tanto en internet como en las bibliotecas era muy escaso y en su mayoría se encontraba en inglés. Si bien tenemos conocimientos sobre esa lengua, el vocabulario era bastante específico y diferente a todo lo que habíamos leído con anterioridad, por tanto, llevó todo un tiempo traducir apropiadamente los diversos artículos que iban apareciendo en función de nuestras necesidades de investigación.

Otra dificultad con la que nos encontramos en el camino fue que poco a poco empezaron a surgir diversidad de autores/as que empezaron a investigar y, por ende, a escribir sobre el tema. En tal sentido, cada año nos vimos con la obligación de actualizar la bibliografía. Debemos decir que esto fue bastante tedioso y hasta en cierta forma frustrante, ya que por momentos se perdió demasiado tiempo volviendo a los artículos que iban apareciendo, su lectura, análisis e incorporación a la fundamentación teórica.

Otro aspecto de la revisión bibliográfica que nos complicó bastante fue esa doble fundamentación teórica que nos vimos formados/as a realizar. Sabíamos que teníamos que preocuparnos tanto por ahondar en la educación para la ciudadanía como en la educación histórica para el mundo global. Esto supuso una doble búsqueda de artículos, libros y autores/as que hablaran tanto de un tema como del otro. Al respecto, podemos decir que, mientras fue apareciendo relativamente más rápido material ligado a la ciudadanía global y a su educación, a la parte de la educación histórica recién la terminamos de definir en el último año y medio, ya que en un principio existían muy pocos trabajos al respecto y esto hizo que tuviéramos que continuar ajustando teoría con problema y tema de investigación. Terminamos yéndonos más hacia la nueva historia global, que poco a poco ha empezado a resonar dentro de la enseñanza de las ciencias sociales y la historia, principalmente en los últimos dos años.

En base a la experiencia obtenida durante el desarrollo de la tesis, debemos decir, que hacer una investigación sobre un tema tan novedoso -y, por ende, capaz de cambiar en poco tiempo y paralelamente al proceso investigativo-, aunque puede resultar interesante por ser bastante innovador y poder llegar a instalar nuevos objetos de estudio dentro del campo de la investigación en didáctica de las ciencias sociales y a historia, puede llegar a ser a muy complejo. La falta de material en un principio, por un lado, y el exceso de material al final del estudio, por otra parte, generó diversidad de inconvenientes y contratiempos. Si bien esto significó la demora de la tesis en cierta manera, con paciencia, pudimos ir sorteando los obstáculos.

10.3 Valoración sobre la metodología utilizada y el proceso de investigación

En los apartados que siguen realizamos una valoración breve pero completa sobre la metodología diseñada y utilizada durante la investigación, así como de la experiencia durante el trabajo de campo. Se trata de hacer una autocrítica sobre las decisiones metodológicas y sobre el procedimiento aplicado

durante todo el proceso de investigación, reconociendo aciertos y desaciertos y equívocos, para poder aprender de los errores y tomar conocimiento sobre en qué aspectos deberíamos poner el acento en futuras investigaciones. También planteamos aquellos cambios en la metodología que nos vimos obligados/as a introducir a medida que fue avanzando la investigación.

10.3.1 Tipo de investigación y diseño

En cuanto al tipo de investigación, este estudio fue pensado como fenomenológico-reflexivo, ya que entendemos que aquí se trató de describir y analizar representaciones sociales y perspectivas prácticas. Consideramos que esto fue acertado, dado que nos facilitó acercarnos a lo que piensa el profesorado en función de la propia cotidianeidad del aula de historia, al mismo tiempo que nos facilitó el acceso al aula y el desarrollo de las observaciones. Nos planteamos realizar una investigación interpretativa, puesto que buscamos reconocer subjetividades de los/as participantes y su complejidad buscando atender a sus significados. Esto fue pertinente, ya que nos ayudó a analizar lo que piensa el profesorado a la luz de su práctica. Como estudio crítico sobre las prácticas de enseñanza y lo que piensa el profesorado, buscamos contribuir con la elaboración de propuestas didácticas. Consideramos que esto fue posible, ya que pudimos alcanzar nuestro último objetivo, esto es, el marco conceptual que presentamos en el capítulo anterior.

Pensamos que fue apropiado plantear un estudio exploratorio. ya que, como señalamos anteriormente, en el momento en que comenzamos esta tesis, nuestro objeto era relativamente nuevo dentro del campo de la didáctica de las ciencias sociales y de la historia. El hecho de que sea exploratorio nos ayudó a formular un diseño de investigación que fuera suficientemente dúctil y capaz de ajustarse a las vicisitudes, imprevistos e inconvenientes que pudieran surgir durante el trabajo de campo, tanto en un contexto social de investigación como en el otro.

Destacamos principalmente la buena decisión que supuso realizar una investigación con estudio de casos múltiples, ya que este enfoque otorgó flexibilidad al diseño de investigación y al trabajo de campo. En un estudio de casos fácilmente se pueden introducir cambios y reajustes a medida que avanza el estudio. En tal sentido, nos planteamos tanto etapas como fases de investigación capaces de ser modificadas de acuerdo con nuestras necesidades. Podemos decir que este fue uno de los grandes aciertos en cuanto a lo metodológico, ya que pudimos contar con una cierta libertad para ir levantando los datos en el campo. Quizás, lo más relevante en relación a cómo pensamos el enfoque de casos para esta investigación, fue la forma en que nos propusimos elaborar los casos, esto es, la decisión de construir lo que Simons (2011) denomina una '*teoría interpretativa de casos*'. En el caso particular de nuestro estudio, construir una teoría interpretativa de casos nos facilitó la comparación de dos contextos de investigación con características bastante diversas pero que a su vez comparten algunos aspectos que resulta de relevancia identificar.

Otro aspecto a destacar asociado a como pensamos al enfoque de casos múltiple, fue la propuesta de construir **Ámbitos de Análisis** que nos guiaran tanto en el momento de ir al campo -organizando aquellos datos que pretendíamos perseguir-, como en el de analizarlos, es decir, de describirlos e interpretarlos. Cada uno de los ámbitos supuso un conjunto de aspectos a desarrollar asociados tanto a la subjetividad de los/as participantes de la investigación como a su práctica. Trabajar a partir de estos ámbitos nos permitió darle coherencia a la tesis en general permitiéndonos construir la teoría interpretativa de los casos y organizando, en definitiva, las escritura de la tesis.

Tal como expusimos en fundamentación metodológica, nos planteamos indagar en datos íntegramente cualitativos, por lo que construimos instrumentos para acercarnos a las representaciones sociales y a las perspectivas prácticas del profesorado de manera que nos permitieran profundizar en lo que piensan los/as participantes para contextualizarlo en la práctica a través de observaciones, así como en relación con lo que dicen los diseños curriculares relativos a cada contexto de investigación. A tal efecto, en primer lugar, diseñamos cuestionarios con preguntas abiertas -casi en su totalidad- que luego nos permitieran ahondar más en las representaciones y perspectivas prácticas a partir de la aplicación de entrevistas en profundidad.

Algo que fue de bastante ayuda en lo que fue el diseño de los instrumentos de investigación fue la estancia, esto es, la pasantía para la mención en doctorado internacional realizada en la Universidad de Ciudad del Cabo, en Sudáfrica. Durante ese tiempo, pudimos adquirir una visión más abierta hacia el mundo, necesaria para trabajar temas ligados a la globalidad. Junto a la profesora que me recibió y guio durante mi estancia en esa universidad, añadimos algunas mejoras y detalles a los cuestionarios diseñados originalmente.

10.3.2 Notas sobre el trabajo de campo

En función de lo expresado en el apartado anterior, el trabajo de campo resultó de cierta complejidad, no solo por los datos cualitativos perseguidos -que no fueron pocos- para la investigación, sino por los casos distantes que analizamos y que intentamos interpretar y comparar. Durante todo el proceso nos encontramos yendo y viniendo de un sitio al otro, por lo que en algún punto esto hizo que mientras el campo avanzaba en uno de los contextos y se interrumpía en el otro.

Dada nuestra intención deliberada de abarcar dos sitios con características diversas y distantes entre sí, fue bastante difícil alcanzar el número de cuestionarios que nos propusimos en un primer momento para la investigación. Los cuestionarios los enviamos vía mail en algunas oportunidades y los entregamos personalmente en otras. A este inconveniente, se le sumó el hecho de que la mayoría de las preguntas abiertas hizo difícil encontrar profesores/as que estuvieran dispuestos/as a tomarse un tiempo en responder el cuestionario en forma comprometida. A partir de nuestra experiencia a lo largo

de la investigación, podemos decir que ha sido algo difícil, en un contexto de cierta crisis, encontrar personas interesadas y dispuestas a colaborar en investigaciones sobre la práctica educativa.

Todos estos inconvenientes con lo que nos fuimos encontrando a medida que avanzaba la investigación nos llevaron a redefinir la forma de distribución del cuestionario, el cual durante el último tiempo lo difundimos y enviamos al profesorado a través de la aplicación Google Forms, vía mail. Gracias a este nuevo formato, logramos obtener un número considerable de cuestionarios por cada sitio. Para poder concentrar toda la información en un mismo sitio y facilitar su análisis e interpretación, optamos por enviar todos los cuestionarios obtenidos vía mail y personalmente al formato de Google Forms.

Los primeros cuestionarios que se fueron recabando, hicieron que nos replanteáramos algunos de los objetivos; esto fue posible gracias nuestro diseño de investigación, que como ya dijimos anteriormente, estuvo caracterizado por su flexibilidad y adaptabilidad. Los objetivos generales, los ajustamos y precisamos, a la vez que nos dimos cuenta que también podía interesante explorar otros aspectos relacionados a la educación histórica para un mundo global y el concepto de ciudadanía global en cada uno de los sitios.

Puesto que este es un estudio con enfoque de caso y, por tanto, admite modificaciones en sus objetivos durante el desarrollo del campo, pese a la distancia entre ambos sitios, logramos observar 2 profesores por la provincia de Barcelona durante 3 semanas y para el caso de Neuquén, una profesora y un profesor durante 4 semanas. Tal como nos los planteamos desde la metodología, estos fueron los mismos profesores y la misma profesora que entrevistamos. Destacamos que logramos realizar entrevistas en situaciones de confianza por parte de los participantes y la participante. Hubo mucha apertura por parte del profesorado en el momento de expresar sus repuestas y sus ideas respecto de los diferentes temas que abordamos en esta investigación. Tanto las entrevistas como las observaciones nos aportaron informaciones muy interesantes y reveladoras que enriquecieron la investigación y ampliaron los análisis e interpretaciones.

