

# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

ISBN: 978-987-88-2934-0

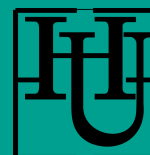
Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)



Universidad Nacional  
de Córdoba

**ffyh**

Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN

*IN MEMORIAM del*  
*Dr. Joan Pagès Blanch*

# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia (CÓRDOBA, 2020)

Coordinación Académica de la publicación  
Susana P. Ferreyra

Coordinación General  
María Celeste Cerdá  
Mariano Campilia

Coordinación de Núcleos Temáticos

Núcleo 1: Eduardo Devoto (UNMdP), Nancy Aquino (UNC) Lucrecia Álvarez (UNL)  
Núcleo 2: Erwin Parra (UNCo), Rocío Sayago (UNC) y María Noel Mera (ColMex-UNC)  
Núcleo 3: Silvina Miscovski (UNRC), Desirée Toibero (UNC), María Rosa Elaskar (UNCu)

Editora  
Patricia Carina Correa

Diseño y maquetación  
Dolores González Montbrun

Editado en diciembre de 2021



Universidad Nacional  
de Córdoba

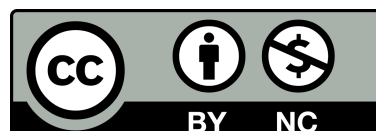


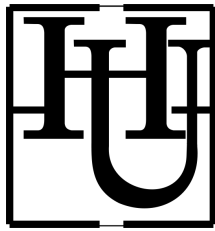
Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN

ISBN 978-987-47838-0-6  
Archivo Digital: descarga y online  
Estos contenidos están reservados bajo una licencia  
Creative Commons Atribución - No Comercial





## APEHUN

Asociación de Profesores de  
la Enseñanza de la Historia de  
Universidades Nacionales

### **Presidenta APEHUN 2020**

Paula Karina Carrizo (UNSa)

### **Secretario**

Marcelo Andelique (UNL)

### **Comité Académico Apehun 2020**

Liliana Aguiar (UNC) - Alcira Alurralde (UNT) - Beatriz Aisenberg (UBA) -  
Beatriz Angelini (UNRC) - María Cristina Angelini (UNRC) - Gisela Andrade  
(UBA-UNQ) - Sonia Bazán (UNMDP) - Ana María Brunas (UNCA) - Mariano  
Campilia (UNC) - Celeste Cerdá (UNC) - Mariela Coudannes (UNL) - Ana María  
Cudmani (UNT) - Fabiana Ertola (UNCo) - Alicia Graciela Funes (UNCo) - Paula  
González (UNGS) - Elsie Laurino (UNR) - Marisa Masonne (UBA) - Víctor Salto  
(UNCo) - María Elina Tejerina (UNSa) - Ana María Verstraete (UNCu) - Silvia  
Zuppa (UNMDP)


### **Comité Científico**

Karina Carrizo (UNSA - APEHUN) - Martha Cecilia Gutiérrez (UTP-Colombia)  
- Miguel A. Jara (UNCo - RIDCS) - Paulina Latapi (Universidad de Querétaro -  
México) - Sonia Miranda (UFJF- Brasil) - Joan Pagès (UAB, Barcelona - España)  
- Antoni Santisteban Fernández (UAB, Barcelona - España) - Lucia Valencia  
(USACH-Chile) - Augusta Valle (PUC - Perú)

*Las opiniones que se expresan en los artículos firmados son responsabilidad  
de los/las autores/as. Respecto del lenguaje inclusivo, la diversidad de estilos  
responde a las opciones asumidas por ellos/ellas.*

# ÍNDICE

- 10** **A modo de prólogo**  
*Susana Patricia Ferreyra y María Celeste Cerdá*



## **NÚCLEO 1: Investigación en formación inicial y continua del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

- 13** **Presentación**  
*Alvarez – Aquino – Devoto*

### **BLOQUE 1: Prácticas reflexivas, escenarios e intervenciones didácticas en torno a la formación del profesorado en Historia y Ciencias Sociales**

- 17** **Formación y prácticas docentes en las Universidades**  
*Gatti – Zatti – Céparo*
- 30** **Tensiones y cambios de miradas en el escenario de prácticas docentes reflexivas**  
*Huerga – Cudmani*
- 45** **La práctica docente: diálogo e intercambio entre co-formadores y futuros/as docentes de Historia en escuelas preuniversitarias**  
*Unrein – Zárate*

### **BLOQUE 2: Formación del profesorado y prácticas de enseñanza en Historia. Abordajes reflexivos en torno a las experiencias de estudiantes, formadores y coformadores**

- 55** **Acceso y experiencias en prácticas de enseñanza mediadas con tecnologías entre estudiantes ingresantes al Profesorado y la Licenciatura en Historia en la UNMdP**  
*Marchetti – Bazán*
- 70** **¿Quién enseña, quién aprende? Análisis e interpretación de los vínculos establecidos entre coformador, formador y estudiantes durante la práctica docente en el profesorado en Historia de la UNMdP**  
*Fernandez – Zuppa*
- 87** **Los desafíos de enseñar el tiempo histórico y el pasado cercano: aportes de los estudiantes avanzados y de los docentes formadores de la Universidad Nacional del Litoral**  
*Álvarez – Coudannes Aguirre*

**BLOQUE 3: Currículum, pensamiento histórico y formación de ciudadanía(s).  
Discusiones teóricas, producciones académicas y análisis documental**

- 99** La formación docente y el pensamiento histórico en la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (APEHUN). Miradas sobre una relación vinculante  
*Aquino – Ferreyra*
- 113** Construcción de ciudadanía y pensar históricamente desde los aportes de la revista *Reseñas de Enseñanza de la Historia* (APEHUN)  
*Chauerba – Sánchez – Toibero*
- 129** Construyendo otras masculinidades en la enseñanza de la Historia: aportes del pensamiento histórico para la crítica y desnaturalización de la masculinidad hegemónica  
*Ehdad Avaca – Juan – Sayago*
- 139** La evaluación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria de la provincia de Buenos Aires. Algunas interpretaciones sobre sus fundamentos y presupuestos curriculares  
*Devoto*



