

XVII Jornadas Nacionales y VI Internacionales de Enseñanza de la Historia II
Jornadas Nacionales Red de Docentes e Investigadores en la Enseñanza de la
Geografía IV Encuentro Iberoamericano de Investigación en Didáctica de las Ciencias
Sociales
3 al 5 de octubre de 2018 San Carlos de Bariloche, Provincia de Río Negro
Norpatagonia Argentina

Eje 3: *La investigación en la enseñanza y el aprendizaje de las Ciencias Sociales, Geografía e Historia en Iberoamérica.*

Título: ¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? Las representaciones del profesorado sobre la enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global.

Autores:

Julia Tosello - DNI 29526936 - Doctoranda - Facultad de Ciencias de la Educación (UNCo, UAB) - julitosello@gmail.com

Antoni Santisteban - DNI 39153348B - Profesor de la Universidad Autónoma de Barcelona - Facultad de Ciencias de la Educación (UAB) - antoni.santisteban@uab.cat

Miguel Ángel Jara - DNI 20292451 - Profesor regular área Didáctica de las Ciencias Sociales, orientación Ciencias Sociales e Historia. Facultad de Ciencias de la Educación Universidad Nacional del Comahue (UNCo) - mianjara@gmail.com

Contextos de la investigación

El trabajo que presentamos es un avance de una investigación¹ que tiene como objetivo saber qué aporta o puede aportar la enseñanza de la historia a la educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global. El estudio se realiza con profesores y profesoras de Argentina (Neuquén) y España (Barcelona). Entre otras cuestiones, nos interesa dar cuenta del pensamiento del profesorado, las orientaciones curriculares y las prácticas concretas sobre la enseñanza de la historia vinculada a una educación para la ciudadanía en un mundo global. Hemos realizado análisis de documentos, cuestionarios, entrevistas y observaciones de clases. En esta ocasión presentamos el análisis de los datos obtenidos de un cuestionario en el que

¹ Investigación doctoral titulada "Enseñanza de la Historia y Educación para la Ciudadanía en un presente globalizado. Un Estudio de Casos desde dos lugares del mundo", dirigida por el Dr. Antoni Santisteban (UAB-España) y co-dirigida por el Dr. Miguel A. Jara (UNCo.-Argentina)

hemos planteado la combinación de preguntas abiertas y cerradas con la intención de saber qué piensan los/as encuestados/as sobre la temática en cuestión. Pretendemos analizar los tiempos, los espacios y el tipo de ciudadanía que el profesorado promueve en sus clases.

El cuestionario nos ha ofrecido una serie de información que da cuenta de las representaciones sociales (Moscovici, 1979) del profesorado y ello es relevante para comprender el significado que le atribuye a los estudios sociales en dos localidades distantes y diferentes. Consideramos que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas perspectivas de enseñanza de la historia en este mundo cada vez más global, es de suma relevancia para repensar una educación histórica para ciudadanos y ciudadanas, en la medida que les permita comprender e interpretar un nuevo contexto histórico y actuar en la sociedad globalizada (Stearns, 2012).

La enseñanza de la historia en un mundo cada vez más global

Vivimos en un mundo que es cada vez más interdependiente e interconectado, con transformaciones profundas que redefinen las relaciones sociales locales y planetarias. Mientras que en este contexto multicultural algunos grupos lideran este proceso y se benefician de estos cambios, otros van camino a un mayor aislamiento, pobreza, migraciones forzadas y una marginación que los hace cada vez más invisibles (Andreotti, 2006). En este marco, consideramos que la enseñanza de la historia ha de estar al servicio de la justicia social, tanto a nivel local como para el análisis de los procesos históricos que están configurando este mundo interdependiente (González Valencia, Sant, Santisteban y Pagés, 2016).