En cuanto a las entrevistas en profundidad, en un principio, no fueron la estrategia escogida, sino el grupo de discusión o grupo focal. Esto se modificó posteriormente, dada la misma complejidad del campo y el poco tiempo del que dispusimos para llevarlo a cabo en cada sitio. Además, tuvimos que recortar el número de profesores/as observados/as a dos por cada lugar, lo que llevó a que la estrategia más apropiada fuera la entrevista individual. Finalmente, la información obtenida mediante las entrevistas fue muy exhaustiva y de gran utilidad para la investigación.

En cuanto a la matriz de registro de observación, si bien sirvió para orientarnos en el aula tal como nos lo propusimos en primer momento, nuestro *cuaderno de campo* ocupó un lugar muy importante para poder sacar provecho de las clases que presenciamos. La matriz, cuya base responde al marco conceptual construido para esta investigación, nos permitió principalmente aislar aquellos aspectos que nos

planteamos ir a buscar al campo, pero las notas que fuimos haciendo más allá de este instrumento fueron cruciales. A través de la lectura de esas notas pudimos percibir aquellos detalles y matices que no nos proponía nuestra matriz y, por ende, aprovechar esos aspectos que emergieron en el campo y que terminaron siendo muy útiles en el momento del análisis e interceptación de los datos.

En cuanto al análisis de documentos realizado sobre los documentos curriculares, a medida que fuimos comprendiendo las lógicas en cada uno de los contextos educativos y curriculares también se nos hizo compleja la toma de decisiones sobre qué tipo de documentos analizar. Durante el trabajo de campo, la provincia de Neuquén diseñó su currículum provincial, que de cualquier manera no entrará en vigor hasta 2021. El caso de la provincia de Neuquén ha sido atípico en cuanto a diseños curriculares y, como comentamos en la fundamentación metodológica, durante mucho tiempo los temas correspondientes a cada año o nivel se enseñaron por tradición y de acuerdo con lo pactado dentro del departamento de ciencias sociales en cada escuela. Por consiguiente, si bien puede llegar a considerarse que los NAP de nivel nacional pueden suponer cierta guía sobre qué contenidos enseñar, nunca han tenido injerencia real en las aulas neuquinas. Finalmente, la decisión fue analizar no solo los NAP sino otros documentos como las planificaciones por asignatura y departamentales de las escuelas. El caso de la provincia de Barcelona claramente fue más fácil de determinar, ya que los currículums de la Comunidad Autónoma de Cataluña -tanto el de secundario obligatoria como el de bachillerato- parecen orientar bastante la práctica del profesorado en general y de los/as participantes de este estudio en particular.

Otro aspecto para considerar relacionado a los documentos curriculares que abordamos y analizamos es que, al comienzo, el análisis de documentos comprendería un capítulo de tesis a parte. Sin embargo, a medida que fue avanzando la investigación -así como también la escritura- resolvimos que lo más apropiado era incluir el análisis dentro de los demás capítulos. La idea fue utilizar aquellos aspectos que fuimos apreciando y analizando -así como también interpretando- para contextualizar tanto lo que dice como lo que hace el profesorado; este cambio nos pareció una buena opción para articular aun más los resultados y alcanzar una triangulación más integral de los datos.

Como ya pudimos expresar, todas las vicisitudes surgidas durante la realización del campo fueron demandando algunas modificaciones en nuestras estrategias e instrumentos a la vez que fueron ajustando nuestros objetivos y reformularon nuestro diseño de investigación. De cualquier manera, nuestra propuesta original y pregunta inicial no se vieron modificadas durante el transcurso de la investigación, puesto que no introdujimos ningún tipo de cambio sustancial en cuanto al problema y objeto de investigación.

10.3.3 Análisis de resultados y discusión

Si bien nos propusimos realizar un análisis integral previo a la escritura de la tesis, basado principalmente en el aislamiento de códigos y en la construcción de categorías que englobaríamos en temas, nuestra misma capacidad de abordaje, lectura, descripción de los datos, así como de interpretación, nos llevó a que termináramos de realizar el análisis finalmente durante la misma escritura de la tesis. Entendemos que si bien esto hizo que en algún punto la escritura se viera retrasada varias veces en cuanto a plazos que nos fuimos planteando, esto no dejó de ser acorde con lo que propusimos en el apartado de análisis de resultados de la fundamentación metodológica en el que planteamos que nuestro análisis atravesaba todo el desarrollo de la tesis y que, por tanto, podía llegar a ir y venir de acuerdo con las lecturas y relecturas de los datos.

Desde la misma fundamentación metodológica pudimos prever que los análisis siempre resultan siendo dialécticos y que, por tanto, suponen un ir y venir entre los datos, códigos y categorías a través de un diálogo con la teoría. En tal sentido, aunque entendemos que no fue la forma más práctica para determinar las categorías finales y para realizar el análisis más descriptivo de los datos, esto nos facilitó lo que posteriormente derivó más que en conclusiones, en una interpretación de los resultados donde pudimos desplegar toda nuestra capacidad interpretativa a la luz de lo que dicen los/as autores/as y la bibliografía revisada en cuanto a la educación histórica en el mundo global y la educación para la ciudadanía que vive y se desenvuelve a este contexto.

Pensamos que la posibilidad de discutir nuestros resultados con la teoría finalmente terminó enriqueciendo la tesis y nos ayudó a realizar el marco conceptual que planteamos en el capítulo anterior para la educación histórica en un mundo global en forma más completa y compleja de lo que pensamos que ocurriría en un primer momento.

10.4 Sugerencias

Como toda investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia partimos de problemas que identificamos en la práctica de enseñanza para indagar sobre ellos y reflexionar buscando vías para su transformación. En tal sentido, como ya hemos señalado en otras ocasiones, nuestra investigación tiene un carácter particularmente crítico.

Puesto que procuramos generar conocimientos para mejorar e incidir de alguna manera en las prácticas de enseñanza a partir de la interpretación de los resultados obtenidos, así como de las conclusiones a las que arribamos durante todo el proceso de indagación e investigación, en los próximos apartados planteamos algunas sugerencias para potenciales y futuras investigaciones y algunos posibles lineamientos y orientaciones para pensar la formación del profesorado al respecto. Estos apartados se complementan con la propuesta didáctica y el marco conceptual presentado en el capítulo anterior, ya

que establece los fundamentos a través de los cuales sostenemos que debería pensarse la enseñanza de la historia para el mundo global.

10.4.1 Futuras y potenciales investigaciones

Mediante nuestro estudio intentamos explorar qué piensa un grupo de profesores/as de secundaria de la provincia de Neuquén (Argentina) y de secundaria y de bachiller de la provincia de Barcelona (España) sobre la enseñanza de la historia y la educación para la ciudadanía global. Hemos comprendido que para llevar a cabo este objetivo, debíamos reflexionar sobre la ciudadanía global y la historia global. Y que para analizar las representaciones sociales y perspectivas prácticas del profesorado, necesitábamos entrar en las aulas. Fue así como, en lo que respecta a la investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia, este estudio quedó circunscripto dentro de la línea de investigación del pensamiento social e histórico del profesorado y su práctica de enseñanza y la línea de la educación para la ciudadanía global.

De lo expuesto, y tomando en cuenta las líneas de investigación en las que se ubica esta tesis, así como sus resultados y contribuciones a la investigación dentro del campo de la investigación en didáctica de las ciencias sociales y de la historia, entre las posibles investigaciones relacionadas que pueden desprenderse de nuestro estudio, planteamos las siguientes sugerencias:

- Abordaje de las culturas, los grupos humanos y/o civilizaciones y sus interrelaciones:

Estudios enfocados en posibles vías para incorporar la perspectiva multicultural a la enseñanza de la historia y así, intentar adecuarla más al mundo global -caracterizado justamente por la diversidad cultural, étnica, religiosa, de género, etc.- y comprenderlo críticamente. Asociado al abordaje de las culturas, consideramos que otras posibles investigaciones de interés podrían estar centradas en la enseñanza de las relaciones e interacciones entre culturas, grupos humanos y/o civilizaciones a lo largo de la historia para facilitar el análisis crítico de las relaciones que se despliegan en nuestro presente globalizado, donde la movilidad y las relaciones se traducen y se expresan en la interdependencia y en el intercambio frecuentemente desigual.

- El abordaje de la espacialidad en la educación histórica para el mundo global:

Investigaciones que se centren específicamente en potenciales estrategias para enseñar la espacialidad desde la perspectiva de la historia global, de modo que sea posible entender cómo se fueron interrelacionando los diversos territorios hasta llegar al presente global. Consideramos relevante indagar en posibles vías para enseñar cómo se han asociado históricamente tanto diversos espacios (locales, regionales, nacionales, etc.) como las relaciones que se dan entre lo local y lo global como escalas espaciales complementarias para poner énfasis en la contextualización de los procesos históricos dentro del globo o el planeta. En tal sentido, pensamos que podría ser pertinente abrir a la posibilidad de juegos entre escalas entre las que sea posible concebir y visualizar la glocalidad para enseñar historia, así como buscar vías para

enseñar historia sin limitarnos a un territorio determinado, como tradicionalmente se ha concebido a la nación, al estado o inclusive una región o provincia.

- El abordaje de la territorialidad en relación con las culturas, los grupos humanos y/o civilizaciones: puesto que nuestra investigación dejó en evidencia que tanto el profesorado de Neuquén como el de Barcelona tiende a enseñar a partir de la construcción de relatos históricos asociados a espacios civilizatorios, entendemos que sería clave profundizar en la investigación de cómo se construyen este tipo de relatos en las aulas de historia. Partiendo de la idea de que, en un sentido amplio, tanto el relato que parece construir el profesorado de Neuquén como el de la provincia de Barcelona tiende a ser indefectiblemente eurocéntrico -pese a las intenciones deliberadas de algunos/as profesores/as-, pensamos que puede llegar a ser de relevancia investigar las representaciones del profesorado al respecto, así como indagar en la construcción de este tipo de relatos en las aulas para obtener información que nos permita empezar a concebir una enseñanza de la historia más global, o mejor aún, glocal, cada vez más alejada de concepciones eurocentristas y excesivamente localistas.

- El abordaje de la temporalidad en la educación histórica para el mundo global: Estudios que indaguen en el abordaje de la temporalidad desde la perspectiva sincrónica y de la historia global, para plantear posibles estrategias para tratar el tiempo histórico en la enseñanza de la historia para el mundo globalizado. Aunque reconocemos que existen algunos estudios al respecto tales como el de Llusá (2016a; 2016b) en el que el autor trabaja la contemporaneidad histórica asociada a la historia global desde la investigación acción; entendemos que, desde la perspectiva de la historia global, la sincronía ha de ser un tema clave a estudiar y, por tanto, a enseñar, por lo que pensamos que esta cuestión particularmente debiera profundizarse y afianzarse dentro del campo de la investigación. Asimismo, rescatamos la necesidad de complementar la investigación de la temporalidad explorando otros aspectos del tiempo histórico que puedan facilitar la comprensión de nuestro presente global dentro de la enseñanza de la historia; trabajos en la línea de la propuesta de Cartés Pinto (2017) que trata sobre una periodización no tradicional partiendo de los aportes de la historia global.