**NÚCLEO 2: Perspectivas y enfoques en la investigación en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales**

- 156** Presentación  
*Parra – Sayago – Mera*
- 160** Pensamiento histórico, relación con el saber y conocimiento histórico: constelación de una investigación sobre prácticas de lectura y uso de tecnologías en el ámbito de la Educación Superior Universitaria  
*Osán Ramírez*
- 171** Propuesta para evaluar el pensamiento histórico: Un cuestionario sobre la Conquista de México  
*Rodríguez Hernández*
- 185** Aproximaciones teóricas sobre la utilización de narrativas históricas para la formación de empatía histórica en la enseñanza de las Ciencias Sociales  
*Lenzi – Sotelino*
- 200** El desarrollo del pensamiento histórico como apuesta para la deconstrucción de la alteridad racializada  
*Druetta – Sayago*
- 215** Sitios de memoria, espacios urbanos memoriales y pedagogía de la memoria como una alternativa para reconstruir, en el aula, el pasado reciente  
*Brunas*

- 228** El enfoque de la Historia global dentro del aula: la violencia de género y el movimiento “Ni una menos”  
*Carrasco – Losino Demarchi – Velaz*
- 243** Historia reciente argentina y género en los manuales de texto del Nivel Secundario  
*Lapenta – Sansón*
- 253** La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación  
*Tosello – Jara*
- 268** Algunas notas acerca del oficio de investigar en la enseñanza del conocimiento social e histórico  
*Funes – Muñoz*
- 280** Abordaje de situaciones sociales conflictivas en la clase de Historia. Algunos semblantes a partir de un grupo focal con estudiantes de escuela secundaria de la ciudad de Neuquén  
*Añahual – Arangue – Jara*
- 300** La formación de docentes de Nivel Primario para la enseñanza de Ciencias Sociales, origen y transformaciones: caso de estudio Escuela Normal de Bahía Blanca  
*Killner – Andreozzi*

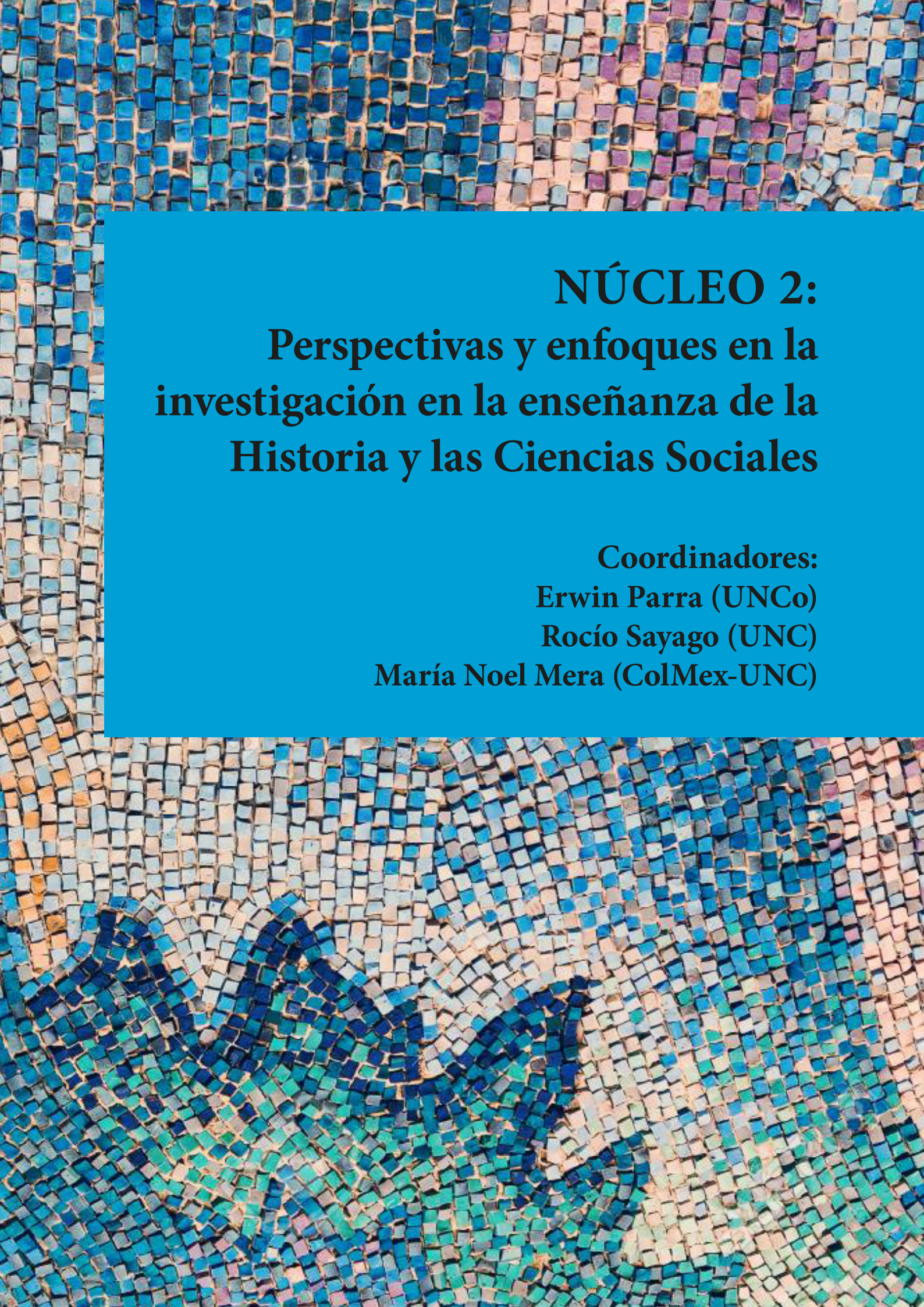


### **NÚCLEO 3: Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos**

- 316** Presentación  
*Miscovski – Toibero – Elaskar*
- 320** Alcances y límites de la enseñanza virtual en el marco de la pandemia del COVID-19: experiencias en el profesorado de Historia  
*Coudannes Aguirre – Andelique – Ruiz*
- 334** El COVID-19 y su impacto en las prácticas educativas de la escuela secundaria de la provincia de Mendoza  
*Elaskar – Puebla*
- 348** El aula virtual de Historia: un espacio para innovar con TIC  
*Figueroa*
- 362** “Profe ¿qué hacemos?”: residencias docentes en tiempos de pandemia  
*Moya – Ríos Tapia*
- 371** La construcción de materiales de enseñanza y su implementación por practicantes del Profesorado en Historia. Un análisis comparado de experiencias  
*Salto – Parra – Añahual – Mazzon*