Si desde la teoría crítica la enseñanza de las ciencias sociales, la historia y la geografía ha de orientarse a una sociedad más justa, más libre y más participativa, para dar respuesta a las desigualdades y las injusticias sociales de nuestro entorno o globales (Benejam, 1997), cabe preguntarnos sobre qué historia enseñar para el siglo XXI, si queremos formar una ciudadanía crítica y democrática, responsable, comprometida, con una cultura cívica y política, que aprecie la identidad y la alteridad como elementos constitutivos de la misma (Jara, 2008). Pensar la ciudadanía en estos términos supone poner énfasis en la idea de la vida humana como una condición suprema, en el que todas las personas que forman parte del planeta se preocupan tanto por lo suyo como por lo común: la dignidad humana.

Sin duda la globalización y los procesos de dependencia e intercambio suponen un desafío fundamental para la historia y la enseñanza de los relatos sobre el cambio social (Conrad, 2017). En este sentido el contexto globalizado y multicultural nos lleva a concebir una enseñanza de la historia donde se muestre cómo se han desplegado las relaciones mundiales y cómo han interactuado las diferentes tradiciones culturales y políticas (Stearns, 2012), para acercarnos a los problemas globales de la actualidad. Esto no significa dejar de lado la historia de las naciones, sino abordar, paralelamente, las múltiples relaciones, contactos entre las culturas y la construcción de diversas identidades territoriales, evitando relatos históricos y periodizaciones eurocéntricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012) para abrir a la posibilidad de pensar procesos y cambios históricos según perspectivas de diferentes culturas.

Enseñar historia en un mundo cada vez más interdependiente, también, requiere abrir el debate histórico entre lo local y lo global, para comprender las perspectivas globales mediante una óptica histórica (Conrad, 2017; Stearns, 2012). Esto no significa considerar una primacía de lo global sobre lo local -aun cuando lo global y lo universal se conciban como hegemónicos-, sino reconocer la impronta de lo particular y local, aun cuando muchas veces se lo considere como lo invisible, descartable y desechable de los procesos históricos que mueven el planeta (Funes y Salto, 2017). En este sentido planteamos revalorizar los acontecimientos históricos a nivel local y contextualizarlos a nivel regional, nacional y también mundial, buscando posibles interrelaciones (Santisteban, Pagés y Bravo 2017). Si bien hoy en día estas interrelaciones parecieran resultar más intensas por el contexto de globalización y la multiculturalidad, se trata de insistir en que estas influencias e interacciones siempre existieron. El diálogo entre lo local y lo global invita a interesarse por las complejas causas del cambio (Stearns, 2012) y a pensar explicaciones históricas a partir de lo multicausal.

Pensamos que enseñar tanto las relaciones mundiales, las interacciones de las diferentes tradiciones culturales y políticas como las interrelaciones entre lo local y lo global no adquiere sentido a no ser que se las piense a partir de transformaciones comprendidas de una manera más estructural e incluso sistémica, organizadas a un nivel global (Conrad, 2017). Se trata de asumir la idea de una integración global que supere las simples relaciones e interrelaciones, para buscar las razones de las mismas abordando lo que podríamos llamar una causación sin fronteras (Stearns, 2012).

Planteamos una historia enseñada basada en estas premisas y asimismo consideramos crucial incluir la perspectiva multicultural (Burke, 1999; 2006; Chartier, 1996; López y Pagés, 2016), tanto en un mismo espacio como en diversos espacios; un tiempo histórico que ponga énfasis en la contemporaneidad y en la simultaneidad compleja de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Llusá y Pagés, 2013; Pagés, 2016), el uso de diferentes escalas territoriales abarcando desde lo local a lo global (Conrad, 2017; Christian, 2005; Pagés y Santisteban, 2008), propuestas de enseñanza que partan de la historia conceptual (Conrad, 2017; Koselleck, 1993) considerándola tanto en la sincronía de hechos y procesos como de la diacronía, es decir la sucesión de hechos; y el uso de las comparaciones históricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012).