- Educación histórica para el mundo global y educación ciudadana: Investigaciones que exploren más profundamente la relación entre la educación histórica y la educación ciudadana, especialmente la educación para la ciudadanía global, ya que no solo hoy resulta un campo de enseñanza en construcción y en el que se ha indagado poco, sino que los/as investigadores/as sociales ni profesores/as aún no se han puesto del todo de acuerdo en cómo definir a la globalización. A tal efecto, puesto que a través de la educación histórica el profesorado transmite un cierto modelo de sociedad y de persona de acuerdo con valores, creencias, principios y conceptos que los/as llevan a tomar ciertas decisiones dentro su práctica, consideramos que es de suma importancia promover investigaciones enfocadas en la dimensión sociopolítica y ética de la enseñanza, es decir, en las finalidades que sostienen a la enseñanza de la historia -y, por ende, a la educación ciudadana.

- **Educación para la ciudadanía global e identidad humana global:** Relacionado a la ciudadanía global y a la educación histórica para el mundo global asociada a la historia de la humanidad, entendemos que también puede resultar relevante seguir indagando en cómo a través de la enseñanza de la historia podemos llegar a promover que el estudiantado se preocupe por la dignidad humana en cualquier sitio del planeta y sea capaz de denunciar desigualdades e injusticias sociales a partir de la construcción de una identidad humana global. Relacionado a esto, entendemos que pueden llegar a ser pertinentes también investigaciones que se centren en vías para explicitar las diversidades en la historia y en el presente para valorar la vida humana y la dignidad en todo el planeta.

Para indagar en todos estos temas y seguir profundizando, rescatamos la importancia de continuar trabajando en la línea de la construcción del pensamiento histórico y social, así como en el abordaje de las representaciones sociales y las perspectivas prácticas del profesorado. Asimismo, reivindicamos la necesidad de seguir explorando y ahondando en la práctica misma en relación con estos temas, ya que, no solo nuestro estudio, sino la investigación en didáctica de las ciencias sociales en sentido amplio nos ha demostrado -y aun hoy nos demuestra- que poco sabemos de lo que ocurre en las aulas cuando se enseña historia.

Pensamos que hoy se trata de indagar en prácticas concretas de enseñanza porque puede permitirnos tener acceso a las lógicas sociales y las formas de relacionarnos que nos impone la globalización para tener herramientas que sirvan de orientación para enseñar historia en un mundo global y desarrollar planificaciones y secuencias didácticas al respecto. En tal sentido, consideramos relevante promover más la investigación acción, ya que favorece a la reflexión sobre la práctica misma y, por tanto, supone una vía para introducir en forma más directa modificaciones y mejoras para adecuar la educación histórica a la formación de una ciudadanía global crítica, responsable y comprometida.

Por otra parte, al analizar los resultados obtenidos advertimos la necesidad de tomar conocimiento sobre cómo el estudiantado construye el conocimiento histórico en el presente global, y, por tanto, cómo entiende la espacialidad, la temporalidad y las interrelaciones e interacciones que tienen las personas y grupos sociales en el mundo global actual. Abordar el aprendizaje puede brindar informaciones para mejorar la educación histórica para el mundo global y construir propuestas de enseñanza contextualizadas. En tal sentido, pensamos que la investigación del aprendizaje puede principalmente ir en dos líneas:

- **Concepto de historia de la humanidad y su aprendizaje:** Investigaciones que se centren en explorar el concepto que tienen los/as estudiantes de la historia de la humanidad, así como cuáles piensan que serían los hechos a destacar dentro de la misma. Indagar en estas cuestiones puede facilitar conocer qué espacios el estudiantado piensa que son relevantes de abordar en la historia de la humanidad, y, por tanto, cuáles son las culturas que incluiría dentro de esta historia. Asimismo, este tipo de investigaciones pueden favorecer a entender también cómo los/as estudiantes aprenden el tiempo histórico. Acercarnos a estas cuestiones hoy resulta

fundamental ya que nos permite conocer un poco más como los/as estudiantes construyen el conocimiento histórico y, por ende, cómo deberíamos enseñarlo en el contexto global.

- Concepto de globalización, mundo global y educación ciudadana: Estudios enfocados en el concepto que tiene el estudiantado de la globalización y de lo que significa vivir en un mundo global, así como sus consecuencias -dentro de las que se incluyen las desigualdades e injusticias sociales en lo global- para acercarnos a cómo entiende y cómo significa el mundo en que vive. Estudios de este estilo, puede contribuir a la mejora de la educación ciudadana para contextualizarla dentro del mundo global. Relacionada a esto, pensamos que también puede ser de interés para la didáctica de las ciencias sociales y de la historia indagar si el estudiantado tiene una mirada crítica sobre lo que acontece en otros territorios lejanos al suyo y, por tanto, tratar de entender qué es lejano para los/as estudiantes, qué consideran que es cercano y cómo entienden lo propio y lo local.

Ahondar en estos aspectos ligados al aprendizaje y a las representaciones sociales del estudiantado nos puede ayudar no solo a conocer un poco más cómo los/as jóvenes entienden y viven su presente, sino cómo proyectan el futuro en este mundo globalizado. Si bien reconocemos que existen algunos trabajos al respecto -como por ejemplo el de Anguera (2012)- destacamos la relevancia de orientarlos especialmente hacia lo global. Se trata de contribuir con conocimientos que permitan entender cómo los/as estudiantes piensan que han de solucionarse las desigualdades e injusticias sociales y cómo preservar el medioambiente en lo global.

En cuanto a estas posibles investigaciones que sugerimos aquí devenidas de los resultados de nuestra tesis, pensamos que en lo posible y en tanto se pueda, puede resultar pertinente abordarlas en diferentes contextos sociales y espacios para luego realizar comparaciones y cruzar informaciones; algo que puede llegar a ser de gran ayuda para enseñar en este mismo mundo global y diverso en el que vivimos y en el que aprenden estudiantes de diferentes contextos sociales y lugares del planeta.

Si entendemos el mundo globalmente y, por ende, nos interesa abordar la educación histórica desde esta perspectiva, puede resultar pertinente conocer cómo se enseña y aprende historia en diferentes sitios del globo. Desde nuestra propia experiencia, particularmente, trabajar a través de la comparación de casos, nos ha dado una perspectiva bastante amplia y nos permitió entender las lógicas a través de las cuáles se enseña la historia tanto en un sitio como el otro, para repensarlas desde el presente global y proponer vías para enseñar una historia en este contexto y educar ciudadanos/as críticos/as en este sentido.

10.4.2 Formación del profesorado

En muchos aspectos pareciera que existe un desfase entre lo que se enseña en las aulas y lo que ocurre en nuestra sociedad y en nuestro mundo. Entendemos que la principal función de la investigación en didáctica de las ciencias es mejorar y transformar la práctica, de modo que podamos contribuir con

la educación para una ciudadanía crítica, responsable y comprometida. En tal sentido, pensamos que la historia global supone una posibilidad para sortear estos desajustes.

En función de los resultados obtenidos y de la teoría, identificamos algunos aspectos y tendencias que pueden llegar a ser pertinentes para la formación del profesorado -tanto inicial como permanente-, en relación con la educación histórica para el mundo global, así como con la educación para la ciudadanía que vive en este contexto:

- Orientar al profesorado en la importancia, en un mundo global, de enseñar historia mediante la sincronía para intentar construir el conocimiento histórico a través de la simultaneidad de hechos y procesos y sus relaciones, esto es, de la contemporaneidad histórica. No se trata de desestimar completamente la diacronía, sino de incorporar la sincronía de manera que puede ser considerada como una estrategia a tomar en cuenta para enseñar historia en un mundo global; para esto pensamos que resulta pertinente caracterizar al mundo global estableciendo relaciones entre la manera en que hoy vemos y vivimos nuestro presente y el acento en la sincronía al enseñar historia.
- Insistir en el uso de la sincronía desde la territorialidad. Pensamos que hoy más que nunca resulta imprescindible que mediante la enseñanza de la historia el profesorado sea capaz de hacer explícitas las interacciones entre diversos espacios para poner en manifiesto cómo se fue construyendo la globalidad a través de sus interacciones. Para esto, advertimos la importancia de incluir en la enseñanza diversidad de espacios al abordar diferentes procesos históricos, así como diversidad de escalas territoriales que promuevan un pensamiento histórico complejo para que la glocalidad facilite la comprensión de las interacciones entre lo local y lo global.
- Relacionado también al abordaje de la territorialidad, rescatamos la relevancia de formar al profesorado para enseñar procesos históricos sin anclarlos exclusivamente a un límite geográfico específico -tal como ha tradicionalmente ha ocurrido con la historia nacional, por ejemplificar de alguna manera-, para buscar construir un conocimiento histórico desde una causalidad o causación sin límites específicos, lo que puede llegar a ser pertinente para el entender el mismo mundo global.
- Poner en manifiesto la tendencia a construir relatos históricos anclados en espacios civilizatorios que sesgan la enseñanza de la historia -y que muchas veces llevan más directa o indirectamente a concepciones eurocentristas de la historia-, para que el profesorado tenga herramientas que buscar nuevas vías para abordar historia más global que ponga en manifiesto relatos de diferentes culturas más allá de las tradicional y convencionalmente abordadas en la enseñanza de la historia. Pensamos que en un mundo global y diverso el profesorado tiene que ser capaz de abordar una gran pluralidad de culturas intentando hacer visible a aquellas históricamente invisibilizadas en los relatos para evitar la proliferación de perspectivas eurocentristas o excesivamente localistas de la historia.
- Incluir en la formación formas de proyectar las finalidades de la enseñanza de la historia en lo global, para que puedan pensarse a las mismas prácticas y estructurarse los contenidos a

enseñanza en este sentido. Esto nos parece de suma importancia para que las prácticas se anclen en el mismo mundo global y se pueda deliberadamente contribuir con la educación de ciudadanos/as capaces de vivir en el mundo globalizado y denunciar las injusticias y desigualdades que devienen de la interdependencia.