- 386** La elaboración de materiales como dispositivo para la formación inicial del Profesorado en Historia  
*Salto – Parra – Añahual – Mazzon*
- 403** El abordaje de los problemas sociales como perspectiva para el desarrollo del pensamiento social e histórico en el contexto de la cultura digital. Una experiencia situada  
*Lopez – Gunzelmann – Jara*
- 417** Microclases: una experiencia en la asignatura Didáctica General y Especial - Historia, de la Facultad de Filosofía y Letras, UNT  
*Sena*
- 426** Experiencias de enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en diversos niveles y contextos: Reflexiones en/sobre el tiempo después del informe acerca de “Mi Revolución”  
*Rodriguez Mutis*
- 445** Reflexiones sobre prácticas de enseñanza y aprendizaje de la Historia y las Ciencias Sociales en la escuela secundaria  
*Miskovski*
- 456** Descubriendo la historia local. Una experiencia didáctica de aprendizaje interdisciplinario  
*Leiza – Martinez*
- 464** Regresando al terruño: La incorporación de la Historia de Santa Fe (desde los orígenes hasta 1853) en la asignatura Seminario de Ciencias Sociales I  
*Balma*
- 473** Experiencias de enseñanza en Educación en Contextos de Encierro: “Panóptico, cuerpos que miran, cuerpos que son miradxs (que son miradas, que son mirados)”  
*De Caso – Espasa – Ledesma – Cavallaro*
- 492** Aprendizagem histórica, memória e mulheres: aulas oficinas de história no/do museu  
José Antônio Pereira/MS/Brasil  
*Zarbato – Ayabe*
- 504** El silencio ocupa mucho, mucho espacio... Acerca de los libros infantiles prohibidos en la última dictadura cívico-militar y su uso en la enseñanza de la Historia Argentina Reciente (1976-2001)  
*Sotelo*
- 515** El Instituto Federal Artigas y el desafío de formar ciudadanía en el marco de los 200 años de creación de la República de Entre Ríos. Vacíos en la Historia regional enseñable  
*Mentasti*
- 524** Patrimonialización de los fondos documentales de la Casa de la Memoria de Río Cuarto. Una experiencia de práctica socio-comunitaria desde el aprendizaje situado  
*Wagner*





**NÚCLEO 2:**  
**Perspectivas y enfoques en la  
investigación en la enseñanza de la  
Historia y las Ciencias Sociales**

**Coordinadores:**  
**Erwin Parra (UNCo)**  
**Rocío Sayago (UNC)**  
**María Noel Mera (ColMex-UNC)**

## La Historia global en la enseñanza. Aportes de una investigación

**Julia Tosello**

Universidad Nacional del Comahue  
Universidad Autónoma de Barcelona  
julitosello@gmail.com

**Miguel Ángel Jara**

Universidad Nacional del Comahue  
mianjara@gmail.com

### Resumen

La globalización y los procesos asimétricos de interdependencia están promoviendo transformaciones en las relaciones sociales, en la percepción del espacio y del tiempo y, especialmente, en los modos de pensar y organizar la enseñanza de la historia, cuestión que supone un desafío para el abordaje de los relatos sobre el cambio social en un tiempo y escenario complejo. En este marco, varios han sido los historiadores e historiadoras que se han preocupado por plantear una historia más adecuada a nuestro presente, es decir, una historia que nos permita pensar globalmente. El trabajo que aquí presentamos procura atender a dos cuestiones que han sido claves en la investigación que hemos realizado. Por un lado presentar los desarrollos teóricos sobre la historia global y, por el otro, compartir analíticamente las percepciones que el profesorado de la ciudad de Neuquén tiene sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza. Nos interesa aportar algunos elementos teóricos y empíricos para identificar posibles aportes a la investigación cualitativa crítica en didáctica de la historia y algunas orientaciones teóricas para identificar los planteos historiográficos de la historia global de manera que se constituyan en fuente para la educación ciudadana.

**Palabras clave:** Historia global, globalización, didáctica de la Historia, enseñanza, ciudadanía.



## Introducción

Las sociedades se encuentran en constante proceso de cambio y las consecuencias de la globalización se manifiestan en cualquier parte del planeta. Se trata de procesos asimétricos de interdependencia que promueven transformaciones en las relaciones sociales, en la percepción del espacio y del tiempo y, especialmente en la educación, en los modos de pensar y organizar la enseñanza de la Historia, cuestión que supone un desafío para el abordaje de los relatos sobre el cambio social en un tiempo y escenario complejo (Conrad, 2017).

En este marco, el trabajo que presentamos procura atender a tres cuestiones que han sido claves en la investigación que hemos realizado<sup>1</sup>. Por un lado, el desarrollo teórico sobre la historia global, por otro las percepciones y representaciones sociales (Moscovici, 1979) que el profesorado de Historia de Nivel Secundario de la ciudad de Neuquén tiene sobre esta perspectiva historiográfica en la enseñanza y finalmente, aportar algunos elementos teóricos y empíricos a la investigación cualitativa crítica en didáctica de la Historia de manera que se constituyan en orientaciones y en fuente para la educación ciudadana (Santisteban et al., 2018). Consideramos que explorar las representaciones sociales del profesorado sobre nuevas perspectivas en la enseñanza de la Historia, en un mundo cada vez más global, es de suma relevancia para repensar una educación histórica de 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 Historia en un mundo global. Hacia la construcción de un campo en la historiografía

Durante las últimas décadas, varios/as han sido los/as historiadores/as que se han preocupado por plantear una Historia más adecuada a nuestro presente, es decir, una Historia que se oriente hacia lo global. Chartier (2001) 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.