Aspectos y consideraciones metodológicas

Para poder explorar e interpretar las representaciones sociales (Moscovici, 1979) de un grupo de profesores y de profesoras de historia de nivel secundario sobre qué aporta -o puede aportar- la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía en un mundo cada vez más global, hemos aplicado ocho cuestionarios a profesores/as de Neuquén (Argentina) y cinco en Barcelona (España). Todos/as los/as encuestados/as, tanto de Neuquén como de Barcelona, corresponden a profesores/as de las escuelas secundarias de las periferias de ambas ciudades. De los/as ocho profesores/as de Neuquén, solo una profesora y un profesor se desempeñan en escuelas secundarias privadas de gestión pública, el resto trabaja en el sector público. En cuanto a Barcelona, sólo un profesor trabaja en una *concertada*, esto es, en una pública de gestión privada, los/as cuatro restantes trabajan en escuelas públicas.

En esta oportunidad, como una vía para empezar a explorar el tema, se analizan dos preguntas abiertas del cuestionario realizado, que indagan en cuanto a las relaciones entre culturas y las interacciones entre lo local y lo global en la enseñanza de la historia. Los datos obtenidos se abordan de manera integrada (Flick, 2014) de forma cualitativa (Flick, 2015) y evitando repetir información. Buscamos detectar algunas tendencias para analizarlas a la luz de las conceptualizaciones construidas y también en relación con las demás respuestas obtenidas en el cuestionario.

Los casos estudiados no son generalizables, aunque nos han permitido tener una primera panorámica de qué dicen y piensan algunos profesores y algunas profesoras en ejercicio en Neuquén y Barcelona. Se busca interpretar particularidades (Simons, 2011) y empezar a reflexionar sobre una educación para una ciudadanía global democrática y crítica desde la enseñanza de la historia. Se mantiene el anonimato de los centros de trabajo como las de los/as encuestados/as (Flick, 2014; Hernández Sampieri, et. al., 2007), para no censurar o condicionar las respuestas y evitar realizar cualquier tipo de juicio de valor previo en el análisis.

¿Qué tiempos, qué espacios, qué ciudadanía? La valoración del profesorado

Dado que este trabajo se encuentra en desarrollo, aquí presentamos un primer análisis de los cuestionarios recabados hasta el momento. Para esto, nos focalizamos en dos preguntas correspondientes a dos partes diferentes del cuestionario:

- ¿Trabajas las relaciones entre culturas cuando enseñas historia? ¿Qué tipo de relaciones trabajas o trabajarías? ¿Puedes dar un ejemplo?
- ¿Qué escala territorial tiene más peso en tus clases? ¿Por qué?

Considerando la totalidad de respuestas obtenidas a partir de ambas preguntas realizadas en ambos sitios, observamos que el profesorado encuestado de Neuquén (Argentina) responde exclusivamente a partir de la enseñanza de la historia por lo que hay una fuerte presencia del pasado a partir de la ejemplificación mediante relatos históricos. En Barcelona (España), en cambio, si bien aparecen aspectos de la enseñanza de la historia, el profesorado tiende a responder más desde la enseñanza de las ciencias sociales, por lo que en las respuestas se evidencia una importante impronta del presente a través del trabajo de relaciones sociales, culturales y espaciales desde la actualidad.

Con respecto a la pregunta referida a las relaciones culturales en la enseñanza de la historia (Conrad, 2017; Stearns, 2012), en particular, observamos que mientras los/as encuestados/as de Neuquén ofrecen respuestas que tienden a ser más homogéneas, los/as de Barcelona presentan más variedad en sus testimonios.

En todos los testimonios neuquinos cuando se habla de relaciones culturales en la enseñanza de la historia (Conrad, 2017; Stearns, 2012), subyacen las relaciones de poder como un

concepto a enseñar en la historia (Conrad, 2017; Koselleck, 1993). En estas relaciones aparecen forma explícita o inducida a través de los discursos que los/as encuestados/as realizan. El ejemplo que aparece con mayor frecuencia es el de la mal llamada ‘Conquista de América’, donde pareciera que, para el profesorado encuestado, las relaciones culturales de poder se hacen más visibles. Estos ponen énfasis en la dominación de una cultura sobre la otra, en procesos de aculturación y en la desestructuración de la organización social de los pueblos originarios. En este sentido, una de las profesoras encuestadas que trabaja en el sector público, de 33 años, expresa:

‘El ejemplo...es el de la construcción del orden colonial americano, destacando el impacto de la conquista europea y la posterior colonización, enfatizando en el proceso de desestructuración de las sociedades nativas’.