- Promover el uso de estrategias de enseñanza que puedan ayudar al profesorado a enseñar una historia global y de la humanidad que haga explícita la diversidad cultural incluyendo una perspectiva multicultural para abordar los procesos históricos y así poder promover una identidad humana global diversa pero que al mismo tiempo se preocupe por la dignidad humana en lo global.
- Por último, y ligado a lo anterior, sostenemos y reivindicamos la formación del profesorado en los problemas sociales relevantes -especialmente orientados en el mundo global- en la enseñanza de la historia, de manera que se puedan hacer visibles todas las veces que la dignidad humana se haya visto amenazada en la historia, para que el profesorado tenga herramientas para contribuir en la formación de una ciudadanía crítica, responsable y comprometida no solo con lo que acontece en la proximidad sino también en lo global o cualquier sitio del planeta.

Referencias Bibliográficas

- Abdi, A. A., & Shultz, L. (2008). Educating for human rights and global citizenship. An introduction. En Abdi, A. A., & Shultz, L. (eds.). *Educating for human rights and global citizenship. An introduction.* (pp.1-9). State University of New York Press, Albany.
- Abdi, A., A., Shultz, L. & Pillay, T. (2015). Decolonizing Global Citizenship. An Introduction. En A. A. Abdi, L. Shultz & T. Pillay (eds.) *Decolonizing Global Citizenship Education.* (pp. 1-10). Sense Publishers.
- Abellan Fernández, J. (2015). La reflexión sobre las finalidades de la enseñanza de la historia. Un estudio de caso en la formación inicial del profesorado en el sistema educativo mexicano. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/142>
- Adler, S. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory and Research in Social Education*, 1(12), 13-30. <https://doi.org/10.1080/00933104.1984.10505468>
- Adler, S. A. (1991). The Education as Social Studies Teachers. J. P. Shaver (ed.). *Handbook of Research on Social Studies Teaching and Learning.* (pp. 210-221) NacMillan.
- American Psychological Association (2020). *Guía Resumen del Estilo APA Séptima Edición.* Normas APA Pro.
- Ander-Egg, E. (2007). El proceso de globalización en lo cultural. En N. Boggino. *Convivir, aprender y enseñar en el aula.* (pp.187-213). Homo Sapiens.
- Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development Education Review*, 3, 40-51. <https://www.developmenteducationreview.com/issue/issue-3/soft-versus-critical-global-citizenship-education> Julio, 2019
- Andreotti, V. (2011). *Actionable Postcolonial Theory in Education.* Palgrave Macmillan.
- Andreotti, V. (2014). Educação para a cidadania global – soft versus critical. *Sinergias. Diálogos educativos para a transformação social*, 1, 57-66. <http://www.sinergiased.org/index.php/revista/item/53-vanessa-andreotti-educacao-para-a-cidadania-global-soft-versus-critical> Junio 2019
- Annette, J. (2003). Community, politics and citizenship education. En A. Lockyer, B. Crick & J. Annette (Eds.). *Education for Democratic Citizenship: Issues of Theory and Practice* (pp.139–148). Ashgate.
- Anguera, C., Benejam, P., Bosch, D., Canals, R., García, C. & González-Monfort, N. (2016). Qué en fa humans. Un programa alternatiu de ciències socials. Rosa Sensat.
- Anguera, C., González-Monfort, N., Hernández, A., Muzzi, S., Ortega, D., Pagès, J., Sant E. & Santisteban A. (2018). Invisibles y ciudadanía global en la formación inicial. E. López Torres, C. R. García Ruíz & M. Sánchez Agustí (eds.). *Buscando formas de enseñar: investigar para innovar en Didáctica de las Ciencias Sociales.* (pp. 403-412). Universidad de Valladolid. AUPDCS
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en la Investigación Cualitativa.* Morata.
- Anguera, C. (2012). El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials. Estudis de cas a l'educació secundària. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/142>

- Archibugi, D. (2008). *The Global Commonwealth of Citizens: Toward Cosmopolitan Democracy*. Princeton University Press.
- 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.
- Arneil, B. (2007). Global Citizenship and Empire. *Citizenship Studies*, 3(11), 301-328. <https://doi.org/10.1080/13621020701381840>
- Arthur, J, Davies, I., Wrenn, A, Haydn, T. & Kerr, D. U. (2001). *Citizenship through Secondary School*. Routledge Falmer.
- Astarita, R. (2016). LA globalización económica y su crisis. En D. Brauer. *La historia en tiempos de globalización*. (pp. 131-149). Prometeo.
- Barco, S. (2016). Documentos curriculares: los programas como herramientas compartidas. En M. A. Jara & G. Funes. *Didáctica de las ciencias sociales en la formación del profesorado. Perspectivas y enfoques actuales*. (pp. 13-30). Universidad Nacional del Comahue.
- Batllori, R. (2010). Identidad, diversidad y ciudadanía. Motivo de innovación curricular en algunos (siete) centros de educación infantil y primaria. En J. Pagès & N. González. *La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències Socials, de la Geografia i de la Historia*. (pp. 121-134). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Bayly, C. A. (2010). El nacimiento del mundo moderno 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales. Siglo XXI.
- Beck, U. (1997). *¿Qué es la globalización? Falacias del globalismo, respuestas a la globalización*. Paidós.
- Beck U. (2002). Libertad o capitalismo. Conversaciones con Johannes Willms. Paidós.
- Benejam, P. (1997a). 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.
- Benejam, P. (1997b). La selección y secuenciación de los contenidos sociales. En P. Benejam & J. Pagès (coords). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 63-84) Horsori.
- Bertone, S. (2017). Stimoli dell world history nella costruzione di un curriculum per competenze nella scuola media: análisis di un'esperienza. *World History*. Il bollettino di Clío, Nuova Serie, 5, 41-45. https://www.clio92.org/wp-content/uploads/2019/07/bollettino7_giugno_2017.pdf Mayo, 2020.
- Bickmore, K. (2007). Taking risks, building peace: teaching conflicts strategies and skills to students aged 6 to 16+. En H. Claire, C. Holden (eds). *The challenge of teaching controversial issues*. (pp, 131-145) Stoke on Trent, Trentham Books.
- Brauer, D. (2016). Prólogo. En Brauer, J. *La historia en tiempos de globalización*. (pp. 9-20). Prometeo.
- Bravo Pemjean, P. (2002). La formación inicial del Profesorado de Secundaria en Didáctica de las Ciencias Sociales en la Universidad Autónoma de Barcelona: un estudio de caso. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.tesisenred.net/handle/10803/142>
- 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. (2016). La Historia global y sus aportes. Discusiones teórico metodológicas. En Rinke, S. (ed.), *Entre espacios. La Historia latinoamericana en el contexto global. Actas del XVII Congreso Internacional de Ahila*. (pp. 1192-1203). Freie Universität. Colegio Internacional de Graduados Entre Espacios.
- Bresciano, J. A. (en prensa). La Historia global y sus avatares. De los estudios sobre la globalización a los enfoques globalizantes.
- Bromley, P. (2009). Cosmopolitanism in civic education: Exploring cross-national trends, 1970–2008. *Current Issues in Comparative Education*, 12(1): 33–44. ISSN-1523-1615
- Brown, M. D. (2015). The global history of Latin America. *Journal of Global History*, 10(3), 365-386. <https://doi.org/10.1017/S1740022815000182>
- Camarillo, G. C. (2011). Confiabilidad y validez en estudios cualitativos. *Educación y Ciencia*, 1(15), 77-82 <http://educacionyciencia.org/index.php/educacionyciencia/article/view/111/pdf> Octubre, 2019.
- Carabain C., Keulemans, S., van Gent, M. & Spitz, G. (2012). *Global Citizenship. From public support to active participation*. NCDO.
- Cartes Pinto, D. (2017). Una mirada desde la historia global para la enseñanza de la periodización. En M. A. Jara; G. Funes; F. Ertola & M.C. Nin (Coords.). *Los aportes de la didáctica de las ciencias sociales, de la historia y de la geografía a la formación de la ciudadanía en contextos latinoamericanos*. (pp. 447-455) Universidad Nacional del Comahue.
- Cartes Pinto, D. (2020). La periodización y la consciencia histórica en la formación del profesorado. REIDICS. Revista de investigación en didáctica de las ciencias sociales, 6, 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6> Mayo, 2020.
- Cartes Pinto, D., & Pagès, J. (2020). Los ritmos del cambio en la enseñanza-aprendizaje de la periodización. Una propuesta desde la historia global. *Clío y Asociados*, 30, 90-106. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i30.8933>
- Casas Vilalta, M. (2004). Algunas reflexiones sobre la formación para la ciudadanía democrática. Pensar en el futuro partiendo del presente. En M. I. Vera-Muñoz & D. Pérez y Pérez (coord.). *Formación de la ciudadanía las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 115-139) AUPDCS.
- Chartier, R. (2001). La conscience de la globalité (commentaire). *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 1, 119-123. <https://www.cairn.info/revue-Annales-2001-1-page-119.htm> Julio, 2020
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la Gran Historia*. Crítica.
- Claire, H. & Holden, C. (eds.) (2007). *The challenge of teaching controversial issues*. Stoke on Trent, Trentham Books.
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Planeta.
- Consell de Govern de Universidad Autónoma de Barcelona (2013). *Codi de bones practiques de l'escola de Doctorat*. UAB.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Alianza.

- Davies, I., Evans, M. & Reid, A. (2005) Globalising Citizenship Education? A critique of 'Global Education' and 'Citizenship Education'. *British Journal of Educational Studies*, 53(1), 66-89. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8527.2005.00284.x>
- Davies, I., Ho, L., C., Kiwan, D., Peck, C., L., Peterson, A., Sant, E. & Waghid, Y. (eds.) (2018). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Books.
- Davies, L. (2006). Global citizenship: abstraction or framework for action? *Educational Review*, 58 (1), 5-25. <https://doi.org/10.1080/00131910500352523>
- Delanty, G. (1997). Models of citizenship: defining European identity and citizenship. *Citizenship Studies*, 1(3), 285-303. https://www.academia.edu/7778945/Models_of Julio, 2020
- de Sousa Santos, B. (2012). *Derecho y emancipación*. V&M Gráficas.
- de Sousa Santos, B. (2002). Hacia una concepción intercultural de los derechos humanos. *El Otro Derecho*. 28, 59-83. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Panama/cela/2012071_7112115/nuestra.pdf Diciembre 2015.
- Dower, N. (2003). *An introduction to global citizenship*. Edinburgh University Press.
- Dunn, R. E. (2000a). Construyendo Historia Universal en el Salón de Clase. En P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (2000). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. (pp. 102-117). New York University Press.
- Dunn, R. E. (2000b). (ed.). *The new world history: a teacher's companion*. Belford Saint Martins.
- Duplass, J., M. (2011). *Teaching elementary social studies. Strategies, standards, and internet resources*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Embree, L. (2003). *Análisis reflexivo: Una primera introducción a la investigación fenomenológica. Reflective Analysis: A First Introduction into Phenomenological Investigation*. Red Utopía/Jitanjáfora.
- 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.
- Escribano Muñoz, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico*. [Tesis Doctoral, Universidad Internacional de La Rioja]. Repositorio Institucional UNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/5583>
- Evans, R., W., Newmann, F., M. & Saxe, D., W. (1996). Defining Issues-Centered Education. En R.W. Evans & D. W. Saxe. *Handbook on Teaching Social Issues*. (pp. 2-5). Washington: National Council for the Social Studies (NCSS).
- Fazio Vengoa, H. (2006). La historia global. ¿Encrucijada de la contemporaneidad? *Revista de Estudios Sociales*. 23. 59-72. <https://doi.org/10.7440/res23.2006.05>
- Fazio Vengoa, H. (2007). De la globalización a la historia global: hacia otra representación del mundo contemporáneo. *Análisis Político*. 61. 28-44. ISSN 0121-4705
- Fazio Vengoa, H. (2009). La Historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*. Edición Especial, 300-319. <http://www.redalyc.org/pdf/811/81112369016.pdf> Julio 2019
- Fazio Vengoa, H. (2018). La historia global y la globalidad histórica contemporánea. *Historia Crítica*, 69, 3-20. ISSN 0121-1617