Como bien sabemos, 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” (Olstein, 2019). Sin embargo, hoy vivimos en un mundo globalizado. En tal sentido, si el mundo actual lo experimentamos de manera global hemos de pensar globalmente, por lo que una Historia orientada hacia lo global puede aportar a nuestro entendimiento del pasado y, por tanto, de nuestro presente. Según Olstein (2019), la globalización radica esencialmente en trascender las fronteras económicas, políticas,

---

<sup>1</sup> La investigación aborda la “Educación histórica en un mundo global. Un estudio desde dos lugares del mundo (Neuquén y Barcelona)” y se inscribe en el marco de mis estudios de doctorado en la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB). Director Dr. Antoni Santisteban (UAB) y Co-Director Dr. Miguel A. Jara (Universidad Nacional del Comahue).



lingüísticas, regionales, culturales y si pretendemos pensar la Historia desde una perspectiva global, sostiene el autor, hemos de trascender esas fronteras. Para el historiador Bresciano (2015; 2020), la globalización y sus dinámicas están transformando la manera en que vemos el mundo, lo que lleva a que se renueve la historiografía y se planteen nuevos temas y nuevas preguntas para investigar los procesos históricos desde una óptica diferente.

Se trata de intentar hacer historia global. No obstante, si bien en este giro de la Historia hacia lo global los/as autores/as acuerdan con algunos aspectos básicos, no existe ningún acuerdo completamente unánime sobre cómo definir a esta historia, como tampoco sobre el campo que abarca ni su metodología (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 las espacialidades 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 –tales como la historia mundial, la historia de la globalización, la gran historia, la historia oceánica, la nueva historia internacional, entre otras– que también apuntan a lo global y que se solapan unos con otros. Aunque estos enfoques teóricos poseen algunos puntos de encuentro y ciertas similitudes, difieren entre ellos ya sea por el recorte que hacen de la realidad y de 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 teóricos y metodológicos orientados a lo global –entre los que se encuentra la historia global–, es en que actualmente la propuesta busca superar la historia universal tradicional y eurocéntrica ligada a una narración histórica centrada en el ascenso de Occidente (Fazio Vengoa, 2006; Conrad, 2017). Esto es: tensionar el desarrollo de un único proceso histórico lineal homogéneo, articulado en fases acumulativas, según unos principios y unas leyes que parecieran regir la historia de todos los grupos humanos, de todo el globo de acuerdo con la existencia de una única Historia (Mazlish, 2001). No obstante, como bien indica Valero Pacheco (2017), el hecho de buscar abrirse a otras historias no occidentales para construir un relato plural e incluyente no es suficiente, ya que no han desaparecido los prejuicios eurocéntricos que imponen una única forma de ver el mundo de acuerdo con los cánones de un Occidente universal.

### **La historia global como enfoque específico. Aportes de un debate inconcluso**

Los trabajos y ensayos presentados, aunque de manera muy general, recopilan algunas de las propuestas sobre historia global en las que se intenta configurarla como un enfoque específico. Si bien entre los/as historiadores/as la tendencia parece ser “hacer historia global”, puede decirse que existen varias concepciones sobre la misma, en las que encontramos ciertos puntos de encuentro pero también varias discrepancias. En este apartado realizamos un estado –acotado– de las ideas centrales de acuerdos y discrepancias en un proceso analítico que posibilita identificar



convergencias y diferencias entre la comunidad de historiadoras e historiadores. La delimitación, la denominación y la selección de problemas relacionados al enfoque de la historia global son los elementos constitutivos del debate.

En primer lugar, quienes reflexionan sobre la historia global coinciden en que este enfoque supone una perspectiva renovada de la Historia que toma al actual proceso de globalización como su origen y su razón de ser, ya que, si el mundo se encuentra globalizado, hemos de pensar la Historia desde esa perspectiva para entender el presente global. Valero Pacheco (2017), expone que hablar de historia global significa asumir la globalización y las diversas discusiones que desde los años 90s se han desarrollado alrededor del concepto. Según la autora, el propósito de la nueva historia global es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización, para aprehender los procesos globales históricamente. Fazio Vengoa (2009) plantea que 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. Sostiene el autor que esta es la primera vez que existe una verdadera interpenetración entre diferentes procesos contemporáneos en el que distintos colectivos humanos comparten un mismo horizonte espacial y temporal: el mundo (Fazio Vengoa 2006).

En segundo término, los/as historiadores/as concuerdan en que la unidad primordial –pero no exclusiva– de análisis de la historia global ha de ser el mundo o el planeta (Fazio Vengoa, 2009; Bresciano, 2015; 2020; Hausberger y Pani, 2018; Olstein, 2019), o bien el globo o la globalidad (Mazlish, 2001; Conrad, 2017). Si bien esto no supone desconocer unidades de análisis más acotadas, como puede ser lo local o lo regional (Conrad, 2017), todos/as acuerdan en que los relatos históricos han de contextualizarse dentro de lo global como unidad fundamental. Para Mazlish (2001), la historia global no busca abordar la totalidad, sino adoptar una perspectiva diferente en la que el globo –de ahí el calificativo de “global”– apunta a la idea del planeta como un espacio o un hábitat en el que lo que ocurre a nivel global siempre afecta y se manifiesta en lo local, aunque sea de manera diferente. Según 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.