En este mismo sentido, otro de los profesores, en este caso, uno de 30 años que también se desempeña en una escuela secundaria pública, enuncia:

‘Sí. Ejemplo: Relaciones entre conquistadores, religión católica, pueblos originarios y otros grupos oprimidos en el proceso de conquista y colonización de América’.

En el caso de la comunidad autónoma catalana, las relaciones culturales de poder solo aparecen referenciadas expresamente en dos de los testimonios recabados. En ambos casos aparece el mismo ejemplo que en los testimonios de Neuquén, solo que de la idea de ‘la conquista europea en otros continentes’ y ‘procesos coloniales’ en general; como expresa una profesora de 56 años de una escuela pública de Barcelona:

‘Por ejemplo en el caso de la colonización europea sobre los otros continentes. 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’

Dos profesores de Neuquén dicen considerar que enseñar las relaciones culturales de poder en la historia permite hacer visible las desigualdades sociales y las injusticias, ya sea de nuestro propio contexto social o globales (Benejam, 1997), por lo que apelan a la posibilidad de formar el pensamiento social crítico. Un profesor de 38 años de una escuela pública sostiene:

‘Considero que trabajo sobre las relaciones de poder entre culturas. Al menos ese es mi propósito general’, para dar cuenta de las desigualdades habidas en determinados casos’.

Como se puede apreciar, en los testimonios de dos de los profesores neuquinos también aparecen otro tipo de relaciones tales como las sociales, económicas, políticas (Stearns, 2012) y de género, siempre vinculadas a la idea de las relaciones de poder. De este modo un profesor de 28 años que dice trabajar en diferentes escuelas públicas plantea que:

‘Por lo general trabajo las relaciones económicas y de poder, tales como el colonialismo, el imperialismo y el neocolonialismo’.

Otro de los profesores, el de 38 años de la escuela pública expresa:

‘Ejemplo, observando el lugar de la mujer y de pobres en el marco de relaciones que son impuestas’.

Dos de los encuestados en Neuquén piensan que abordar las relaciones culturales en la enseñanza de la historia brinda la posibilidad de trabajar la temporalidad. Uno de ellos, de 28 años de una escuela privada de gestión pública, propone la posibilidad de trabajar los cambios y las continuidades:

‘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’.

La otra profesora de Neuquén, una encuestada de 36 años de una escuela privada de gestión pública que también refiere a la temporalidad, pone énfasis en la contemporaneidad o simultaneidad compleja de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Llusá y Pagés, 2013; Pagés, 2016) a partir del uso de las comparaciones históricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012):

‘Por ejemplo, cuando trabajo culturas antiguas realizo comparaciones en las formas de subsistencias, conformaciones sociales, organización política y expresiones culturales en Europa y América, mientras vemos qué sucedía en los reinos africanos y en China, por ejemplo’.

En el caso de un solo profesor de Neuquén y para una mayoría de los/as encuestados/as por Barcelona, cuando se interroga por las relaciones entre culturas, surge la temática de la construcción de las identidades. En el caso de Neuquén, este tema solo aparece en el

testimonio de una solo profesor. Dentro de este grupo, para este profesor de Neuquén y solo para la profesora catalana de 56 años de una escuela pública, las identidades y su construcción quedan enmarcadas dentro de la enseñanza de la historia. Así, esta profesora indica:

‘Otro ejemplo sería el valor que tienen los idiomas propios de cada pueblo en el proceso identitario y cómo la implantación de idiomas por la fuerza en los procesos coloniales ha hecho perder la identidad en muchos pueblos’.