- Flick, U. (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Freire, P. (1967). La educación como práctica de la libertad. Paz e Terra. Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Tierra Nueva. Siglo XXI.
- Fromm, E. (2007). *El humanismo como utopía real. La fe en el hombre*. Paidós.
- Funes, A., G. y Salto, V., A. (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en historia. *Pasado abierto*, 6, 64-79. ISSN N°2451-6961
- Gabay, C. (2008). Anarcho-cosmopolitanism: The Universalisation of the Equal Exchange. *Global Society*, 22(2), 197-216. <https://doi.org/10.1080/13600820801887181>
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la consciencia histórica*. Tecnos.
- García Canclini, N. (1990). *Culturas híbridas. Estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Grijalbo S.A.
- García Canclini, N. (1997). Culturas híbridas y estrategias comunicacionales. *Estudios sobre culturas contemporáneas*, 5(3), 109-128. <https://www.redalyc.org/toc.oa?id=316&numero=4187> Julio, 2018
- García Moreno, O. Álvarez, W. (2016). La Gran Historia: Una nueva narrativa para estudiar todo el pasado. *Ciencias. Rias Baixas*, 16, 11-15. <http://hdl.handle.net/10261/173878> Junio, 2018
- García Moreno, O. Álvarez, W., Saekow, R. & Shimabukuro, D. H. (2015). Introducción a la Gran Historia: la historia del Cosmos, la Tierra, la Vida y la Humanidad. Enseñanza de las Ciencias de la Tierra. Fundamentos conceptuales y didácticos, 22 (2), 140-146. <https://www.raco.cat/index.php/ECT/article/view/298924> Julio, 2018
- García Ruiz, C., R., Arroyo Doreste, D. & Andreu Mediero, B. (eds.) (2016). *Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía Global*. Universidad de Las Palmas y AUPDCS.
- Gaudelli, W. (2016). *Global Citizenship Education. Everyday transcendence*. Taylor and Francis.
- Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Giménez, G., (2005). Territorio e identidad. Breve introducción a la geografía cultural. *Trayectorias* 7 (17), 8-24. ISSN 1405-8928
- González Valencia, G.; Jara, M. A., Pinochet Pinochet, S., Da Silva Santiago, A., & Pagés, J. (2020). Teacher Education and Global Citizenship Education in Latin America: The cases of Argentina, Brazil, Chile and Colombia. En D. Schugurensky y C. Wolhuter. *Global Citizenship Education and Teacher Education. Theoretical and practical issues*. (pp. 250-263). Routledge.
- González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. & 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.

- Goodman, L. y Adler, S. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory and Research in Social Education*, 2(13), 1-10. <https://eric.ed.gov/?id=EJ321632> Mayo, 2019
- Grossberg, L. (1996). Identidad y estudios culturales: ¿no hay nada más que eso? En S. Hall & P. du Gay (eds.). *Cuestiones de identidad cultural*. Amorrortu.
- Guba, E. G. (1981). Criterios de credibilidad de investigación naturalista. En J. Gimeno, & A. Pérez Gómez, (coord.). *La enseñanza: su teoría y práctica*. (pp. 148-165). Akal.
- Guba, E., G. & Lincoln, Y., S. (1989). *Fourth Generation evaluation*. Sage Publications.
- Gurevitch, A. Y. (1979). El tiempo como problema de historia cultural. En Ricoeur, P. (ed.). *Las culturas y el tiempo*. (pp. 260-281). Sígueme.
- Gutiérrez Pérez, F. (2003). Ciudadanía Planetaria. En J. Martínez Bonafé, M. J. Cabello, G. Sacristán, F. Gutiérrez Pérez, M. E. Simón, & J. Torres, (coord.). *Ciudadanía poder y educación*. Graó.
- Harari, Y. N. (2015). *Sapiens. De animales a dioses. Breve historia de la humanidad*. Debate.
- Hausberger B. (2018). *Historia mínima de la globalización temprana*. El colegio de México. <http://dx.doi.org/10.24201/hm.v68i2.3752>
- Hausberger B. y Pani E. (2018). Historia Global. Presentación. *Dossier Historia Mexicana*, 1(68), 167-196. <https://doi.org/10.24201/hm.v68il.3640>
- Heater, D. (1997). The reality of multiple citizenship. En I. Davies and A. Sobisch (eds.) *Developing European Citizens*. Sheffield: Sheffield Hallam University Press.
- Held, D. (1995). *Democracy and the global order. From the modern state to Cosmopolitan governance*. Stanford University Press.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P., (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. & Baptista Lucio, P., (2014). *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill.
- Huaquino, J. Ñ. (2016). *Tayin Mapuche Kimün. Epistemología Mapuche. Sabiduría y conocimientos*. Universidad de Chile: http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin-Mapuche-kimun_29092016-1.pdf Julio 2019
- Intermón Oxfam. (2007a). *Escuelas y Educación para la Ciudadanía Global. Una mirada transformadora*. Barcelona: Intermón Oxfam ediciones. <https://intered.org/pedagogiadeloscuidados/wp-content/uploads/2017/06/A0400107-1.pdf> Julio 2019.
- Intermón Oxfam. (2007b). La pobreza: la vida olvidada en las Naciones Unidas. Global Express. La Actualidad en el Aula. 11 <http://www.oxfamintermon.org/es/quehacemos/campanaseducacion/educacion/ciudadania-global> Marzo 2016.
- Janoski, T., y Gran, B. (2002). Political citizenship: Foundations of rights. En E. F Isin y B. S. Turner, (eds.). *Handbook of citizenship studies* (pp. 13-52). New York: Sage. <https://smpsebastiao.files.wordpress.com/2010/09/political-citizenship-foundations-of-rights.pdf> Julio 2019

- Jara M. A. (2008). Los valores democráticos. Coordenadas para la enseñanza de la historia reciente/presente. *Reseñas de enseñanza de la historia*, 6, 119-146. ISSN N° 1668-8864
- Jara, M., A. (2010). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.uab.cat/web/recerca/didactica-de-les-ciencies-socials-1247812126935.html>
- Jara, M. A. (2012). Representaciones y enseñanza de la historia reciente-presente. Estudio de casos de estudiantes en formación inicial y en su primer año de docencia. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 11, 15-29. <https://www.raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/263452> Abril, 2020
- Jara, M., A. (2020). Finalidades y contenidos de las ciencias sociales y humanas en los diseños curriculares de las provincias de Río Negro y Neuquén. *Clío y Asociados*, 31, 91-113. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i31.9574>
- Jara, M., A. & Funes, A., G. (2014). Democracia y ciudadanía en la enseñanza de la historia. En: A. G. Funes (comp). *Enseñanza de la historia reciente. Malvinas, dictadura, ciudadanía, derechos humanos, menemismo, crisis del 2001. ¿Qué efemérides?* (pp. 11-44) Novedades Educativas.
- Jara, M. A., Salto, V. & 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, 69-78. <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.
- Journell, W. (2010). Standardizing citizenship: The potential influence of state curriculum standards on the civic development of adolescents. *PS: Political Science and Politics*, 43, 351-358. https://libres.uncg.edu/ir/uncg/f/W_Journell_Standardizing_2010.pdf Junio, 2020.
- Keating, A., Hinderliter Ortloff, D. & Philippou S. (2009). Introduction: Citizenship education curricula: the changes and challenges presented by global and European integration. *Journal of Curriculum Studies*, 2(41), 145-158. <https://doi.org/10.1080/00220270802485063>
- Kennedy, K. J. (2012). Global trends in civic and citizenship education: What are the lessons for nation states? *Education Sciences*, 2(3), 121-135. <https://doi.org/10.3390/educsci2030121>
- Kymlicka, W., & Norman, W. (1994). Return of the citizen: A survey of recent work on citizenship theory. *Ethics*, 104(2), 352-381. <https://doi.org/10.1086/293605>
- Kvale, S., (2011). *Las entrevistas en la Investigación Cualitativa*. Morata.
- Larsen, M. & Faden, L. (2008). Supporting the Growth of Global Citizenship Educators. *Brock education*, 17, 71-86. <https://doi.org/10.26522/brocked.v17i1.102>
- Latorre Beltrán, M., A. (2004). La investigación acción. En R. Bisquerra Alzina, (coord.). *Metodología de la Investigación Educativa*. La Muralla.