Se observa en el debate un consenso: la historia global se centra en abordar las conexiones entre grupos sociales y culturales contextualizados en el mundo, por lo que se prioriza el abordaje de la sincronía de los procesos objeto de estudio. En tal sentido puede decirse que hacer historia global supone conectar o relacionar historias y contextualizarlas en lo global (Olstein, 2019), puesto que la historia global se centra en las interacciones entre grupos y regiones. En función de la tesis de Conrad (2017) la historia global pone en cuestión el “ascenso de Occidente” y el “milagro europeo” y, por tanto, objeta al eurocentrismo como la única perspectiva de análisis y modelo interpretativo de los procesos históricos que dan sentido al pasado.

Las discrepancias relacionadas con el significado y el tipo de conexiones entre grupos sociales y culturas que ha de abordar este enfoque están expuestas por varias/os autoras/es. Para algunas/os, la historia global se ocupa de las conexiones entre grupos humanos y culturas en



general (Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018); para otros y otras, trata sobre las conexiones constitutivas del mundo global, es decir, las interacciones perdurables en el tiempo que generan interdependencias (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Bresciano, 2015; 2020; Valero Pacheco, 2017). Para este último grupo, las conexiones entre culturas y grupos que solo suponen conexiones y contactos de menor intensidad no son trabajados por la historia global.

Por otra parte, hay historiadores/as globales que solo consideran las conexiones a partir del último proceso de globalización (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Valero Pacheco, 2017; Olstein, 2019). Valero Pacheco (2017) expone que, puesto que el propósito de este enfoque es dar cuenta de los procesos que subyacen a la globalización y aprehender procesos globales históricamente, la historia global incluye a las interconexiones históricas de las sociedades durante los procesos globales. Para otro grupo de historiadores/as, en cambio, este enfoque se ocupa de las conexiones entre grupos sociales y culturas desde los comienzos de la humanidad (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). En esta línea, Conrad (2017) plantea que la historia global estudia las conexiones en general puesto que no existe grupo social, cultura, civilización, nación que se desarrolle en aislamiento y solo se puede comprender por medio de su interacción con otras, es decir, la movilidad, las comunicaciones, los intercambios, las relaciones, los vínculos, los entrelazamientos, las redes, los flujos desde 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.

Asociado a las conexiones, más específicamente las interacciones perdurables, algunos/as autores/as globales manifiestan interesarse por estudiar el impacto de esas conexiones en los grupos sociales y culturas. Olstein (2019) por ejemplo, plantea abordar los impactos acumulativos y recíprocos que las relaciones interdependientes y recíprocas, con potencial de volverse globales, generan en las partes involucradas, en los grupos sociales que integran determinada interacción. En la misma línea, pero sin limitarse el proceso de globalización, Bresciano (2020) comprende que la historia global ha de abordar 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.

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

De lo expuesto, existe un consenso sobre la unidad de análisis de la historia global y sobre que las relaciones y contactos entre grupos sociales constituyen el aspecto primordial en el que indagar. Los desacuerdos están asociados al recorte temporal, razón por la cual no todos/as los/as autores/as globales consideran que este enfoque tenga que limitarse históricamente solo al proceso de globalización.



Según Hausberger y Pani (2018), hay un grupo de historiadores/as que concibe a este enfoque como historia reciente o contemporánea por lo que se corresponde con el periodo que abarca la última y actual globalización y trata sobre los procesos que subyacen a la misma. En esta línea, Mazlish (2001) plantea que la nueva historia global es historia contemporánea ya que, si bien se remonta hacia el pasado, solo lo hace tanto como la comprensión de los factores que han llevado a la globalización lo requiera. Sin embargo, hay otro grupo de historiadores/as que piensan que este enfoque aborda también otros periodos históricos y sostienen una historia global que trasciende el proceso actual de globalización (Hausberger y Pani, 2018). Dentro de este grupo, hay quienes consideran que este enfoque se extiende temporalmente a partir de lo que denominan la globalización temprana –cuyo origen se encuentra en el siglo XVI– y el ascenso de Europa y Occidente –como de Williamson (1997), Bayly (2010) o Osterhammel (2015)–, y otros y otras que conciben la existencia diversas globalizaciones en la historia, como lo fue por ejemplo, la expansión del Imperio Romano, resultado de un proceso de romanización, esto es, de globalización a nivel del continente euroasiático (Pitts y Versluys, 2015). También observamos que hay autores/as que sostienen que la historia global abarca todos los periodos de la historia de la humanidad –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 constituyen una instancia preparatoria de la globalización (Bresciano, 2015; 2020; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018).

En función de todo lo dicho hasta aquí, podemos decir que la sincronía resulta el eje de la historia global como enfoque específico (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019), lo que tiene su expresión tanto en el abordaje de la temporalidad como de la espacialidad del campo. En relación con la temporalidad, puede decirse que el hecho de que la historia global se centre en las relaciones e interacciones entre grupos sociales ha llevado a que los historiadores y las historiadoras se inclinen particularmente por el estudio de la dimensión temporal sincrónica, por el abordaje de la contemporaneidad histórica (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Dado que la contemporaneidad histórica alude a diversos acontecimientos y procesos históricos simultáneos que se conectan e interactúan entre sí, esta resulta crucial para la historia en un mundo global, ya que permite que se formulen explicaciones más allá de lo que acontece en la historia de una civilización, cultura o estado y que, por tanto, se aborden las relaciones causales externas (Olstein, 2019). No obstante, como bien indica Conrad (2017), interesarse por la sincronía y por la contemporaneidad histórica no significa abandonar completamente la diacronía y el estudio de las continuidades prolongadas en el tiempo. Por el contrario, de acuerdo a Fazio Vengoa (2009), la intensificación de la globalización ha llevado al fortalecimiento de la diacronía en los entramados históricos particulares con la sincronía de la contemporaneidad globalizada.