El resto de los/as encuestados/as de Barcelona orientan la temática en el presente proponiendo el trabajo con la convivencia intercultural y los posicionamientos de los sujetos -esto es, sus estudiantes- ante los otros y las otras. En esta línea una profesora de 58 de una secundaria pública expresa:

‘Una actividad interesante es trabajar las justificaciones que encuentran en el momento de posicionarse: defensa de su misma clase social o defensa de su nación, territorio; defensa de su misma clase social, aunque sea de cultura diferente; o bien de la misma cultura pero de clase social muy distinta’.

Según los testimonios recabados del profesorado encuestado en Barcelona, cuando se pregunta por el abordaje de las relaciones culturales, surge la propuesta de trabajar a partir de conceptos clave de las ciencias sociales tales como la diversidad cultural y las diferencias enfatizando el respeto por las mismas. Esto puede ejemplificarse a partir del siguiente testimonio de un profesor de 34 años de una secundaria pública:

‘El encuentro entre realidades distintas más bien. ¿Quién es más distinto, alguien de clase humilde o de clase alta? ¿Con alguien asiático con alguien latinoamericano, aunque sean de una clase social similar?’

En cuanto a la pregunta que se orienta en la exploración por los espacios, esto es, por las escalas territoriales que se prefieren en el momento de enseñar historia y por lo tanto sus relaciones (Conrad, 2017; Christian, 2005; Pagés y Santisteban, 2008), como ocurre en el caso anterior, mientras que en Neuquén es posible observar dos grupos bastante definidos en cuanto al tipo de respuestas, para el caso de Barcelona los testimonios parecen más heterogéneos. Como sucede en lo que se observa en la pregunta anterior, las respuestas del profesorado neuquino refieren en su totalidad a la enseñanza de la historia y las de Barcelona se apoyan más en la enseñanza de las ciencias sociales consideradas en su conjunto, si bien, también se hallan respuestas que parten de la enseñanza de la historia.

Un primer grupo de Neuquén tiene una preferencia por el trabajo a partir de lo local y lo global y sus interrelaciones (Conrad, 2017; Stearns, 2012), siendo la escala territorial local y lo más próximo lo que parece poseer una impronta más marcada. Tal como expresa el profesor de 38 años de la escuela pública:

‘La local principalmente. Lo global en igual importancia. Ambas en simultáneo. La de su entorno cotidiano en el marco de problemas globales’

En esta misma línea el profesor de 30 años de la escuela secundaria pública:

‘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’.

Refiriendo a interrelaciones entre espacios, pero también a la posibilidad de trabajar los acontecimientos históricos a nivel local, contextualizándolos en otras escalas territoriales (Santisteban, Pagés y Bravo 2017), la profesora neuquina de 33 de la escuela pública:

‘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’.

El otro grupo de profesores/as, refiere al abordaje de la escala nacional y otras más regionales que permitan trabajar procesos históricos de Argentina, americanos y latinoamericanos o sudamericanos. Esto puede apreciarse a partir del testimonio del profesor de 28 años de la escuela privada de gestión pública:

‘En general tiene más peso la escala regional (pensando en la región sudamericana). Tomo esta escala territorial para poder trabajar con una problemática compartida en los países que integran la región’.

Dentro de este mismo grupo, se destaca el testimonio de un profesor de 60 años de una secundaria pública que expresa enseñar a través de escalas nacionales y regionales para contraponerse a posicionamientos y relatos históricos eurocentristas (Conrad, 2017; Stearns, 2012):

‘La de Argentina y de América, en particular del sur...Privilegio historia argentina y regional americana. Creo que debe tener prioridad por encima de la europea’.

Las respuestas recabadas por Barcelona, como ya se anticipó, resultan muy diversas. Hay quienes prefieren escalas más culturales, para desestimar la enseñanza exclusiva de procesos históricos según la óptica del territorio de un estado, esto es, priorizar una escala más nacional. Retomando las relaciones culturales en la historia, la profesora de 56 años de una escuela pública plantea:

‘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’.