- Levstik, L. (2014). What Can History and The Social Sciences Contribute to Civic Education? In P. Pagès & A. Santisteban (eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en la didáctica de las ciencias sociales*. vol. 1. (pp. 43-51). Universidad Autónoma de Barcelona y AUPDCS.
- Lincoln, Y., S. (1985). Emerging Criteria for Quality in Qualitative and Interpretive Research. *Quality Inquiry*, 1(3), 275-289. <https://doi.org/10.1177%2F107780049500100301>
- Llusá, J. (2016a). La contemporaneïtat una possibilitat educativa per a la formació de la ciutadania global. *Dossier XIII Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 116-117). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Llusá, J. (2016b). Una investigación acción sobre el tiempo histórico. *Revista de historia y geografía*, 35, 103-123. <https://doi.org/10.29344/07194145.35.347>
- Llusá, J. & Pagés, J. (2013). *El pasado, el presente y el futuro en la innovación de la investigación de la historia. Un estudio sobre la contemporaneidad. Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 11. 11-18. ISSN 1668-8864
- Marcús, J. (2011). Apuntes sobre el concepto de identidad. *Intersticios. Revista Sociológica del Pensamiento Crítico*, 5 (1), 107-114. <http://www.intersticios.es> Junio 2015.
- Marín Sánchez, M., & Sell Trujillo, L. (2012). Personalidad e identidad social. En M. Sánchez Marín & R. Martínez-Pecino (coords.). *Introducción a la psicología social*. (pp. 31-57. Pirámide.
- Martínez, M. (2006a). La investigación cualitativa: síntesis conceptual. *Ipsi*, 9(1), 123-146. http://sisbib.unmsm.edu.pe/bvrevistas/investigacion_psicologia/v09_n1/pdf/a09v9n1.pdf Octubre, 2019
- Martínez, M. (2006b). Validez y confiabilidad en la metodología cualitativa. *Paradigma*, 27, 25. <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/paradigma/article/view/3759> Octubre 2019.
- Massip, M., Barbeito, C., Bartolomé, S. González-Monfort, N. & Santisteban, A. (2020). *Decàleg de criteris de justícia global per a la valoració i l'elaboració de materials curriculars de ciències socials*. GREDICS-Escola de Cultura de Pau.
- Mattozzi, I. (2015) Una epistemología y una metodología de la historia para la didáctica. *Diálogos. Revista do Departamento de História e do Programa de Pós-Graduação em História*, 1(9), 57-72. ISSN 2177-2940
- Mattozzi, I. (2017a). Educazione temporale: dal tempo vissuto ai tempi del mondo storico. En V. Guanci & M. T. Rabitti (coords.). *Storia y competenze nel curriculo*. (pp. 95-105). Mnamon.
- Mattozzi, I (2017b). La historia per comprendre e atuar en el mon. La història pero comprendre el mon e agire de cittadini. En J. Pagès (coord.) *Seminario Internacional en Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. UAB.
- 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
- McCrary, N. E. & Ross, E. W. (2016). Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists. En N. E. McCrary & E. W. Ross (eds.). *Working for Social Justice Inside & Outside the Classroom. A Community of Students, Teachers, Researchers, and Activists*. Peter Lang.

- McGrew, A. G. (1997). *The transformation of democracy? globalization and territorial democracy*. Polity, in association with the Open University.
- McGrew, A. (2000). Sustainable globalization? The global politics of development and exclusion in the new world order. En T. Allen & A. Thomas (eds.). *Poverty and development into the 21st century*. (pp. 345-364). Oxford: Oxford University Press. <https://pdfs.semanticscholar.org/db62/5f557c0b4a249ba53f384295bd1c37dc05b7.pdf> Septiembre 2019.
- Merryfield, M. M. & Wilson, A. (2005). *Social studies and the world. Teaching global perspectives*. National Council for the Social Studies.
- Moreno-Fernández (2013). Educación ambiental y educación para la ciudadanía desde una perspectiva planetaria. Estudio de experiencias educativas en Andalucía. Tesis Doctoral inédita. Universidad de Sevilla.
- Moreno Fernández, O. (2016). ¿Qué educación para qué ciudadanía? Hacia una educación ciudadana planetaria en las aulas educativas. En C. R. García Ruiz, A. Arroyo Doreste & B. Andreu Mediero (eds.). *Deconstruir la Alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales: Educar para una Ciudadanía Global*. (pp. 577-585). Universidad de Las Palmas & AUPDCS.
- Moreno-Fernández, O. & García Pérez, F. F. (2013), Educar para la participación desde una perspectiva planetaria. *Íber: Didáctica de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia*, 74. 9-16. <http://hdl.handle.net/11441/28606> Junio, 2019
- Morin, E. (1984). Ciencia con consciencia. Anthropos.
- Morin, E. (1993). *El Método. Naturaleza de la naturaleza*. Cátedra.
- 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). London: Academic Press.
- Moscovici, S. (1984). The phenomenon of social representations. R. M. Farr y S. Moscovici (comps.). *Social Representations*. Cambridge University Press.
- Muñoz, M. E. & Salto, V. (2005). El proceso de reforma educativa en la provincia de Neuquén: un breve estado actual de la situación. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 3, 177-195. ISSN 1668-8864
- Myers, J., & Zaman, H. (2009). Negotiating the global and national: Immigrant and dominant-culture adolescents' vocabularies of citizenship in a transnational world. *The Teachers College Record*, 111(11), 2589-2625. ISSN 1467-9620
- Neiman G. & Quaranta G. (2013). Los estudio de caso en la investigación sociológica. En I. Vasilachis de Gialdino (coord.). *Estrategias de investigación educativa*. (pp.213-238). Gedisa.
- Noddings, N. (2005). Introduction. Global Citizenship: Promises and Problems. *Educating Citizens for Global Awareness*. TC Press Boston Research Center.
- Novo, M. & Murga Menoyo, M., A. (2010). Educación Ambiental y Ciudadanía Planetaria. *Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*. 7. 179-186. ISSN 1697-011

- Nussbaum, M. C. (1996). Patriotism and cosmopolitanism. En M. C. Nussbaum & J. Cohen (eds), *For Love of Country: Debating the Limits of Patriotism*. (pp. 2-17). Beacon Press.
- Olstein, D. (2019). Pensar la historia globalmente. Fondo de Cultura Económica.
- Ortega Sánchez, D. (2017). Las mujeres en la enseñanza de la historia y de las ciencias sociales. Estudio de caso en la formación inicial de maestros y maestras de educación primaria. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.uab.cat/web/recerca/didactica-de-les-ciencies-socials-1247812126935.html>
- Ortloff, D. H. (2011). Moving the borders: multiculturalism and global citizenship in the German social studies classroom. *Educational Research*, 53(2), 137-149. <https://doi.org/10.1080/00131881.2011.572362>
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*. Crítica.
- Oxfam. (1997). A curriculum for global citizenship. Oxfam.
- Oxley, L., y Morris, P. (2013) Global Citizenship: A Typology for Distinguishing its Multiple Conceptions, *British Journal of Educational Studies*, 61(3), 301-325. <https://doi.org/10.1080/00071005.2013.798393>
- Pagès, J. (1996). Las representaciones de los estudiantes de maestro sobre las Ciencias Sociales: ¿cuáles son?, ¿cómo aprovecharlas? *Investigación en la Escuela.*, 28, 103-114. ISSN 0213-7771 ISSN-e 2443-9991
- 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. (2005). Educación cívica, formación política y enseñanza de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia. *Iber. Didáctica de las ciencias sociales, de la geografía y de la historia*. 44. 45-55. ISSN 0210-2331
- Pagès, J. (2007). La educación para la ciudadanía y la enseñanza de la historia: cuando el futuro es la finalidad de la enseñanza del pasado. En R. M. Ávila, R. López & E. Fernández de Larrea E. (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las ciencias sociales ante el reto europeo y la globalización*. (pp. 205-215) Asociación Universitaria del Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Pagès, J. (2019a). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *Revista de Investigación en didáctica de las ciencias sociales*. 5, 5-22. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.05.5>
- Pagès, J. (2019b). Lliçó magistral, Joan Pagès i Blanch Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història. Quin professorat, quina ciutadania, quin futur?. En: M. Ballbé, N. González-Monfort & A. Santisteban (eds.). *Quim professorat, quina ciutadania, quim futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la història*. (pp.11-36). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Pagès J. & Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En M. A. Jara (comp.). *Enseñanza de la historia: debates y propuestas*. (pp. 95-127). Educo.
- Pagès, J. & Santisteban, A. (2011). La investigación sobre la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales en la Educación Primaria. En A. Santisteban & J. Pagès (coord.). *Didáctica del Conocimiento del Medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 105-121). Síntesis.

- Pagès, J. & Santisteban, A. (2014). Una mirada del pasado al futuro en la didáctica de las ciencias sociales. En Pagès, J. & Santisteban, A. (eds.). *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales*. Vol. 1. (pp. 17-39). UAB/AUPDCS.
- Pashby, K. (2008). Demands on and of citizenship and schooling: 'belonging and 'diversity' in the global imperative. En M. O'Sullivan & K. Pashby (eds.). *Citizenship Education in the Era of Globalization*. Canadian Perspectives. (pp. 9-26). Sense Publishers.
- Pashby, K. (2012) Questions for Global Citizenship Education in the Context of the 'New Imperialism': For Whom, by Whom?. En V. Adreotti & L. M. T. M. de Sousa. *Postcolonial Perspectives on Global Citizenship Education*. (pp. 9-26). Routledge.
- Petras, J. (2000). *Globaloney. (La globalización de la tontería)*. Antídoto.
- Pike, G. (2008). Citizenship Education in Global Context. *Brock Education*, 1(7), 38-49. <https://doi.org/10.26522/brocked.v17i1.100>
- Pitts, M. & Verslys, M., J. (eds.). (2014). *Globalization and Roman History. world history, connectivity and material Cultures*. Cambridge University Press.
- Rapley, T. (2014). Análisis del discurso de documentos. *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en la Investigación Cualitativa*. (pp.147-162). Morata.
- Rapoport, A. (2010). We cannot teach what we don't know: Indiana teachers talk about global citizenship education. *Education, Citizenship and Social Justice*, 5(3), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1177/1746197910382256>
- Reilly, K. (1989). A World History approach. En Woyack R., B. & Remy, R. C. (eds.). *Approaches to World Studies. A handbook for curriculum planners. A practical look at five approaches to organizing a high school world studies curriculum*. Allyn and Bacon.
- Reilly, J., & Niens, U. (2014). Global citizenship as education for peacebuilding in a divided society: structural and contextual constraints on the development of critical dialogic discourse in schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 44(1), 53-76. <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.859894>
- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En M. Featherstone, S. Lash & R. Robertson (eds). *Global Modernities*. (pp. 25-44). Sage.
- Richardson, G. (2008). Conflicting Imaginaries: Global Citizenship Education in Canada as a Site of Contestation. In M. Peters, A. Britton & H. Blee (Eds.), *Global citizenship education: philosophy, theory and pedagogy* (pp. 115-131). Sense.
- Ricoeur, P. (1996). Tiempo y narración III. Siglo XXI.
- Rodríguez Osuna, J. (1993). Métodos de muestreo. Casos prácticos. Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Ross, E., W. & Vinson, K., D. (2006). Social justice requires a revolution of everyday life. En R. L. Allen, M. Prunyn, & C.A. Rossatto, (Eds.), *Reinventing critical pedagogy* (pp.143-186). Rowman & Littlefield.