Según Conrad (2017) esto abre a la posibilidad de entrelazamientos espaciales, dado que el estudio de la sincronía permite conectar unos acontecimientos con otros surgidos en otros territorios que incluso pueden llegar a ser muy distantes (Conrad, 2017). Para el enfoque de



la historia global, entonces, la sincronía también se aborda a través de la espacialidad. Todo acontecimiento que ocurre en un determinado sitio del mundo puede afectar a lo que acontece en otros territorios (Fazio Vengoa, 2006; 2009; Conrad, 2017; Olstein, 2019). Fazio Vengoa (2006) considera que este enfoque se corresponde con la historia reciente porque aborda lo acontecido durante el proceso de globalización. La historia global supone la convergencia de historias locales con fines globales dentro de un mismo horizonte global, lo local tiene la función de recordarnos que, al mismo tiempo que hay conexiones, también existe la diversidad.

Conectar o relacionar historias que acontecen en espacios distantes o hablar de sincronía en cuanto a espacialidad en relación con la historia global, supone contextualizar historias locales o regionales en lo global. 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 las unidades cerradas para interesarse por las relaciones entre territorios y escalas, contextualizando lo que acontece hasta llegar a lo global. Si bien, según Conrad (2017) no todos los procesos históricos poseen un alcance planetario, la historia global permite utilizar cualquier unidad espacial de análisis, pasando por varias escalas intermedias que llevan a que lo global y lo local no sean siempre opuestas.

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). No puede, desde el enfoque planteado, 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 interrelación entre los factores locales con los fenómenos globales (Fazio Vengoa, 2009; Conrad, 2017; Hausberger y Pani, 2018). Según la idea de glocalidad –concepto acuñado originalmente por Robertson (1995)–, lo que ocurre a nivel local afecta a nivel global y viceversa, razón por la cual lo que frecuentemente se designa como local se encuentra 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.

### **La historia global en la enseñanza. Perspectivas del profesorado**

En este apartado presentamos los resultados y el análisis de la información obtenida de los cuestionarios en los que participaron profesoras y profesores que enseñan Historia en escuelas secundarias de la ciudad de Neuquén. Hemos explorado cómo el profesorado dice trabajar las culturas y sus conexiones en la enseñanza de la Historia, para identificar que expresa sobre la espacialidad y la temporalidad desde la perspectiva y enfoque de la historia global.

Abordamos los datos obtenidos de manera integrada (Flick, 2014) y de forma cualitativa (Flick, 2015) evitando repetir información y buscando detectar algunas tendencias para analizarlas a la luz de los diversos planteos sobre historia global que hemos esbozados en este escrito. Los datos analizados, para nada generalizables, nos han proporcionado un panorama sobre qué dicen





y piensan algunos/as profesores/as en ejercicio de la ciudad de Neuquén en relación a los planteos de la historia global. Para ello recuperamos algunas notas distintivas.

En función de los testimonios recabados, en lo que respecta a las conexiones entre grupos sociales y culturales, principalmente subyacen relaciones asimétricas, centradas en el poder como un concepto a enseñar en la Historia. En la mayoría de las respuestas se pone énfasis en la dominación de una cultura sobre la otra, es decir, en procesos de aculturación y en la desestructuración de la organización social de los pueblos originarios, dentro de lo que algunos/as los/as historiadores/as globales llaman la “globalización temprana”. El ejemplo que aparece con mayor frecuencia es el de la “Conquista de América”, donde pareciera que las relaciones culturales de poder se hacen más visibles. En este sentido, una de las profesoras encuestadas expresa lo siguiente:

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

En este mismo sentido, un profesor enuncia:

“Relaciones entre conquistadores, religión católica, pueblos originarios y otros grupos oprimidos en el proceso de conquista y colonización de América”.

Para algunos/as profesores/as, enseñar aspectos culturales reflejan relaciones asimétricas de poder que permite hacer visible las desigualdades y las injusticias sociales, ya sea de nuestro propio contexto local o bien en lo global. En tal sentido un profesor 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”.

También, para el profesorado en general, las conexiones entre culturas reflejan y conllevan las injusticias, las prácticas genocidas y etnocidios que han caracterizado el proceso de la conquista en América:

“Si, cuando se enseña a las/los estudiantes el choque cultural, el etnocidio y genocidio llevado a cabo al momento del “descubrimiento”, conquista y colonización de América”.

Algunos/as encuestados/as, que si bien no se alejan de la perspectiva de que implicó el “choque cultural” de la conquista y colonización de América y de la desestructuración de las culturas americanas frente a la imposición por diversos mecanismos de la cultura europea, enfatizan en las conexiones en las que prima el poder (supremacía blanca y “Occidental”) en una larga duración que se renueva con el desarrollo capitalista. Por ejemplo:



“Relacionamos la cultura blanca, racista, machista y capitalista importada por la iglesia católica a América para su imposición a sangre y fuego, con las culturas preexistentes y observar en qué consiste un epistemicidio, por ejemplo”.

En otra escala de conexiones entre grupos culturales, según los/as encuestados, puede decirse que en los relatos históricos predominan principalmente las culturas americanas en las que parecen tener cierta relevancia la cultura mapuche, como grupo cultural local. En tal sentido dos profesores plantean que en sus clases ponen énfasis en una escala más continental:

“En especial americanas, azteca, maya, inca, de nuestro país como mapuche o boliviana. De cualquier forma privilegio una mirada de clase”.

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

Tal como puede verse, si bien el profesorado dice incluir culturas europeas en sus clases, por lo general las trabajan en función de lo que acontece en América, como se señala en el siguiente fragmento:

“En las clases de Historia...se recurre a tomar algunas características fundamentales de la cultura europea solamente para observar cuestiones sociales, políticas, económicas y religiosas del feudalismo y su posterior desarrollo modernista para luego adentrarnos a la conquista y colonización sobre América”.