En contraposición a este planteo, resulta oportuno destacar que uno de los profesores catalanes encuestados de 50 años de una escuela pública dice enseñar historia partiendo tanto desde la escala nacional como desde la global, y lo justifica según lo que propone el plan de estudios:

‘Nacional y continental. Es la base de los contenidos establecidos curricularmente’.

La profesora catalana de 58 años y el profesor de 34 años, ambos de escuelas públicas, a de Barcelona parecen anclar más sus testimonios en la enseñanza de las ciencias sociales en general y no tanto a la enseñanza de la historia, así, refieren la idea de lo próximo y lo lejano y sus relaciones desde el contexto actual y el efecto de los medios de comunicación. Coinciden en la presencia constante e inevitable de las diferentes escalas. En este sentido la profesora dice:

‘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’.

El profesor, por su parte, indica:

‘Cierto es que el profesorado de ciencias sociales tiene tendencia a ir a lo global por lo abstracto que resulta, pero para que sea significativo, hay que ir a lo cercano en algún momento’.

Según lo que se aprecia en estas respuestas, podría entenderse que lo lejano representaría lo global y lo próximo o local, si se atiende a la facilidad para conocer o recibir información de

cualquier parte del mundo. La respuesta de un profesor catalán de 33 años de una escuela pública entra dentro de esta misma línea:

‘Local y global’.

Por último, resulta pertinente considerar que en un solo testimonio -correspondiente a la profesora de 36 de la escuela privada de gestión pública de Neuquén- se observa una vinculación entre los diversos espacios -escalas territoriales- en el que se enseña la historia con la temporalidad y el abordaje de los cambios y permanencias:

‘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’.

Algunas conclusiones

Hasta aquí, a partir de las preguntas abiertas del cuestionario abordadas, sin pretender generalizar las representaciones sociales del profesorado. Hemos tratado de analizar los tiempos y los espacios que el profesorado dice y sugiere enseñar. Pero si se trata de conocer qué aporta o puede aportar la enseñanza de la historia a una educación para la ciudadanía global, hemos de reflexionar sobre qué tipo de ciudadanía parecen promover los miembros del profesorado encuestado en sus clases.

Puede decirse que, dada la presencia destacada de las relaciones culturales (Conrad, 2017; Stearns, 2012) de poder y de dominio en los testimonios, como el reconocimiento de la necesidad de denunciar las desigualdades sociales e injusticias, ya sea del propio entorno o globales (Benejam, 1997), el profesorado encuestado apela a formar una ciudadanía crítica y democrática. Esta ciudadanía resulta responsable y comprometida con una cultura cívica y política por el aprecio por la identidad, la alteridad y la dignidad humana (Jara, 2008). Esto se evidencia a partir del énfasis que se pone en los testimonios en la construcción de las identidades que permitan valorar lo propio sin dejar de reconocer a los y las otras, y en el respeto por la diversidad cultural y las diferencias.

Las respuestas recabadas también nos muestran una preocupación por educar una ciudadanía que se enfoque en buscar posibles y diversas soluciones a los problemas sociales partiendo siempre del presente, pero reconociendo la necesidad de comprender el pasado de esos problemas, a partir de los cambios y las continuidades en las relaciones sociales, culturales, económicas, políticas y de género. En esta comprensión del pasado se destaca la necesidad de comprensión de la contemporaneidad o simultaneidad compleja, de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas (González Valencia et. at., 2016; Llusá, 2016; Llusá y Pagés, 2013; Pagés, 2016) a partir del abordaje de comparaciones históricas (Conrad, 2017; Stearns, 2012).

Aunque reivindicamos una educación para la ciudadanía global, lo local no puede ignorarse porque es donde el estudiantado tiene sus experiencias vitales y donde pone en juego sus principales competencias ciudadanas democráticas. Se trata de formar ciudadanos y ciudadanas globales que no hagan invisible, ni descarten, ni desechen lo local (Funes y Salto, 2017), sino que partan de aquí para comprender el mundo y contextualizar a nivel regional, nacional y mundial los problemas sociales (Conrad, 2017; Christian, 2005; Pagés y Santisteban, 2008), sus orígenes y manifestaciones en el pasado, buscando interrelaciones territoriales (Santisteban, Pagés y Bravo 2017). Las respuestas también reclaman una ciudadanía que construya sus identidades a partir de escalas regionales diversas para posicionarse ante relatos históricos eurocentristas y formar su pensamiento social crítico.

Proseguimos nuestra investigación convencidos que el profesorado nos aporta aspectos fundamentales de lo que debe ser una educación histórica para una nueva ciudadanía, pero también nos indica que falta mucho camino por recorrer, un camino que va desde una nueva definición de los conocimientos históricos a enseñar, hasta nuevas estrategias de enseñanza y de aprendizaje que ayuden a encontrar las interrelaciones esenciales entre las escalas espaciales y temporales. Sostenemos que la innovación en los modos de pensar y accionar la enseñanza depende, en gran medida, de las oportunidades que se le ofrezca al profesorado y, la investigación, tiene mucho para aportar en este sentido.

Bibliografía:

Andreotti, V. (2006). Soft versus critical global citizenship education. *Policy & Practice: A Development. Education Review*. vol .3. 40-51.

- Benejam, P. (1997). Las finalidades de la Educación Social. Benejam, P. y Pagés, J. (coords.). *Enseñar y aprender ciencias sociales, geografía e historia en la educación secundaria*. (pp. 33-51) Barcelona: Horsori.
- Burke, P. (1999). *Formas de historia cultural*. Madrid: Alianza.
- Burke, P. (2006). *¿Qué es la historia cultural?*. Madrid: Paidós.
- Chartier, R. (1996). *El mundo como representación. Historia cultural: entre práctica y representación*. Barcelona: Gedisa.
- Christian, D. (2005). *Mapas del tiempo. Introducción a la "Gran Historia"*. Barcelona: Crítica.
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Barcelona: Planeta.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- Flick, U. (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Funes, A., G. y Salto, V., A. (2017). Mutaciones y transversalidades: pensar la formación docente en historia. *Pasado abierto*. 6. 64-79.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P., (2007). *Fundamentos de metodología de la investigación*. Madrid: Mc Graw Hill.
- González Valencia, G.; Sant, E.; Santisteban, A. y Pagés, 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*. Santiago de Chile: Red Iberoamericana en Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Jara M. A. (2008). "Los valores democráticos. Coordinadas para la enseñanza de la historia reciente/presente". *En Reseñas de enseñanza de la historia*. Córdoba: Alejandría, N° 6.
- López, M., J. y Pagés, J. (2016). La enseñanza de las ciencias sociales y de la historia ante la identidad y la globalización. *Reseñas de Enseñanza de la Historia*. 14. 11-28.
- 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.
- Llusá, J. (2016). 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). Bellaterra: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Bs. As., Ed. Huemal.

- Pagés, J. (2016). La ciudadanía global y la enseñanza de las Ciencias Sociales: retos y posibilidades para el futuro. *XXVII Simposio Internacional de la Didáctica de las Ciencias Sociales. Deconstruir la alteridad desde la Didáctica de las Ciencias Sociales. Educar para una Ciudadanía global*. Gran Canaria: Universidad de las Palmas 6 AUPDCS.
- Pagés J. y Santisteban, A. (2008). Cambios y continuidades: aprender la temporalidad histórica. En: Jara, M., A. (comp.). *Enseñanza de la historia: debates y propuestas*. (pp. 95-127). Cipolletti: Educo.
- Santisteban, A., Pagés, J., Bravo, L. (2017). History Education and Global Citizenship Education. En Davies, I., Ho, L., C., Kiwan, D., Peck, C., L., Peterson, A., Sant, E. &Waghid, Y. (edits.) *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. United Kingdom: Palgrave Macmillan.
- Stearns P.(2012). Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la ‘World History’. Barcelona: Crítica.