- Rüsen, J. (2001). What is Historical Consciousness? A Theoretical Approach to Empirical Evidence. *Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks*.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative Structure, Moral Function, and Ontogenetic Development. En P. Seixas, (ed.). *Theorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press.
- Sant, E., Davies, I. & Santisteban, A. (2015). The Identities of Catalan and English Secondary Students. *European Educational Research Association*. Conference: ECER Education and Transition. <https://e-space.mmu.ac.uk/605085/1/Citizenship%20and%20identity%20-%2030%20June%202015.pdf> Julio 2019
- Sant, E., Davies, I. & Santisteban, A. (2016). Citizenship and Identity: the self-image of secondary school students in England and Catalonia- *British Journal of Educational Studies*, 64(2), 235-260. <https://doi.org/10.1080/00071005.2015.1070789>
- Sant, E., Davies, I., Pashby, K. & Shultz, L. (2018a). *Global Citizenship Education. A Critical Introduction to Key Concepts and Debates*. Bloomsbury Academic.
- Sant, E. & González Valencia, G. (2018). Latin America and Global Citizenship. En I. Davies, L.C. Ho, D. Kiwan, A. Peterson, C. Peck, E. Sant & Y. Waghid, *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. Palgrave Macmillan.
- Sant, E., Lewis, S., Delgado, S. & Ross, E., W. (2018b). Justice and Global Citizenship Education. En I. Davies, L.C. Ho, D. Kiwan, C. L. Peck, A. Peterson, E. Sant & Y. Waghid. (eds.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. (pp.227-243). Palgrave Macmillan.
- Santisteban, A. (2004). Formación de la Ciudadanía y educación política. M. I. Vera & D. Pérez. *La Formación de la ciudadanía: Las TICs y los nuevos problemas*. (pp. 377-388). Universidad de Alcalá & AUPDCS.
- Santisteban, A. (2006a). Futuros posibles de la investigación en didáctica de la historia: aportaciones al debate. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*, 4, 101-122. ISSN 1668-8864
- Santisteban, A. (2006b). Les respresentacions i l'ensenyament del temp historic. Estudi de cas en formació inicial de mestres de primària en Didáctica de las Ciències Socials. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.uab.cat/web/recerca/didactica-de-les-ciencies-socials-1247812126935.html>
- Santisteban, A. (2009). El conocimiento social. *Programa de Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 198-222). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A. (2011). Las finalidades de la enseñanza de las Ciencias Sociales. En A. Santisteban Fernández & J. Pagès (coord.) *Didáctica del Conocimiento del medio Social y Cultural en la Educación Primaria* (pp. 63-84). Síntesis.
- Santisteban, A. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. De Alba, F. García & A. Santisteban, (eds.), *Educación para la participación ciudadana en la enseñanza de las ciencias sociales* Vol. II. (pp. 277-286). Sevilla: Díada. http://www.didactica-ciencias-sociales.org/publicaciones_archivos/2012-sevilla-XXIII-Simposio-DCS_I.pdf Julio 2019

- Santisteban, A. (2015). La formación del profesorado para hacer visible lo invisible. A. M. Hernández Carretero; C.R. García Ruíz & J. L. de la Montaña (eds.). *Una enseñanza de las ciencias sociales para el futuro: recursos para trabajar la invisibilidad de personas, lugares y temáticas*. (pp. 383-393). Universidad de Extremadura/AUPDCS.
- Santisteban, A. (2017a). La investigación sobre la enseñanza de las ciencias sociales al servicio de la ciudadanía crítica y la justicia social. En R. Martínez Media, R. García-Moris & C. R. García Ruiz (eds.) *Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. Retos, preguntas y líneas de investigación*. (pp. 558-567) Córdoba: Universidad de Córdoba Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Santisteban, A. (2017b). La perspectiva de la justicia social en la recerca sobre l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia. *Dossier XIV Jornadas Internacionales de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales. ¿Qué está pasando en el mundo? ¿Qué estamos enseñando?* (pp. 54-55). UAB.
- Santisteban, A. (2018). L'educació per a la justícia social des de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia. En N. Tosar, A. Santisteban, & J. Pagès (eds.). *Què està passant al món? Què estem ensenyant? Per un ensenyament de les ciències socials centrat en els problemes, la justícia social i la ciutadania global*. (pp. 13-25). GREDICS y UAB.
- Santisteban, A. & Anguera, C. (2014). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clio y Asociados. La Historia Enseñada*, 18-19, 249-267. <https://doi.org/10.14409/cya.v0i18/19.4750>
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019a). Education for Citizenship and Identities. En J.A. Pineda-Alfonso, N. De Alba-Fernández & E. Navarro-Medina, (eds.). *Handbook of Research on Education for Participative Citizenship and Global Prosperity* (pp.551-567). IGI Global.
- Santisteban, A. & González-Monfort, N. (2019b). Enseñar a interpretar problemas y conflictos contemporáneos: los marcos teóricos para investigar e innovar. En: M. Ballbé, N. González-Monfort & A. Santisteban (eds.). *Quim professorat, quina ciutadania, quim futur? Els reptes de l'ensenyament de les ciències socials, la geografia i la historia*. (pp.91-103). Universidad Autónoma de Barcelona.
- Santisteban, A., González, N. & Pagès, J. (2010). Una investigación sobre la formación del pensamiento histórico. En R. M Ávila Ruiz, M. P. Rivero Gracia & P. L. Domínguez Sanz (eds.). *Metodología de investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*. (pp. 115-128). IFC-AUPDCS.
- Santisteban, A. y Pagès, J. (2007). La educación democrática de la ciudadanía. Una propuesta conceptual. R. A. Ávila Ruiz, J. R. López Atxurra & E. Fernández de Larrea (eds.). *Las competencias profesionales para la enseñanza-aprendizaje de las Ciencias Sociales ante el reto europeo y la globalización*. Baster y AUPDCS. ISBN 978-84-690-3729
- Santisteban, A., Pagès, J. & 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.
- Scheuzger, S. (2016). Readings of Cosmopolitanism: Revolutionaries. Biographies in the Intersections of Marxism and Anti-Colonialism in the Interwar Period, *Monde(s)*, 10, 151-166. <https://doi.org/10.3917/mond1.162.0151>

- Schweisfurth, M. (2006). Education for global citizenship: teacher agency and curricular structure in Ontario schools. *Education Review*, 58(1), 41-50. <https://doi.org/10.1080/00131910500352648>
- Shultz, L. (2007). Educating for Global Citizenship: Conflicting Agendas and Understandings. *The Alberta Journal of Educational Research*, 3(53), 248-258. ISSN 1923-1857
- Shultz, I., Pashby, K. & Godwaldt, T. (2017). Youth voices on global citizenship: Deliberating across Canada in an online invited space. *International Journal of Development Education and Global Learning*, 8 (2), 5-17. <https://doi.org/10.18546/IJDEGL.8.2.02>
- Siede, I. (1998) El aporte de las ciencias sociales a la educación en la paz y los derechos humanos. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*, 3, 1-31. ISSN-e 1316-9505
- Siede, I (2007). *La educación política. Ensayos sobre ética y ciudadanía en la escuela*. Paidós.
- Siede, I. (2010). Educar al soberano del siglo XXI. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 4, 89-104. ISSN 2346-8866
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y Práctica*. Morata.
- Simons, H. y Husher, R. (2000). Introduction. *Situated ethics in Educational Research*. (pp. 1-11). London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/9780203354896> Diciembre 2019.
- Singer, A., I. (2011). *Teaching global history. A social studies approach*. Nueva York: Routledge, Taylor and Francis.
- Stake, R. E. (1995). Investigación con estudio de casos. Morata.
- Stearns, P. (2000). Temas Específicos sobre la Capacitación en el Análisis Histórico Un Estudio de Caso en Historia Universal. En P. N. Stearns, P. Seixas & S. Wineburg (eds.). *Knowing, Teaching, and Learning History: National and International Perspectives*. (pp. 351-365). New York University Press.
- Stearns P. (2008). *World history in documents. A comparative reader*. New York University Press.
- Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Crítica.
- Stromquist, N. P. (2009). Teorizando la Ciudadanía Global: Discursos, Desafíos e Implicaciones para la Educación. *Revista Interamericana de Educación para la Democracia*, 2(1): 6-31. ISSN 1941-1799
- Supa Huaman, H., Koenig, S. & Shultz, L. (2008). A call and response. Human Rights as a tool of Dignity and Transformation. En A. A. Abdi & L. Shultz (eds.). *Educating for human rights and global citizenship. An introduction*. (pp. 10-20) State University of New York Press, Albany.
- Symcox, L. (2002). Whose world history? The struggle for National Standards in American Classrooms. Teacher College Press, University of Columbia.
- Taylor, S. J. & Bogdan, R. (1992). La entrevista en profundidad. *Introducción a los métodos cualitativos en investigación. La búsqueda de los significados*. (pp. 100 -132) Paidós.
- Tejada, J. (1997). Metodologías de la Investigación. *El proceso de investigación científica*. (pp. 67-84). Fundació La Caixa.

- Tosello, J. (2015). *La construcción de las identidades desde la enseñanza de las ciencias sociales. Estudio de casos de profesores/as de Sudáfrica, Argentina y Cataluña*. [Tesis de Máster, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.uab.cat/web/recerca/didactica-de-les-ciencies-socials-1247812126935.html>
- Trinidad, A., Carrero, V. & Soriano, R. M. (2006). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: el desarrollo de la teoría desde la generalización conceptual*. Cis.
- Tully, J. (2014). *On global citizenship. Green Teacher*. Bloomsbury.
- UNESCO (2015). *Educación para la ciudadanía mundial. Temas y objetivos de aprendizaje*. París: UNESCO. https://www.academia.edu/26305134/Educación_para_la_ciudadan%C3%ADa_mundial
TEMAS_Y_OBJETIVOS_DE_APRENDIZAJE Julio 2019.
- Valencia Castañeda, L. (2014). *Aprender a ser profesor y profesora de historia. Los propósitos de la enseñanza en la formación del profesorado de historia y ciencias sociales de la Universidad de Santiago de Chile*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.uab.cat/web/recerca/didactica-de-les-ciencies-socials-1247812126935.html>
- Valero Pacheco, P., P. (2017). *Hacia una nueva historia global no eurocéntrica: un balance crítico*. *Trashumante. Revista Americana de Historia Social*, 9, 144-165. <https://doi.org/10.17533/udea.trahs.n9a07>
- Veugelers, W. (2011). *The moral and the political in global citizenship: appreciating differences in education*. *Globalisation, Societies and Education*, 9(3-4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/14767724.2011.605329>
- Villalón, G. & Pagès, J. (2013). *¿Quién protagoniza y cómo la historia escolar? La enseñanza de la historia de los otros y las otras en los textos de estudio de Historia de Chile de educación primaria*. *Clío y Asociados*. 17. 119-136. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4175>
- Washburne, C. (1967). *Educación para una conciencia mundial*. Losada.
- Watson, A. L. (2015). *How "global" are global history teachers? Secondary social studies teachers' understandings of global awareness and global education*. *Dissertations - ALL*. Paper.
- Williamson, J. G. (1997). *Globalization and Inequality. Past and Present*. *The World Bank Research Observer*, 12 (2), 117-135. <https://doi.org/10.1093/wbro/12.2.117>
- Wood, P. B. (2008). *The Impossibility of Global Citizenship*. En M. O'Sullivan & K. Pashby (eds.). *Citizenship Education in the Era of Globalization*. Canadian Perspectives. (pp. 27-40). Sense Publishers.
- Woyack R. B. & Remy, R. C. (1989). *The need to alternative conceptual approaches to World Studies*. En R. B. Woyack y R. C. Remy (eds.). *Approaches to World Studies. A handbook for curriculum planners. A practical look at five approaches to organizing a high school world studies curriculum*. (pp. 1-17). Allyn and Bacon.
- Yin, R. K. (1984). *Case study research: design and methods, applied social research methods series*. C.A. Sage.
- Zenobi, V. (2012). *Los profesores de geografía, la innovación de la enseñanza y su profesionalización: el lugar de los materiales curriculares*. [Tesis Doctoral, Universidad Autónoma de Barcelona]. Repositorio Institucional UAB. <https://www.uab.cat/web/recerca/didactica-de-les-ciencies-socials-1247812126935.html>

Zimmermann, E. (2017). Estudio introductorio. Una nota sobre nuevos enfoques de historia global y transnacional. *Estudios Sociales del Estado*, 5(3), 12-30. <https://doi.org/10.35305/ese.v3i5.105>

Fuentes Documentales

Álvarez Rey, L., García Sebastián, M., Gatell Arimont, C., Gibaja Velázquez, J., C., Palafox Gamir, J. & Risques Corbella, M. (2016). HMC. Historia del Mundo Contemporáneo. Vicens Vives. Bachillerato.