Otros profesores y otras profesoras, por ejemplo, plantean que trabajan las culturas europeas en relación con la “Historia antigua”, período en el que también incluyen a las culturas africanas y asiáticas:

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

Cuando hemos indagado respecto del tratamiento de la espacialidad, entre los/as encuestados/as hay quienes muestran cierta preferencia por trabajar en sus clases a partir de lo local y de lo global y de sus interrelaciones y conexiones, siendo la escala territorial local y, por tanto, lo más próximo, lo que parece poseer una opción metodológica para algunos profesores y profesoras:



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

Otro profesor, al referirse a la espacialidad en sus clases, dice poner énfasis en el concepto de glocalidad en la enseñanza de la Historia:

“La escala territorial de mayor peso en las clases es la glocal, porque permanentemente tratamos de establecer las interrelaciones entre el contexto local y global”.

Asimismo, también hay encuestados/as que cuando se trata de abordar interrelaciones entre espacios en sus clases de Historia, exponen que trabajan los acontecimientos históricos a nivel local, contextualizándolos en otras escalas territoriales, entre las que se incluyen la global. Al respecto, una profesora dice:

“Parto generalmente de lo micro a lo macro, de lo local a lo global, tratando de establecer las relaciones complejas que se dan entre los espacios y/o escalas territoriales mencionadas”.

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

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

Si bien hay una tendencia a que varios/as de los/as encuestados/as trabajen las conexiones entre lo local y lo global y la contextualización de lo local en lo global en la enseñanza de la Historia, hay otro grupo de profesores/as que pone más bien el acento en el abordaje de la escala nacional y regionales. Según los testimonios, la mayoría de los profesores y las profesoras enfatiza en la enseñanza de un espacio que permita trabajar procesos históricos de Argentina, americanos y latinoamericanos o sudamericanos:

“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”.

En esta misma línea otro profesor, dice enseñar a través de escalas nacionales y regionales para contraponerse a posicionamientos y relatos históricos eurocentristas:

“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”.



Hemos podido observar que para algunos de las y los docentes encuestados/as, los diversos espacios y escalas territoriales son utilizados en función de 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.

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

Tal como puede apreciarse, se alude al uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas; aunque en este caso particular, se lo asocia al trabajo a través de las comparaciones históricas. Si bien hay profesores/as que asocian a la simultaneidad con la comparación, hay otro grupo de profesores/as que entiende que se trata de trabajar procesos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo y que pueden encontrarse asociados. En tal sentido, una profesora, quien trae como referencia las relaciones entre lo que ocurría en América, relacionándolo con Europa, expresa:

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

Por último, respecto de la temporalidad, hay quienes entienden a la simultaneidad de acontecimientos y la contemporaneidad histórica en cuanto a las relaciones entre lo local y lo global. Al respecto, en el marco de ejemplos de historias más recientes a escala local, pero en relación a aspectos globales de la economía dependiente del mercado, un profesor plantea que:

“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 norpatagónica. En forma simultánea se analizan estos cambios, en relación a las transformaciones que el sistema capitalista necesita para su reproducción”.



## Historia global y enseñanza. Desafíos para la formación de ciudadanías

En el diálogo entre el desarrollo teórico –sobre historia global– y las perspectivas del profesorado que enseña historias en escuelas secundarias en la ciudad de Neuquén, arribamos a cinco núcleos de sentidos o ideas globales que pueden constituirse en orientaciones teóricas y en un enfoque didáctico que posibiliten incorporar la historia global en la enseñanza, de manera que se constituyan en una fuente para la educación ciudadana.

1. Respecto del abordaje de las conexiones entre grupos sociales y culturales, el profesorado dice trabajar relaciones asimétricas –de poder y dominio–, por lo que reconoce la necesidad de denunciar las desigualdades e injusticias, ya sea del propio entorno como en lo global. A tal efecto, puede decirse que las conexiones que propone abordar la historia global en la enseñanza de la Historia favorece a la formación de una ciudadanía crítica y por tanto comprometida no solo por los problemas del propio entorno, sino de otros espacios, e inclusive en lo global.

2. Cuando se trata de abordar las conexiones entre grupos culturales diversos, la mayoría de los/as profesores/as encuestados/as se remiten a procesos de aculturación y de choque cultural de la conquista y colonización de América. Al respecto observamos que, si se trata de enseñar tomando en cuenta los aportes de la historia global, el profesorado no solo trabaja conexiones entre grupos durante la globalización actual, sino que piensa en relaciones e interrelaciones en otros periodos históricos, como en el caso de la conquista de América, que se ubica temporalmente dentro la llamada “globalización temprana”. En este sentido puede decirse que una historia global, cuyo recorte temporal sea amplio y que abarque toda la historia de la humanidad, puede contribuir con la formación de una ciudadanía con un pensamiento histórico crítico, no lineal sino multireferencial atendiendo a la diversidad que presenta un mundo global.

3. En función de las conexiones entre grupos que expresa trabajar el profesorado, se evidencia el abordaje de una perspectiva multicultural en la enseñanza, que, si bien pondera en cierta forma a las culturas locales reivindicando lo propio –lo que vemos principalmente que ocurre con la cultura mapuche–, pone en tensión los preceptos de la historia universal tradicional. En este sentido, la historia global puede aportar al abordaje de las conexiones entre culturas para tensionar las concepciones eurocentristas de la historia, y, por tanto, promover unas otras que no queden ancladas meramente en concepciones occidentales, sino que pueda valorar y aceptar la diversidad cultural y las diferencias. Si bien reivindicamos una formación ciudadana orientada en lo global, lo local no puede ignorarse porque es allí donde las experiencias vitales se ponen en juego y, por ende, donde se lleva a la práctica la democracia.

4. En cuanto al abordaje de la espacialidad, el profesorado dice trabajar las interrelaciones entre lo local y lo global, contextualizando lo que acontece en el propio entorno –en este caso,



Neuquén, así como América como región– dentro de la globalidad, lo que supone un uso de una escala que podríamos denominar “glocal”. Al mismo tiempo, apreciamos que hay quienes están pensando en abordar desde la enseñanza las conexiones entre regiones. Sea cual sea el caso, tanto en los procesos históricos del pasado como los problemas de la historia reciente e inclusive en el mismo presente, lo local parece tener una presencia relevante en las experiencias profesoras. En tal sentido, los espacios y escalas territoriales conectados y contextualizados dentro de la globalidad que propone la historia global favorecen a una ciudadanía que, dentro de un mundo globalizado, no invisibilice ni descarte lo local. Por el contrario, se trata de partir de lo local para comprender el mundo y contextualizar los problemas sociales propios y de los/as demás a nivel regional, nacional e incluso global, buscando interrelaciones territoriales, disuadiendo posicionamientos eurocentristas.

5. Respecto de la temporalidad, el profesorado refiere a la enseñanza de procesos históricos y acontecimientos que transcurren en un mismo periodo de tiempo y que pueden tener estar conectados, es decir, al uso de la contemporaneidad histórica o simultaneidad de sucesos en líneas temporales paralelas y relacionadas. Al respecto, los/as encuestados/as no solo aluden a posibles relaciones entre diversas regiones y espacios en general, sino especialmente entre lo que acontece en lo local y en lo global. Los planteos de la historia global respecto del tratamiento de la temporalidad pueden contribuir con una educación ciudadana que no solo se preocupe por promover ciudadanos/as que reconozcan los problemas sociales del pasado, a partir solo de los cambios y las continuidades, sino mediante contemporaneidad histórica o simultaneidad compleja. Abordar la temporalidad en este sentido, puede facilitar que se expliciten cómo diferentes grupos sociales y culturales con los mismos o similares problemas sociales han hallado múltiples vías para solucionarlos, lo que puede favorecer a una ciudadanía no solo crítica sino también creativa, capaz de proyectar futuros con justicia social e igualdad de oportunidades.

Finalmente, y a modo de un pequeño homenaje, quisiéramos recordar las palabras de Joan Pagès, quien instaló en el debate y en la actualización didáctica la importancia de promover empatía con los problemas sociales globales para reconocernos todos y todas como personas, pertenecientes a la humanidad:

La ciudadanía democrática debería ser, sin lugar a dudas, la meta principal de una enseñanza que tiene que poner el énfasis en lo que nos hace humanos, en todos los derechos de todas las personas y en la dignidad humana por encima de cualquier otra cosa. No hay absolutamente nada que justifique las diferencias económicas, sociales, políticas, culturales, religiosas, etcétera, y mucho menos las injusticias, cuando no la violencia, el hambre o la muerte que se derivan de ellas. En cambio, hay muchas razones que justifican la diversidad de respuestas a los problemas comunes de las personas. Y esto que se denomina cultura es un bien a defender por encima de imposiciones de cualquier tipo. (Pagès, 2019, p. 15).



## Referencias bibliográficas

- Bayly, C.A. (2010). *El nacimiento del mundo moderno 1780-1914. Conexiones y comparaciones globales*. Siglo XXI.
- Bresciano, J.A. (2015). La historia global como campo emergente. *Revista Confluências Culturais*, 2(4), pp. 100-113.
- Bresciano, J. A. (2020). *La Historia global y sus avatares. De los estudios sobre la globalización a los enfoques globalizantes*. En proceso de publicación.
- Chartier, R. (2001). La conscience de la globalité (commentaire). *Annales. Histoire, Sciences Sociales* 1, pp. 119-123.
- Conrad, S. (2017). *Historia Global. Una nueva visión para el mundo actual*. Planeta.
- Fazio Vengoa, H. (2006). La historia global. ¿Encrucijada de la contemporaneidad? *Revista de Estudios Sociales* 23, pp. 59-72.
- Fazio Vengoa, H. (2009). La Historia global y su conveniencia para el estudio del pasado y del presente. *Historia Crítica*. Edición Especial, pp. 300-319. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/pdf/811/81112369016.pdf>
- Flick, U. (2014). *La gestión de calidad en Investigación Cualitativa*. Morata.
- Flick, U. (2015). *El diseño de investigación cualitativa*. Morata.
- Hausberger, B. y Pani, E. (2018). Historia Global. Presentación. *Dossier Historia Mexicana*, 1(68), pp. 167-196.
- 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, pp. 5-17.
- Olstein, D. (2019). *Pensar la historia globalmente*. Fondo de Cultura Económica.
- Osterhammel, J. (2015). *La transformación del mundo. Una historia global del siglo XIX*. Crítica.
- Pitts, M. y Verslys, M.J. (eds.). (2014). *Globalization and Roman History. world history, connectivity and material Cultures*. Cambridge University Press.
- Pagès, J. y Bravo, L. (2018). History Education and Global Citizenship Education. En Davies, I., Ho, L.C., Kiwan, D., Peck, C.L., Peterson, A., Sant, E. & Waghid (eds.). *The Palgrave Handbook of Global Citizenship and Education*. (pp. 457-472). Palgrave Macmillan.
- 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: Ballbé, M., González-Monfort, N. y Santisteban, A. (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.



- Robertson, R. (1995). Glocalization: Time-Space and Homogeneity-Heterogeneity. En Featherstone, M., Lash, S. y Robertson, R. (eds.). *Global Modernities*. (pp. 25-44). Sage.
- Stearns P. (2012). *Una nueva historia para un mundo global. Introducción a la 'World History'*. Crítica.
- Williamson, J. G. (1997). Globalization and Inequality. Past and Present. *The World Bank Research Observer*, 12 (2), pp. 117-135.





# Formar en Ciudadanía(s): sentidos, tensiones y desafíos en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales

Compilación de trabajos presentados a las  
XVIII Jornadas Nacionales y VII Internacionales  
de Enseñanza de la Historia  
CÓRDOBA, 2020

*IN MEMORIAM del  
Dr. Joan Pagès Blanch*

**Coordinación Académica de la publicación**  
Susana P. Ferreyra

**Coordinación General**  
María Celeste Cerdá  
Mariano Campilia

**Editora**  
Patricia Carina Correa

**Diseño y maquetación**  
Dolores González Montbrun

**Editado en diciembre de 2021**



Universidad Nacional  
de Córdoba



Facultad de Filosofía  
y Humanidades | UNC



APEHUN