Departament d'Ensenyament Catalunya (2008). *Currículum Batxillerat*. Departament d'Ensenyament Generalit de Catalunya.

Departament d'Ensenyament Catalunya (2015). *Currículum Educació Secundària Obligatoria. Àmbit Social (Ciències Socials Geografia i Història)*. Departament d'Ensenyament Generalit de Catalunya.

Ministerio de Educación República Argentina (2011a). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación República Argentina (2011b). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Formación Ética y Ciudadana. Ciclo Básico Educación Secundaria. 1º y 2º/2º y 3º Años*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Ministerio de Educación República Argentina (2012). *Núcleos de aprendizaje Prioritarios. Ciencias Sociales: Historia - Geografía - Economía. Campo de Formación General. Ciclo Orientado Educación Secundaria*. Ministerio de Educación. Presidencia de la Nación.

Profesor N7 (2018). *Planificación. 1º Año Historia. Cursos: A, B, C, D*.

Profesora N5 (2018). *Planificación. 1º Año Historia. Área Ciencias Sociales. Cursos: A, B, C, D, E, F*.

Profesora N5 (2018). *Planificación. 2º Año Historia. Área Ciencias Sociales. Cursos: A, B, C, D*.

Profesora N5 (2018). *Planificación Departamental. Área Ciencias Sociales*.

Materiales Didácticos

Profesor N7 (2018). *Material Didáctico. Historia. 1º Año A y B*.

Profesor N7 (2018). *Material Didáctico. Historia. Curso: 1º A*.

Profesor N7 (2018). *Material Didáctico. Historia. Curso: 1º B*.

Profesor B12 (2018). *Material Didáctico. Historia. 4º ESSO. Presentación PowerPoint*.

Profesora N5 (2018). *Material Didáctico. Historia. Curso: 2º A*.

Fuentes Audiovisuales

Rodríguez, S. (1978). Al final de este viaje en la vida. [Canción]. En *Al final de este viaje*. Estudios Sonoland.

Drexler, J. (2008). Movimiento [Canción]. En *Cara B*. Warner Music Latina.

- Drexler, J. (2017, abril). Poesía, música e identidad. [Video]. En TED Recupedado de: https://www.ted.com/talks/jorge_drexler_poetry_music_and_identity/recommendations
- Schutmaat, A. [Alvinsch]. (2018, Junio 2). ¿Por qué tu cultura no te pertenece? Drexler sabe. [Video]. Recuperado de: https://www.youtube.com/watch?v=XU4P_65-OqU&t=319s

Anexos

Anexo 1 Cuestionario

Tesis Doctoral: Educación Histórica en mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo.
<p>Doctoranda: Julia Tosello</p> <p>Director: Antoni Santisteban</p> <p>Codirector: Miguel Ángel Jara</p> <p>Cuestionario dirigido a profesores/as de secundaria</p> <p>Este cuestionario se enmarca en una investigación sobre didáctica de las ciencias sociales basada en la educación histórica para el mundo global. En concreto, intenta abordar los partes de la educación histórica a una ciudadanía que vive en un mundo global y se enfoca en casos de nivel secundario de la provincia de Barcelona /España) y de la provincia de Neuquén (Argentina). La investigación se encuentra dirigida principalmente al ámbito de investigación de la Enseñanza.</p> <p>La participación en el estudio es voluntaria. No es necesario facilitar identificación personal alguna. Únicamente nos interesa que leas y contestes cada cuestión honestamente. Agradeceremos enormemente esa colaboración pues nos permitirá llevar a buen término la recogida de información y culminar el proyecto.</p> <p>Toda participación es muy valiosa y agradecemos de antemano tu colaboración.</p> <p>Si tienes alguna duda o quieres hacer alguna pregunta sobre el cuestionario, mándanos un correo electrónico a: julitosello@gmail.com</p>
<p>Nacionalidad:</p> <p>Género:</p> <p>Edad:</p> <p>Títulos Académicos:</p> <p>Institución otorgante:</p> <p>Años en que se le otorgaron los Títulos:</p> <p>Tipo/s de Institución/es en las que trabaja:</p> <p>Breve descripción de las Instituciones en las trabaja:</p>
<p>- ¿Qué finalidad o finalidades destacarías en la enseñanza de la historia como fundamentales? Si quieres puedes citar más de una.</p> <p>- ¿Qué papel piensas que debe de tener la enseñanza de la historia en un mundo globalizado? ¿Debe modificarse la enseñanza en este sentido?</p> <p>- Cuando enseñas historia, ¿tienes en cuenta una perspectiva multicultural?</p> <p>Si</p> <p>No</p> <p>- Si tienes en cuenta esta perspectiva en tus clases, ¿trabajas la multiculturalidad en un mismo contexto y/o en contextos diferentes?</p> <p>- Si no tienes en cuenta esta perspectiva en tus clases, ¿cuál es el motivo?</p> <p>- ¿Qué culturas incluyes en tus clases? ¿Por qué?</p> <p>- ¿Qué lugar ocupan las culturas europeas en tus clases de historia? ¿Por qué?</p> <p>- ¿Trabajas las relaciones entre culturas cuando enseñas historia? ¿Qué tipo de relaciones trabajas o trabajarías? ¿Puedes dar un ejemplo?</p> <p>- ¿Qué escalas territoriales tienes en cuenta en tus clases de historia?</p>

- ¿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?
- ¿Qué definición elegirías sobre Ciudadanía Global? Numera de 1 a 4 la definición que te parece mejor, siendo la 4 la mejor y la 1 la peor.
- A) Sentido de pertenencia a la humanidad y defensa de la paz y los derechos humanos en todo el planeta.
- B) Una responsabilidad por la condición planetaria ambiental.
- C) La promoción de una democracia cosmopolita y de un gobierno único para todos y todas.
- D) Una ciudadanía que vive y se desenvuelve en un mundo global, capaz de analizar críticamente lo que ocurre a nivel planetario y de denunciar las desigualdades e injusticias sociales.
- ¿Puedes explicar el por qué de tus respuestas?
- ¿Qué papel puede jugar la enseñanza de la historia en una educación para la ciudadanía que vive en un mundo global?

Anexo 2 Entrevista en Profundidad: Guía

Aspectos Clave para profundizar en Entrevistas - Entrevistado/a:
<p>Ámbito de Análisis 1: Finalidades de la educación histórica: Finalidades - Papel de la educación histórica en el mundo global - Cambios en la educación histórica en un mundo global - Justificación.</p>
<p>Ámbito de Análisis 2: Relaciones e interacciones entre grupos sociales - Culturas: Perspectiva Multicultural - Culturas que aparecen durante la clase: ¿Qué culturas considera el/la profesor/a al enseñar historia? - Cultura predominante - Relaciones entre culturas - Espacialidad y Temporalidad: Escalas Territoriales y espacios considera el/la profesor/a al enseñar historia - Escala territorial predominante – Interrelaciones/interacciones entre lo global y lo local - Tiempo Histórico: Contemporaneidad Compleja - Otros aspectos del tiempo histórico.</p>
<p>Ámbito de Análisis 3: Concepto de ciudadanía global: Significado para el/la profesor/a - ¿Su definición se enmarca en una concepción estrictas, ecologistas, humanistas y/o críticas? - Justificación más profunda de la respuesta de jerarquización del cuestionario - Papel de la educación histórica para una ciudadanía que vive en un mundo global. Justificación.</p>
<p>Testimonios del profesor/a sobre otros temas relevantes para la investigación:</p>

Anexo 3 Matriz de Observación de clases de Historia

Matriz de Observación				
Clase N°:	Duración de clase:	Año/Curso:	Profesor/a:	Tema:
Descripción:				
Tratamiento de las Culturas: Perspectiva Multicultural - Culturas que aparecen durante la clase - Cultura predominante - Relaciones entre culturas				
Espacialidad: Escalas espacial - Escala espacial predominante - Interrelaciones entre lo global y lo local - ¿qué espacios?				
Temporalidad: Contemporaneidad Compleja - Otros aspectos del tiempo histórico				
Otros temas tratados durante la clase:				
Observaciones:				

Anexo 4: Matriz de Análisis Documental

Matriz de Análisis Documental – Neuquén/Barcelona			
Tipo de Documento:	Profesor/a:	Nivel:	Área:
Descripción del Documento:			
Finalidades de la Educación Histórica: ¿Papel de la educación histórica para el mundo global? ¿Papel de la educación histórica para la ciudadanía en un mundo global? Finalidades de la educación histórica relacionadas al mundo global y a la ciudadanía (global):			
Tratamiento de las Culturas: Perspectiva Multicultural - Culturas que aparecen durante la clase - Cultura predominante - Relaciones entre culturas			
Espacialidad: Escalas espacial - Escala espacial predominante - Interrelaciones entre lo global y lo local - ¿qué espacios?			
Temporalidad: Contemporaneidad Compleja - Otros aspectos del tiempo histórico			
Ciudadanías que se promueven: ¿Se promueve una ciudadanía relacionada al mundo global? Ciudadanía desde una perspectiva: Estrictas: Ecologistas: Humanistas: Críticas:			

Observaciones:
Referencia Bibliográfica o Elaboración propia del profesorado: