

## ***La vieja Historia versus la new History: La historia glocal\****

*José Antonio Pulido-Zambrano\*\**

Academia de Historia del Estado Táchira, Venezuela

### ***Resumen***

En el presente estudio se busca reflexionar, desde la perspectiva de la Didáctica de la Historia, sobre el significado y la pertinencia de una terminología bipolarizada por dos palabras: lo global y lo local. Asimismo, se pretende describir el papel de la Didáctica de la Historia en el contexto de la glocalización, analizando la naturaleza histórica y la dialéctica de lo global y lo local y su incidencia en la enseñanza de esta cátedra en los pensum oficiales de Educación Primaria venezolana, y la adecuación de su incursión en temas de índole local, en este caso de la entidad tachirense y su incidencia a nivel nacional y mundial.

### ***Palabras clave***

Didáctica de las Ciencias Sociales, historia, vieja historia, nueva historia, glocal.

### ***Abstract***

This study seeks to reflect, from the perspective of History Didactics, on the meaning and relevance of a terminology bipolarized by two words: the global

\* Fecha de culminación: 23-08-2020. Fecha de envío a la revista: 23-08-2020. Fecha de aprobación por el arbitraje interno: 5-09-2020. Fecha de aprobación por el arbitraje externo: 15-11-2020. Avance de la perspectiva teórica de la Tesis: *Didáctica de la Historia desde una perspectiva glocal en el estado Táchira*, para optar al grado de Doctor en Innovaciones Educativas (UNEFA, Venezuela).

\*\* Licenciado en Castellano y Literatura, egresado de la Universidad de Los Andes, Núcleo Táchira. Especialista en Promoción de la Lectura y la Escritura (ULA Táchira), Magister Scientiae en Literatura Latinoamericana y del Caribe (ULA Táchira), estudiante de la Maestría en Historia de Venezuela (ULA Táchira). Historiador. Individuo de Número de la Academia de Historia del Estado Táchira. Email: [rosasyespinas@hotmail.com](mailto:rosasyespinas@hotmail.com).

and the local. Likewise, it is intended to describe the role of the Didactics of History in the context of glocalization, analyzing the historical nature and the dialectic of the global and the local and its incidence in the teaching of this chair in the official Venezuelan Primary Education pensum, and the adequacy of its incursion in local issues, in this case of the entity from Táchira and its incidence at national and global level.

### **Key words**

Teaching social sciences, History, Old History, New History, glocal.

### **1. Pórtico**

La Historia como disciplina de las ciencias sociales tiene una gran tradición en torno a los sustentos epistemológicos de la naturaleza de su objeto de ser; por ello, la existencia de lo que se conoce como *filosofía de la historia*. El hombre, desde que tuvo conciencia de su ser, apostó, más que a un “ser evolutivo”, a un “ser histórico”, con la preocupación por resguardar la memoria a las nuevas generaciones, cuyo mejor ejemplo ha quedado plasmado en las pinturas rupestres de la cueva de Altamira, correspondientes a la era del Paleolítico.

El eje transversal que nos ocupa son los cambios que viven las sociedades del conocimiento a las que no puede ser ajeno y distante el campo de la Historia, de allí el considerar el proceso evolutivo y conceptual de lo que hoy se comprende por globalización. Es factible que, desde que existe el ser humano sobre la tierra, haya existido esa visión de universalizar su contexto local, sea a través de los diferentes movimientos políticos, económicos (comercio), sociales, culturales, o de índole religiosa. Este fenómeno se produce en masa con la aparición, en la Historia, de la época romana y su “culturización” de los pueblos que fueron conquistando, y con ello sucedió el fenómeno de la “romanización” o, lo que es lo mismo, la adopción del latín como nueva lengua en Occidente, y unidos a ello costumbres, normas, creencias, gastronomía, vestidos (moda), transportes, entre otros.

Le seguiría en una línea del tiempo la expansión del imperio español en los siglos xv y xvi, que se difunde desde la península ibérica a América Latina y el centro de Europa. El siglo xx vio el más reciente episodio de “globalización” con la llegada del *jeans* (moda), la hamburguesa (alimentación), el cine y el idioma que se busca universalizar, el inglés. No se pretende estar en desacuerdo con hechos que son inevitables. La preocupación es no solo la transculturación, sino la preservación de la identidad de los pueblos. Es allí donde la Educación tiene que buscar la innovación, para no dejar que las sociedades se queden por fuera de las transformaciones que se están dando en el mundo digital, pero sin perder la esencia propia de las comunidades (su identidad).

Son muchos los autores que han abordado el fenómeno de la globalización y, por ende, el de la glocalización desde diferentes ópticas. Hay que dejar claro que el término *glocal* se empieza a imponer en el mundo empresarial, pero que es válido para las diferentes áreas donde lo humano hace vida y, en consecuencia, deja plasmado en su contexto hechos históricos. Hoy la globalización es tan apabullante, que incluso un virus (causante de la COVID-19) ha impuesto maneras universales de prevención, de cobijo y de miedo. Se está a la expectativa de una cura universal y las respuestas de lo local son borradas por la masa. Esto lo podríamos llevar al campo de la Historia, y de allí la preocupación por lo local. Desde lo empresarial se maneja la anécdota de que el pez grande termina devorando al pequeño.

El término *globalización* —plantea Joyanes (1997)— tiene sus antecedentes en el concepto de *aldea global*, acuñado en 1968 por McLuhan, a quien se le atribuye haberle dado el significado de interrelación creciente de la humanidad a nivel global mediante el uso de los nuevos medios de comunicación. El resultado de este planteamiento globalizante de los medios (las TIC) sería la transformación de los estilos de vida a nivel mundial y, por tanto, la pérdida de identidad local, quedando asimilado el planeta a una gran aldea.

En lo referente a lo global, después del planteamiento de McLuhan, fue tratado por diversos teóricos como Brüner (1989), quien expone que la globalización, vinculándola a la concepción cultural, entra al campo de la posmodernidad; por su parte, Bolívar (2001) busca analizar la incidencia de la globalización en el fenómeno de la desterritorialización, y se plantea una preocupación muy cercana a nuestro objeto de estudio: los déficits de la identidad, idea que ya se puede encontrar en las preocupaciones de Ferrer (1997), quien, al abordar la globalización, la cuestiona como un proceso falto de autenticidad, ya que se desmantela el proceso creador del individuo y algunas de sus verdades son dadas por incuestionables; Robertson (2003), autor al que se le atribuye la difusión del concepto de *glocalización*, después de un detallado análisis de este y de reflexionar en la naturaleza de su concepto antagónico: *globalización*, teoriza sobre las posibilidades dialécticas de ambos, y concluye que este, expresamente, traslada lo que para él ha sido un resultado positivo en lo económico, el de pensar globalmente sin dejar de ser locales. Todo esto ha llevado, según Ghemawat (2008), a que se abra una compuerta a la necesidad de una deconstrucción y reinterpretación del fenómeno de lo global desde planteamientos más consistentes.

Quisiera ser cuidadoso en el planteamiento, pues no vamos en contra de la globalización, no somos detractores de ella; por el contrario, consideramos que el problema se resuelve en el ámbito educativo, ya que uno de los tópicos con el que más se ataca a lo global, es la pérdida de identidad del individuo y su entorno geográfico y cultural como consecuencia de una presión de una única cultura dominante; allí cala en la didáctica la inclusión de la Historia Glocal. Creemos, como otros teóricos, que la glocalización está surgiendo de esa interacción entre lo global y lo local, que ha acelerado el uso de las nuevas tecnologías, y de allí que el individuo del pueblo más alejado esté al corriente de lo que sucede en la bolsa de New York o de la última obra teatral en Madrid. Las nuevas tecnologías han puesto al desnudo la crisis del Estado-

Nación y a otros elementos emergentes, que van haciendo que cualquier movimiento a nivel macro se sienta a nivel micro. Hoy, un tachirense ve las noticias de China, Rusia, Inglaterra y los Estados Unidos porque ya forman parte del movimiento local, y esto repercute en la economía y lo cultural del pueblo. De allí que entre los conceptos de lo global y lo local, en esta nueva era, haya un matrimonio dialéctico.

Al buscar el origen del término *glocalización* en el ciberespacio, a través de Google, la mayoría de sus sitios web nos señala que, al parecer, su inicio está en las tradiciones comerciales de Japón y se deriva de la palabra *dochaku*: el que vive en su propia cultura y territorio (véase Tulloch 1991). Sin embargo, como ya se indicó, fue Robertson (2003) el que difundió el término de *glocalización* como un componente de un proceso dialéctico entre lo global (homogéneo) y lo local (heterogéneo). En conclusión, lo glocal consiste en el hecho de que cualquier persona o grupo tiene la capacidad de pensar globalmente y actuar localmente. De allí el planteamiento de una *historia glocal*. No es enseñar solo lo local y regional, sino enseñar a los estudiantes enmarcados en un contexto global. En este momento, el tema de la COVID-19 es propicio para relacionarlo con otras pandemias que ha vivido la humanidad, y que ha tocado a su localidad con tendencia mundial. O el solo hecho de reflexionar que el comercio le ha dado florecimiento y crecimiento al pueblo, es un elemento que a nivel global cumple las mismas características. Se estaría enseñando lo local sin aislarnos del mundo y encajaría en un aspecto más amplio el término de *ciberciudadano*. Esto lo podríamos unir a las ideas de Thompson (1977), para quien la cultura es ese entramado complejo que incluye conocimiento, creencias, arte, moral, leyes, costumbres y otras capacidades y hábitos adquiridos por el hombre como miembro de una sociedad.

En la actualidad se reconoce la importancia de la interdisciplinariedad; de allí que un planteamiento como el de la *historia glocal* sea válido, y haciendo uso del llamado análisis historiográfico, nos abocamos a que la cátedra de Historia pueda ayudar en gran medida a

esa unificación de planteamientos de lo global sin dejar de ser locales. Esto último es importante resaltarlo, ya que convoca en su discurso los esfuerzos y logros de otras disciplinas, en aras de lo que en el mundo académico se ha querido designar bajo la perspectiva de saberes *trans*, *multi* o *pluridisciplinarios*.

Uno de los problemas a los que se enfrenta el docente de la cátedra de Historia es el de creer que es una disciplina estática; lo que pasa es que no se considera su “lectura” (“interpretación”): el que un hecho histórico no se pueda cambiar por ser parte del pasado, no quiere decir que este hecho no ofrezca diversidad de lecturas para hacer de la Historia un contenido en constante cambio según la mirada de la época en que se observe.

## ***2. Lo filosófico de la enseñanza de la Historia con una mirada glocal***

Esta investigación tiene su basamento filosófico, que no es otro que el de la filosofía de la Historia, rama de la filosofía que se encarga del estudio del desarrollo y las formas como los seres humanos crean y construyen su historia. En efecto, todo trabajo vinculado con esta disciplina va unido a una serie de preguntas, como son: ¿Existe un fin u objeto teleológico de la Historia? Es decir, ¿el estudio de la Historia tiene un propósito, un diseño o finalidad en el proceso de creación de la Historia? ¿Hay patrones o ciclos en el pasado humano? ¿Existe la evolución, el progreso o las mutaciones en la Historia? ¿Cuál es el sujeto histórico? ¿Acaso el sujeto histórico hace referencia a un individuo, o a una organización social, a la cultura, o acaso a la especie humana en su totalidad? Hoy día, los filósofos plantean que la Historia ha dejado de ser un estudio por unidades y apuestan por una Historia total. Desde otra perspectiva, esta investigación apunta hacia una *historia glocal*. ¿Es acaso el estudio y enseñanza de la Historia un campo solo para el historiador o el docente tiene cabida de tener las herramientas para impartir este conocimiento?

La filosofía de la Historia nació en el siglo XVIII con Voltaire, por ser el primero en acuñar el término; sin embargo, se afirma que el término fue usado unos siglos antes por Jean Bodin en su libro *Método para el conocimiento fácil de la historia*, aunque existen algunos críticos que dan a Giambattista Vico como el auténtico creador en su tratado *Principios de ciencia nueva*. Ciñéndonos a Voltaire, él la consideró una disciplina crítica, pues, a su manera de ver, la Historia trata de explicar los acontecimientos del pasado por medio de principios razonables que eliminen el fanatismo y la superstición. Para Voltaire, la Historia es objetividad. Un siglo más tarde, es Hegel quien le da un sentido más amplio al concepto, planteando que esta disciplina había que entenderla como una historia global o universal, suprimiendo cualquier voz regional o local. Asimismo, con Leopold von Ranke sufrirá otros cambios al plantear Ranke que la Filosofía de la Historia es el gobierno de leyes generales y universales que rigen el mundo, y que deben ser relatados por la Historia como una ciencia empírica.

En estos tiempos en que la tecnología lo abraza todo, el concepto de filosofía de la Historia tiene que adaptarse a los nuevos parámetros. Ya la Historia no puede verse desde una óptica solo universal o quedar apresada en las calles de un pueblo. De allí el uso de lo *glocal* como un término idóneo para encajar la didáctica de la Historia en el mundo de las TIC. La Historia sigue siendo una disciplina crítica, salvo que su concepto se ha vuelto mutable y, en estos tiempos de cambios acelerados, se necesitan herramientas acordes para su enseñanza en un mundo cada vez más globalizado e innovador.

### **3.- Lo ontológico de enseñar Historia desde un punto de vista glocal**

Enseñar la cátedra de Historia a niños no es fácil, por ser una materia marcadamente teórica. Los sujetos de investigación son niños y el docente tiene que buscar estrategias para mantener su atención.

De allí que el uso de la tecnología como herramienta transversal del conocimiento pudiera ser apropiado para la enseñanza de la Historia desde una perspectiva glocal.

#### ***4.- La epistemología en la didáctica de la Historia desde un aspecto glocal***

La enseñanza de la Historia depende de varias aristas:

Bajo qué teorías se ha desarrollado la enseñanza de la Historia en la Escuela, pues la enseñanza escolar difiere en gran medida de la visión con que el historiador profesional ha observado la Historia; es decir, el currículo está desvinculado de la Historiografía.

En el caso de la formación docente, las universidades venezolanas están desvinculadas de la realidad del país, y de allí que se enseñe una Historia bajo viejos parámetros (la Historia de bronce).<sup>1</sup>

Las políticas educativas, así como la Universidad, deben plantearse un nuevo currículo en la manera de enseñar la Historia: el Estado debe preocuparse y profundizar en el afincamiento de la enseñanza de la Historia, pues se considera esta fundamental en la identidad y ciudadanía del venezolano.

En cuanto al aspecto curricular, se debe ir hacia el estudio de una Historia más cercana y atrayente para el educando.

En el transcurso de la elaboración de estos apuntes, se ha considerado que el rol docente es fundamental para que los estudiantes sean protagonistas en la construcción de su propia investigación en el campo histórico y que sean ellos los encargados de divulgar en su comunidad sus hallazgos a través de las herramientas que ofrece hoy día las TIC; pero para ello necesitan las orientaciones necesarias a fin de ser encaminados en el desarrollo de un pensamiento crítico; por tanto, es necesario hacer una revisión curricular y reforzar constantemente la actualización del docente, por lo planteado, en el campo de una historia



glocal. Aquí es necesario recordar los planteamientos de Cassany (1996), quien expone la estrategia de la “re-escritura”, término que se asemeja por el adoptado por la Escuela de Annales, en particular por Le Goff (1991), al hablar de re-construir el pensamiento histórico: “la Historia, no puede ser sino una ciencia del cambio y de explicación del cambio” (p. 105), por lo que re-escritura/re-construir son elementos claves para que el educando se apropie de su Historia glocal.

El objeto de estudio que se plantea trata de mostrar el desfase de la enseñanza de la Historia en tiempos de globalización. Aquí puede entrar lo local y sus diferentes variantes para conectar al estudiante con su pasado y lo que repercute la Historia en el presente y su formación ciudadana, sin desconectarlo del mundo (la Red). La escritura y la lectura como pilares del conocimiento pueden ser el puente para lograr esto: el estudiante pudiera, con las indicaciones pertinentes, re-construir desde la palabra los hechos de la Historia en su comunidad y su vinculación planetaria. Ningún hecho humano está aislado; eso lo ha verificado la historiografía. Esto pudiera enmarcarse en el concepto de “zona de desarrollo próximo” introducido por Vygotsky (1978), donde se da la distancia entre el nivel de desarrollo efectivo del educando (aquello que es capaz de hacer por sí solo) y el nivel de desarrollo potencial (aquello que sería capaz de hacer con la ayuda de un adulto, en este caso un docente). Pudiéramos expresar que el constructivismo, como teoría pedagógica, puede dar base para esta idea de investigación, ya que se está planteando que el conocimiento no se descubre, se construye, o en el caso de las teorías de la Historia, se re-construye el conocimiento. En esta propuesta se busca que el educando construya su conocimiento a partir de su propia forma de ser, creando su propia perspectiva y opinión sobre un tema, al pensar e interpretar la información que confronta, en el caso de la Historia, lo local, sin perder la perspectiva global (glocalización). De allí que el constructivismo permita que el estudiante sea un actor más en su proceso de aprendizaje (cf. Piaget, 1969; Vygotsky, 1978; Ausubel, 1969 y Bruner, 1980).

Piaget (1969) consideró que el aprendizaje era un proceso interno de construcción, donde, en este caso, el estudiante participa de manera activa en la creación de su pensamiento crítico adquiriendo estructuras cada vez más complejas en su arqueología del saber, a las que él llamó “estadios”. Por su parte, Bruner (1980) expresa que el aprendizaje es un proceso activo en el que los educandos construyen nuevas ideas o conceptos basándose en su conocimiento corriente o pasado.

En nuestra propuesta, el estudiante puede iniciar la reconstrucción de la historia glocal desde el pasado familiar. Él tiene esa información a su mano, la puede tomar y transformar al conectar su pequeño mundo familiar con la Historia universal, teniendo en cuenta que, hoy día y a partir del llamado “encuentro de dos mundos” o “descubrimiento de América”, todo hecho local tiene una connotación con lo universal (político, económico, social, cultural, entre otros). La estructura cognitiva —según Bruner (1980)— o esquemas mentales provee significados y organización a las experiencias del educando permitiéndole ir más allá de la información impartida en clases. El constructivismo da importancia a los conocimientos previos (memoria/historia), las creencias y motivaciones del estudiante. Esto lo llevaría a establecer relaciones entre lo aprendido y aprehendido del saber en el aula para la construcción de mapas conceptuales y la ordenación semántica de los contenidos de la memoria, permitiéndole construir un aprendizaje significativo. Si el estudiante observa que la Historia está a un paso de su contexto como ciudadano, podría cambiar la perspectiva que tiene de ella. Los educandos deben ser capaces de adquirir el conocimiento del hecho histórico desde otra óptica, haciendo del saber histórico un aprendizaje significativo, creando —como ya se ha expuesto— un pensamiento crítico en el estudiante. El educando debe comprender no memorizar.

Incorporar la *historia glocal* en el aula permitirá tocar cuestiones más de fondo, que van a rozar lo familiar y la comunidad circundante.

Solo la actividad de construir su cuadro genealógico con aplicaciones en la web como <https://www.familysearch.org>, le permitirá un acercamiento de la historia en el contexto tecnológico donde se desenvuelve, y así como esta aplicación, existen otras.

Que el estudiante se involucre con el discurso histórico le permitirá al docente dinamizar y reforzar el afecto por lo nuestro, el sentido de pertenencia al lugar donde habita (la tierra de sus ancestros), los valores (familiares, creencias, entre otros) y la identidad *in situ*. La incorporación de la historia glocal hará que el estudiante aprenda a reconocer sus raíces y ver que hay una conexión con un pasado común que les pertenece (glocalización) y los hace “ciudadanos del mundo”, al incluir en el pensum contenidos vinculantes a su realidad social e histórica en el espacio-tiempo.

Estudiar la realidad local y su historicidad buscaría rescatar la memoria cercana (Historia de las mentalidades),<sup>2</sup> desvalorizada desde la construcción de un discurso de la historia nacional. Los discursos científicos sobre el pasado tuvieron una influencia decisiva en la conformación de una identidad universal y de la construcción científica de la Historia. A diferencia de la Historia, Rossi (2003, p. 21) expresa que “la memoria hace referencia a la capacidad de recuperar algo que en un tiempo se poseía y que se ha olvidado”.

La Historia positivista (Historia “vieja”) explicó e impartió el conocimiento a partir de esquemas conceptuales preestablecidos, universalizantes y objetivos; en cambio, la memoria (se le da cabida en la Historia “nueva”) implicando la participación emotiva en el pasado, aunque a veces, fragmentaria, vaga, incompleta, siempre subjetiva. La memoria se permite el abandono —según Rossi (2003, p. 30)— de las cronologías oficiales (macro) para asomarse al mundo de historias olvidadas entre las que es posible reconocer “las historias locales que fueron sumergidas y derrotadas en el momento del triunfo de la *historia* en detrimento de la *memoria*”.

La *historia glocal*, partiendo de la experiencia (Kant, Koselleck), es la mejor respuesta que la ciencia histórica puede dar al docente que imparte esta disciplina, ya que introducir la *historia glocal* parte por conocer la misma y cuánto hay de interés por conocerla y enseñar ese tipo de historia en la escuela (lo local, regional, demología, de lugar, microhistoria, historia de familias).

¿Cómo enseñar la *historia glocal* en tiempos donde la tecnología lo arropa todo? Y hoy día, todo lo que toca el tema de la Innovación Educativa (IE) está precedido de la tecnología. ¿Cómo captar la atención de una generación prácticamente visual ante una cátedra totalmente teórica? La tecnología, por supuesto, está allí, solo hay que buscarle la vuelta para saber cómo lograrlo. Se pudiera dar clase de historia glocal a partir de una fotografía antigua, pero pudiera irse más allá, motivar al estudiante para que escanee documentos ubicados en archivos (familiares e institucionales) de la comunidad, el museo virtual, blogs para principiantes en historia glocal, entre otros. Se reconoce, y más en estos tiempos en que cada estudiante lleva en su bolso un celular, que el ciberespacio debe entrar al aula con su correctivo pedagógico, es una manera de decirle al estudiante que su celular o *tablet* pueden ser una herramienta más en el aprendizaje, así como en su momento lo fue la calculadora o un video *beam*. El docente debe adaptarse a esta “tecnología disruptiva”,<sup>3</sup> la cual, si se sabe canalizar, da la posibilidad para realizar cambios sustanciales en la escuela y la manera de abordar el aprendizaje y la enseñanza de la Historia. En este sentido, Montero y Gewerc (2010, p. 306) expresan que toda innovación “tiene en su seno, la idea de cambiar la esencia o la forma de algo, y con ello, perturba, trastorna e inquieta de alguna manera el orden anteriormente establecido”.

Hoy día, el analfabetismo funcional es palpable ante las nuevas tecnologías y en ese campo se continúa con el desconocimiento de la Historia por parte de los estudiantes y docentes, y si se dice Historia regional (o local), el tema es nulo, pues esos conocimientos como

tal no existen en el Currículo Básico Nacional. El docente (en este caso, el docente tachirenses) está ante una disyuntiva, pues no ha sido formado para confrontar y estudiar los hechos del pasado, por no poseer competencias necesarias en esta disciplina para explicar y abordar el discurso de la “región histórica”,<sup>4</sup> y como se ha dicho, la cuestión está en que en el Currículo no existe directrices para abordarlo, y por otra parte, las publicaciones en la rama de historia regional son escasas; en algunas bibliotecas hay material y en otras no existe, y en este tipo de contenido muchas veces la información está en archivos y bibliotecas particulares.

Una innovación educativa no puede quedar relegada a un cambio técnico y curricular, pues, si no hay incidencia en lo cultural, en los valores, en lo social, no se habrá hecho nada. De allí la propuesta de incluir en el currículo la enseñanza de la historia glocal. Esto implicaría un cambio conceptual y radical de los paradigmas de la enseñanza de la Historia, llevando a una actitud y una ruptura del profesor (clásico-positivista) al re-estructurar la cátedra y el enfoque de su enseñanza. Esto puede abordarse desde una pedagogía constructivista haciendo partícipe al estudiante de la creación del conocimiento histórico, para convertirlo en un aprendizaje significativo.

La historia glocal pudiera crear en el educando una re-significación de los conceptos de su entorno social asentando en él su pensamiento crítico. A nuestro parecer, el abordaje y estudio de la Historia regional (o local) desde una perspectiva global es apasionante, ya que, al explorar e indagar en ella, no solo le ayudará a entender su idiosincrasia y su ciudadanía, sino que también le permitirá develar vínculos de su terruño con la Historia nacional y, como expresa Robertson (1992, p. 8), en su trabajo sobre la globalización como teoría social y cultura global, el individuo observará un fenómeno que “se refiere tanto a la comprensión del mundo como a la intensificación de la conciencia del mismo como un todo”. Según Robertson, de la misma forma que se desarrolla el concepto de nacionalismo se puede desarrollar de forma paralela el

de internacionalismo, y pudiéramos aportar que de igual manera se desarrolla el concepto de regionalismo (o localismo).

Resulta pertinente esta teoría del “contexto global” como un sistema sociocultural que se origina de la comprensión de culturas, sociedades, organizaciones y movimientos (nacionales y transnacionales), el cual llega al punto de imponer a todos ellos crecientes constricciones, pero también tienen la capacidad de autorizarlos diferencialmente (1992, p. 61). Robertson reconoce que la modernidad ha creado los fundamentos para la expansión universal de ideas y valores, decisivos en el desarrollo actual de la globalización.

En este sentido, es pertinente preguntarnos (en el caso particular) el por qué no se ha abordado la historia del estado Táchira como cátedra en las escuelas de educación primaria. Para ello, es adecuado que se agregará al Currículo Básico Nacional la teoría de la Historia o historiología, que es la disciplina que describe y analiza los hechos históricos, utilizando técnicas que ayudan en la recolección y análisis de datos y muestras históricas.

Desde una perspectiva ontológica ayudaría mucho en el estudiante ese encuentro con su pasado, ese conocer de sus raíces y vinculaciones con los ancestros.

Desde lo epistemológico, qué mejor ciencia que la Historia para que el estudiante se adentre en el estudio y razonamiento humano. Desde lo teleológico podría afinar la identidad del estudiante al saber de dónde viene y revisar que la evolución de la historia familiar y regional se debe a un orden establecido desde la crítica histórica, y, por ende, tiene una conexión con lo axiológico del ser humano, pues conocer nuestro pasado nos ayuda a valorar las cosas que tenemos.

La escritura del niño con la experiencia de la reescritura de la Historia regional (o local) puede hacer de él un microhistoriador que se identificara con su contexto, en este caso con la Historia del Táchira, sin desvincularse del mundo que le rodea (historia glocal). Y desde la

Escuela, la escritura, según Peña (2007, p. 58), “debe ser considerada funcional y su aprendizaje y desarrollo debe responder a los diversos usos y funciones que cumple en el campo personal, familiar, escolar, laboral y social”.

De allí que nos preguntemos: ¿Se puede lograr en estudiantes de primaria a través de estrategias de escritura y lectura un acercamiento a la Historia del estado Táchira? En este sentido, surgen otras series de preguntas, que se desprenden de esta inquietud primaria: ¿A qué se debe la indiferencia y poco interés de los estudiantes por la Historia? ¿Es necesario un texto de Historia del estado Táchira adecuado para estudiantes de educación primaria? ¿Cómo apropiarse de la Historia regional a través de la práctica pedagógica de la lectura y la escritura? ¿Es factible que estudiantes de primaria puedan motivarse a reescribir la Historia del estado Táchira a partir de textos como ensayos, biografías, crónicas y artículos de opinión?

Y si los estudiantes del nivel de primaria conocen la historia de su región a través del proceso de la lectura y la reescritura, esta sería más fácil de valorar en la pertinencia de la expresión, pues la historia glocal se convertiría en parte de su cotidianidad y su contexto, permitiendo de que al niño se le abran mundos inexplorados y cercanos a una realidad palpable, cuestión que es ajena en los textos de ficción que, por lo general, son los textos más usados en la educación primaria.

##### **5. Lo axiológico al enseñar historia glocal: La ciberciudadanía**

La enseñanza de la historia es indispensable para el conocimiento del ser humano que vive en sociedad y esta debiera comenzar en el hogar. De allí la preocupación por el olvido al que ha sido objeto la historia cercana (regional, local y microhistoria) por mantenerse un discurso histórico contado desde el poder central. De hecho, la enseñanza de la historia es espejo de lo que vive la sociedad hoy día, que comete errores por no conocer su pasado. Enseñar historia apunta a afincar valores,

tanto familiares como de sociedad, así como el de lograr una identidad con lo propio. Enseñar a los descendientes la historia propia y la de otros pueblos para hacerlos conscientes de que son parte de la gran corriente de la historia humana, de un proceso que se inició hace miles de años, y por el que han transitado pueblos y civilizaciones distintos a los nuestros, es sembrar en ellos respeto por donde se vive y el apreciar y cultivar “lo nuestro”.

Vilar (1980, p. 9) nos dice que la enseñanza de la Historia “es el único instrumento que puede abrir las puertas a un conocimiento del mundo de una manera si no científica por lo menos razonada”. De este concepto salvemos que “es el único instrumento que puede abrir puertas a un conocimiento del mundo”, pues, a partir del positivismo, ya la Historia como tal es considerada una “ciencia”. Por supuesto, este concepto que nace del positivismo hace referencia a la Historia como la ciencia del pasado desde la invención de la escritura, otra postura ya en desuso, pues ya hoy día, desde la Escuela de Anales, la Historia es definida como la ciencia de los hombres en el tiempo y su objeto de estudio son las acciones humanas, un concepto más amplio y que va mucho más atrás de la invención de la escritura, por lo que la Historia nace con la aparición del hombre sobre la Tierra.

En esta propuesta se busca ir un poco más allá en su manera de concebir el hecho histórico desde una perspectiva glocal y donde las TIC juegan un papel decisivo a la hora de hablar de enseñanza de la Historia y buscar contrarrestar los elementos que restringen las posibilidades de plantear una innovación educativa. Para ello, realicemos un juego dialéctico con lo planteado por Rivas (2000) al estructurar una serie de aspectos que no apuestan al cambio, entre ellos:

- I. Esfuerzo suplementario
- II. Respuesta docente inmediata
- III. Rigidez del Sistema Educativo
- IV. Inseguridad



- V. Limitada formación académica
- VI. Falta de apoyo profesional
- VII. Incomprensión y actitudes inadecuadas
- VIII. Recursos instrumentales
- IX. Incertidumbre de los resultados.

Esta estructura de Rivas (2000) nos sirve para converger actividades y propuestas que podrían fomentar la valoración positiva de esta idea, demostrando cómo esto es novedoso, y planteando un cambio estructural dentro del sistema. Hay que considerar que esto no es definitivo y que toda innovación educativa se debe tomar como un proceso en constante cambio y una actitud (de la multitud / sujeto constituyente) para modificar el hecho educativo de acuerdo a su realidad, en este caso desde su región histórica.

Lo primero que señala Rivas (2000) es que toda innovación educativa plantea un esfuerzo suplementario en el docente, pero esto se debe en la mayoría de los casos a la improvisación; es decir, desde las políticas de Estado, de un día para otro colocan al docente a construir proyectos sin las herramientas y conocimientos adecuados del tema. Por ello, una de las primeras actividades a desarrollar es la construcción de textos que apoyen lo planteado, en este caso, urge un texto de historia glocal del Táchira (que es nuestro objeto de estudio, pero que sirve de referente para que otras regiones busquen el mismo objetivo). El docente, al poseer recursos para el aprendizaje en un área nueva por explorar, se le hace más viable y fácil de desarrollar estrategias, ya que contaría con un material adecuado. Por lo tanto, lo primero de toda innovación educativa es la construcción de un corpus teórico de la disciplina a dar.

Como se ha dicho en el aspecto anterior, hay resistencia al cambio cuando se ignora lo que busca el cambio. Muchas veces se pone al docente a adiestrarse por sí mismo en eventualidades que muchas veces escapan de sus manos por no tener un material guía. De existir

un esquema previo para que el docente estructure sus clases, habrá una respuesta positiva y no tardía. Al hablar de algo nuevo, el docente piensa que va a implicar más tiempo fuera del contexto escolar, lo que hace que el tiempo familiar se desvirtúe. Por ello, toda actividad debe estar sujeta al sistema educativo y no salirse de ella.

De allí que, si la inclusión de la historia glocal cuenta con el respaldo de las políticas del Estado, el sistema digeriría el cambio con normalidad. Por ello se debe abocar a que los cambios vengan de arriba, así las propuestas e innovaciones educativas nazcan en el aula. De no ser así, no se contará con el apoyo institucional y la historia glocal pasaría a ser una actividad suplementaria, que no es el caso. Ya se ha defendido la tesis de que la historia glocal puede ser fundamental en el constructo de ciudadanía e identidad de los estudiantes.

La inseguridad solo existe en el campo del conocimiento cuando se ignora un tema, de allí lo fundamental de formar a nuestros docentes ante cualquier innovación educativa desde un punto de vista de contenidos y mantener una formación continua en las TIC. No es un secreto que la tecnología lleva una aceleración constante en sus propuestas y más cuando contamos con docentes reacios a la tecnología.

Si bien es cierto que las universidades le dan la base pedagógica a los docentes, esto no es suficiente, más en estos tiempos de globalización cuando las posturas están en constante dialéctica, de allí que remarcamos la idea de cursos y diplomados de actualización del profesorado (multitud-sujeto constituyente) en convenios con las instituciones de educación superior y en consonancia con las políticas de Estado para lograr los cambios necesarios cada determinado tiempo del Currículo Básico Nacional. Los cuatro últimos puntos planteados apuntan a una preocupación unitaria: el necesario apoyo del Estado a la constante renovación del docente por falta de recursos (profesionales, técnicos, tecnológicos y económicos) que mantienen en vilo el que se logre innovaciones adecuadas en la Escuela. Por lo general los proyectos son

aprobados cuando ya están en desuso, porque la educación sigue siendo la cenicienta en este país de oportunidades, Venezuela.

## **6. Oportunidades de aprendizaje del quehacer histórico sustentado con las nuevas tecnologías**

En este apartado se buscará explicar las posibilidades de entrelazar la enseñanza del conocimiento histórico y el uso de las TIC. Es necesario concientizar al docente de la importancia de la Historia cercana y cómo ella ayuda a sensibilizar al estudiante con respecto a su lar nativo y, si se mezcla con el uso de las nuevas tecnologías, el estudiante verá más atrayente un campo que muchas veces le parece aburrido por la manera como se ha venido enseñando esta cátedra.

## **7. Lo “glocal” como nuevo concepto para redimensionar la enseñanza de la historia regional, local y la microhistoria**

Los planteamientos de la UNESCO en el área de Innovación Educativa son claros. ¿Será que estamos buscando una educación relevante? ¿Será que la educación que nos planteamos es relevante? Se considera que abordar la Historia desde un enfoque local ayudaría en gran medida a una conexión del estudiante con su entorno, pues quien conoce sus raíces sabe de dónde viene y hacia dónde va. La educación debe estar contextualizada al territorio y, en este sentido, debe estar la enseñanza de la historia local. Ante esta postura, habrá quienes señalen que sería apartar al niño de una visión más amplia del contexto histórico. En este sentido, se aboga por una historia local que no pierda su perspectiva con la Historia universal. Sería una enseñanza que iría de lo micro a lo macro; del individuo a lo colectivo. Una educación, según la UNESCO, afincada en las matrices culturales y sociales, la interculturalidad; y en este sentido, se toma en préstamo del contexto económico el término de lo *glocal*,<sup>5</sup> “pensar globalmente y actuar localmente”. De allí que este planteamiento se transforme en

una enseñanza de la historia glocal en la Escuela en estos tiempos de globalización.

La enseñanza de la historia glocal, tema de estos apuntes, figura hoy día dentro de los discursos de la historiografía, que no es otra cosa que la historia escrita que implica metodología, filosofía, interdisciplinariedad, en cada obra histórica. En lo concerniente al tema, Gramsi (2017), a mediados de los años 50, planteaba “hacer historia desde la región”, puerta que había abierto Bloch y Febvre a través de la Escuela de Anales en Francia en 1929, y que llegaría a su máxima expresión con los planteamientos de abordar la historia local con el grupo de la Escuela de la Microhistoria Italiana, la cual buscaba empezar a conocer el hecho histórico a manera micro y deslastrarse de la Historia universal. Fue todo un salto en la perspectiva de estudiar la Historia. Pero este aporte a la cultura universal se quedó en el claustro universitario y en las discusiones intelectuales de la sociedad, y la Escuela continuó y continúa enseñando una historia “de bronce”<sup>6</sup> donde se ensalzan hechos y personajes desde el centro del poder. Por ello, se apuesta por una descentralización del Currículo Básico Nacional en el tema de la enseñanza de la Historia. ¿Por qué no le damos las fuentes históricas de nuestra región, en este caso, Táchira, a nuestros niños? ¿Por qué no ponerlos a analizar el hecho histórico y desmontamos esa enseñanza de una Historia “de bronce”?

Se piensa que la historia local puede ser un instrumento valioso para profundizar en los valores del estudiante y crear conciencia de identidad hacia lo suyo. Estos conocimientos, por su cercanía en tiempo y espacio, crearían en él las herramientas necesarias para construir un “escritor autónomo”,<sup>7</sup> pues estaría ante el desafío de plasmar sus ideas en una Historia que le será cercana, de calidad y útil.

Se debe tener claro en la enseñanza de la Historia que, si no se vincula tiempo y espacio, el estudiante no se vinculará a lo que es el hecho histórico, y si no se logra esto, el niño solo capta un dato, una fecha, unos personajes, es decir, cronología. Y en este tipo de estudio

solo cabe la memorización y no el razonamiento. Ahora, puede surgir la pregunta: ¿Qué tiene esto de innovador? ¿Dónde está el cambio que se pretende dar? Si una Innovación Educativa no solo es el cambio de contenido de una materia en particular, sino la forma como han de darse esos contenidos contextualizados al tiempo que se ejerza la enseñanza. Estamos conscientes de que las TIC deben jugar un papel fundamental. En el caso de la innovación de la enseñanza de la Historia, se debe expurgar muy bien para no caer en elementos repetitivos en la manera de impartir el conocimiento, pues no transformaría en nada el proceso de la enseñanza y el aprendizaje, y el estudiante volvería a lanzar esa máxima que nos duele: “La Historia es aburrida”.

Estamos ante un gran reto, pues la Historia se ha enseñado (o se sigue enseñando) de manera memorística, estructurada y en muchas ocasiones según la formación del docente (que en nada está preparado para enseñar esta ciencia), pues se observa a nivel de entes educativos, foros y simposios para la enseñanza de las Matemáticas y el Lenguaje, se hace énfasis y mayor peso en estas dos disciplinas, dejando a las otras huérfanas en su actualización constante, dando poco espacio para el desarrollo del “pensamiento crítico”<sup>8</sup> del estudiante en esta disciplina. La clase de Historia ha quedado atrapada en el tiempo, se sigue dando de manera dogmática y conductista. ¿Cómo se puede innovar en una materia cuyo sustento es principalmente teórico? He allí el reto: la Innovación Educativa consiste, por lo general, en ingresar algo nuevo (novedoso) dentro de una realidad (contexto) preexistente.

La innovación educativa, por lo tanto, debería propiciar en el estudiante la disposición a indagar, descubrir, reflexionar, criticar, cambiar. ¿Esto tendrá un límite? Como señala Álvaro Matute (2015): “Las limitaciones que tiene la Historia es la que impone el tema estudiado, pero la Historia como Ciencia no tiene límites” (s/p). En el caso de la enseñanza de la Historia, tiene que irse más allá del cambio del currículo, es decir, buscar herramientas necesarias acordes con la realidad para confrontar al estudiante en su contexto histórico con la

formación de su pensamiento crítico, y este eje transversal lo puede dar la inclusión en la Escuela de la historia glocal.<sup>9</sup>

### **8. *Los teóricos de la Didáctica de la Historia y de la historia como disciplina (la ciencia)***

Tomando la estructura de Le Goff (1991), pudiera decirse que la enseñanza de la Historia no aparece como tal en la Antigüedad clásica, posiblemente porque, al ser considerada un género literario, formaba parte de la retórica. Aun así, este autor esquematiza la evolución de los estudios históricos de la manera siguiente:

- Del siglo V al I a. C. Aparece el discurso histórico, el concepto de testimonio, la lógica de la Historia y se funda la Historia sobre lo que es visto como verdad.

- Siglo IV. El cristianismo elimina la idea del azar ciego, dando un sentido a la Historia, difundiendo el cálculo del tiempo y una periodización de la Historia.

- Renacimiento. Aparece la crítica al documento desde la filología, terminando con la concepción de Historia perfecta.

- Siglo XVII. Aparece la erudición moderna de la Historia, cuyos protagonistas serán los bolandistas y los benedictinos.

- Siglo XVIII. Se crean las primeras instituciones consagradas a la Historia.

- Siglo XIX. Se constituyen las bases de la documentación histórica y se extiende la Historia por doquier.

- Siglo XX. Año 30. Se da una revolución en torno al estudio del documento.

En estos periodos históricos aparecieron varios pensadores que fueron dejando un utillaje mental para dar cuerpo a lo que hoy es la didáctica de la Historia. Es así como en el contexto del Renacimiento aparecerá la imagen de Juan Luis Vives, quien dedica parte de su vida al

pensamiento de la educación: “Formar al hombre en cuanto hombre”. Planteaba una formación integral del individuo en lo físico, intelectual y moral. Vives consideraba que solo en la edad adulta podía llegar a entender (comprender) realmente la Historia, cuyo aprendizaje debía durar toda la vida, y hacía alusión a que en la etapa infantil podía comenzar un acercamiento a los grandes personajes y la cronología: “La enseñanza de la Historia —señalaba Vives (1984, p. 200)— debe comenzarse por una visión general de la historia universal, para luego profundizar en cada una de sus partes sin perder de vista que son componentes de un todo”.

Por otra parte, para Montaigne, el tema de la educación es recurrente en su obra. Para él, la educación tiene una importancia capital para el hombre; sin embargo, realiza una crítica muy dura contra la educación de su época al considerar que el humanismo (al que perteneció Vives) se había llegado a ser la nueva ortodoxia, convirtiéndose “en mero cultivo de la erudición”, por lo que critica a los maestros, programas y métodos haciendo hincapié en que, de seguirse con ese sistema educativo, era mejor no enviar a los niños a la Escuela y dejarlos solo en el mundo del juego. En cuanto a la enseñanza de la Historia, resalta que no puede embutirse al niño con datos y fechas concretas; más bien debía llevarse a entender las costumbres y modo de vida de la época estudiada. No se olvide —expresa Montaigne (1968, p. 111)—, “el preceptor de la meta a que han de tender sus esfuerzos, no se haga aprender tanto la fecha de la ruina de Cartago como las costumbres de Aníbal y Escipión; ni tanto donde murió Marcelo como el hecho de que por ser digno de su deber murió allá”.

Otro de los planteamientos de Montaigne (1968) es su ataque al memorismo repetitivo en el aprendizaje de la Historia y critica a los hábitos de enseñanza que se realizan en su tiempo. En su visión pedagógica, el estudiante debe opinar, participar y juzgar sobre lo que se enseña y debe ser capaz de discernir sobre el tema estudiado. Apuesta por la duda como elemento clave del aprendizaje: “Porque si el niño

toma por suyas las opiniones de Jenofonte o de Platón, de ellos serán y no de él”.

En esta misma línea argumental le seguirá Comenius (1986), quien propuso “escuchar en los que se enseñe todo a todos y totalmente”. Pertenece este teórico a la corriente del realismo pedagógico, y para él la única Historia digna de ser leída, comentada y llevada al aula será la historia sagrada: “No deben ignorar las generalidades de la historia de la creación del mundo, su pérdida y su restitución y el sabio gobierno de Dios en él” (p. 286). Comenius no le da importancia a la Historia en sí: sus mismas palabras lo corroboran:

Como el conocimiento de la Historia es la parte más hermosa de la erudición, y a modo de los ojos de la vida entera, es prudente distribuirle (sic) por todas las clases de estos seis años, para que no ignoren nuestros discípulos todo lo digno de memoria que consta se ha hecho o dicho desde la más remota antigüedad. Hay, sin embargo, que efectuar este estudio con tal circunspección que no aumente el trabajo de los discípulos ni tampoco le relaje, sino que sea como el condimento de los estudios más serios. (1986, p. 299).

Como se puede observar, Comenius relega la Historia a un plano secundario y marginal en el plano de la enseñanza; no la considera un estudio serio.

Le sigue Locke (1986), cuyo interés por el hombre y la sociedad humana la hace resaltar, pues es la base para conocernos: “Nada enseña, ni nada deleita —expresa Locke (1986, p. 241)—, como la Historia. De estos dos méritos, el primero es una razón para que se recomiende su estudio a los hombres hechos; el segundo, me hace pensar que la Historia es la ciencia que más conviene al espíritu de los jóvenes”. La Historia, por lo tanto, es para Locke material fundamental en la instrucción de un caballero. Para él, la Historia es el conocimiento por la experiencia de los seres humanos en el tiempo. No aprueba la enseñanza de una Historia rutinaria y memorística, sino tiene un fin práctico: “Instruirnos



en el arte de vivir rectamente” (1986, p. 352). Locke ve que la Historia va más allá de lo que se debe aprender en la Escuela, apuesta a que la escolaridad desarrolle la razón y la capacidad de juicio propio. De allí que plantee que la Historia es inútil, si solo sirve para proporcionar narraciones y materia de conversación: “No niego que la Historia sea muy útil e instructiva sobre la vida humana, pero si solamente se estudia por la reputación de ser historiador se convierte en una cosa vacía” (1986, p. 366). De allí que crea que la Historia debería contribuir a la formación ética a través del análisis de los ejemplos de sabiduría y prudencia que proporciona. Le va a preocupar más la comprensión que la memorización.

Por su parte, Vico (1986) tendrá una concepción que se basará en la historia humana como proceso de desarrollo de su razón y su fantasía. Fue el primero en intentar elaborar una explicación humana de la historia global; para él, son los hombres quienes hacen la Historia; esta es cíclica, en forma de espiral, no es cerrada. Todo esto lo sustenta en su tesis del progreso. Su planteamiento ataca el método memorístico y busca que se enseñe una Historia de otra manera: no es solo dar una colección de hechos y datos, sino intentar una explicación racional en el desarrollo de los mismos. Para Vico, la Historia contribuiría fundamentalmente al desarrollo de la fantasía.

Por otro lado, aparece la figura de Rousseau (1969), quien plantea que la Historia es una disciplina muy importante, y al contrario de Vico, esta enseñanza no debe iniciarse en los primeros años del infante: “La Historia tiende a registrar sólo los hechos destacados que pueden ser fijados por nombres, lugares y fechas, olvidando las causas lentas y progresiva de estos hechos”.

Más adelante, Kant (1983) se plantea la Historia como un excelente instrumento para ejercitar el juicio del entendimiento. Consideró que la enseñanza de la Historia formaba parte de la “cultura del alma”. Para Kant, su enseñanza debía ir precedida de la enseñanza de la geografía. En el aprendizaje de la Historia tiene, para él, una

gran importancia la memoria, facultad que debe cultivarse desde muy temprano, advirtiendo que no debe caerse en la acumulación de datos sin sentido. Propugna, por lo tanto, una enseñanza de la Historia en el marco de una escuela explicativa.

En este proceso, aparece en el panorama mundial la imagen de Tolstoi (1978), quien desarrolla la idea del gusto por la Historia, es decir, inicia dentro de las corrientes educativas libertarias una tesis en la que los niños, antes de la universidad, no entienden la Historia, pues no les atrae en absoluto. Para que esta fuera atrayente —piensa Tolstoi— habría que convertir la Historia en historietas, en relatos: “Para la enseñanza de la Historia es indispensable desarrollar en ellos previamente el gusto por la Historia. Pero ¿cómo conseguirlo?” (1978, p. 98). Para esta idea señala que se debía fomentar en el educando el gusto por el arte: “Es necesario para hacer la Historia popular no revestir de una forma artística, sino personificar los sucesos históricos, como hacen unas veces la leyenda, otras los grandes pensadores y los grandes artistas. Los niños no gustan de la Historia sino vivificada en el Arte” (1978, p. 111). Para Tolstoi, enseñar Historia en las escuelas conduce al rechazo de la materia por el estudiante. Y lo que no atrae es inútil, insignificante. Tolstoi hace la primera alusión de un estudiante ante la propuesta de aprender Historia: “¿Para qué sirve esto?”. Para Tolstoi, lo primordial no era aprender de memoria, sino comprender lo aprendido: “Repetir de memoria las palabras no es saber”.

Por último, traemos al escenario a Freire (1973), quien desde el aula señala que la Historia nos construye mientras la construimos, es decir, al plantearse una postura desde la educación liberadora de una educación dominante, castradora de conocimientos, expresa a su manera su visión de la enseñanza de la Historia. Freire dice: “El hecho histórico no puede simplemente narrarse, con este gusto, excesivo, por el pormenor de las fechas, reducido algo así a algo estático, que se pone en el calendario, que se fija” (p. 58). De allí que el estudiante reflexione

sobre el porqué del hecho histórico, sobre sus conexiones con otros hechos, en el contexto global que se le dio. Con Freire, el alumno debe empezar a ejercitarse en el pensamiento crítico.

## **9. A modo de conclusión**

Se considera que incluir el estudio de la historia glocal en la Escuela permitirá al estudiante una vinculación con valores de ética y moral hacia su espacio (región, municipio, localidad, familia) y, de lograrse esto, habrá mayor conectividad con el sentido de nación. El Estado-nación es un rompecabezas, cada pieza tiene un sentido, pero para armar ese rompecabezas se debe comprender primero cada pieza, y eso se puede lograr en lo planteado con la Historia nacional. ¿Cómo explicar a nuestros estudiantes la creación de la provincia del Táchira en un contexto donde se estaba aboliendo la esclavitud en Venezuela? ¿Por qué no partir de un elemento como este para concluir en la construcción del Táchira como territorio político? La clase, ese día, debería empezarse con algo que siempre se ha negado porque no se ha estudiado: ¿Había esclavos en esta región en 1856? De ser así, la Historia podría avizorarse y entenderse de otra manera.

## **Notas**

- <sup>1</sup> En este particular, países como México han procurado un acercamiento de la Universidad con docentes de primaria y secundaria a través de encuentros y foros para estudiar la metodología de cómo se da y cómo se debe enseñar la Historia en estos tiempos de globalización.
- <sup>2</sup> Teoría que nace bajo la llamada Escuela de Anales y que plantea que el hecho histórico es más que una batalla o la vida de un rey; el hecho histórico puede ser la gastronomía de un lugar, su proceso económico, su idiosincrasia, sus creencias, entre otros aspectos de las culturas subalternas (cf. Ginzburg 1981).
- <sup>3</sup> Este término de Christensen, citado por Law, N. Pelgrum, W. y Plomp, T. (2008). *Pedagogy and ICT use in Schools around the world. Findings from the IEA SITES 2006 study*. UK: Springer and Comparative Education Research Centre the University of Hong Kong. Nota: Material del prof. Cristancho: Montero, M. y Gewerc, A. “De

- la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC”. En *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, núm.1. (2010), pp. 303-318.
- <sup>4</sup> Lillian Vizcaíno González. “La región histórica: Reflexiones sobre teoría y práctica”. En *Historia regional y local*. (S/F). Arístides Medina Rubio. Fondo Editorial Tropykos.
- <sup>5</sup> El término es planteado en Robertson, R. (1992). *Globalization: Theory social and global cultura*. New York: Gage Publications. [Sk.sagepub.com/books/globalization/n1](https://www.sagepub.com/books/globalization/).
- <sup>6</sup> Propuesta del historiador mexicano Luis González y González en sus estudios de la historia regional. Ver: “Los estudios históricos regionales en México”. En *Historia regional y local*. (S/F). Arístides Medina Rubio. Fondo Editorial Tropykos.
- <sup>7</sup> Término acuñado por Josefina Peña en su texto *La familia y la escuela en la formación de lectores y escritores autónomo* (2007). Brújula Pedagógica. Caracas: El Nacional.
- <sup>8</sup> Boisvert, J. (2004). *La formación del pensamiento crítico. (Teoría y práctica)*. México. Fondo de Cultura Económica.
- <sup>9</sup> Hasta el momento de la redacción de este trabajo, en las fuentes no hay un uso oficial de este término por algún estudioso de la materia dentro de la Historiografía.

## **Bibliohemerografía**

- AGUILAR, Luis Joyanes (1997). *Cibersociedad: los retos sociales ante un nuevo mundo digital*. Colombia: McGrawHill.
- AUSUBEL, David (1969). *Psicología cognitiva*. México: Editorial Trillas.
- BOISVERT, Jacques (2004). *La formación del pensamiento crítico. (Teoría y práctica)*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BOLÍVAR, Antonio (2001). “Globalización e identidades: (des)territorialización de la cultura”. *Revista de Educación*. Número extraordinario, 1, pp. 265-288. Recuperado de [https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=2023&info=open\\_link\\_ejemplar](https://dialnet.unirioja.es/servlet/ejemplar?codigo=2023&info=open_link_ejemplar)
- BRUNER, Jerome Seymour (1980). *Investigaciones sobre el desarrollo cognitivo*. Madrid: Pablo del Río.
- BRUNNER, José Joaquín (1989). *Globalización cultural y posmodernidad*. Chile: Fondo de Cultura Económica.
- CASSANY, Daniel (1996). *Describir el escribir*. Barcelona: Grao.
- COMENIUS, Juan Amos (1986). *Didáctica magna*. Madrid: Akal.
- FERRER, Aldo (1997). *Hechos y ficciones de la globalización*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

- FREIRE, Paulo (1973). *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- GHEMAWAT, Pankaj (2008). *Redefiniendo la globalización: la importancia de las diferencias en un mundo globalizado*. Barcelona: Deusto S.A. Ediciones.
- GRAMSCI, Antonio (2017). *Notas sobre Maquiavelo, la política y el Estado moderno*. Buenos Aires: Libros de la Araucaria.
- KANT, Emmanuel (1983). *Pedagogía*. Madrid: Akal.
- LE GOFF, Jacques (1991). *Pensar la historia*. Barcelona: Paidós Ibérica.
- LOCKE, John (1986). *Pensamiento sobre la educación*. Akal. Madrid.
- MATUTE, Álvaro (2015). *Teoría de la historia en México*. Entrevista por Carlos Lim. Video. Revista *Grado Cero*. México: Fondo de Cultura Económica. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=XTg2ZYhvFTI>
- MONTAIGNE, Michel de (1968). *Ensayos I*. Barcelona: Anthropos.
- MONTERO, María Lourdes y GEWERC, Adriana (2010). "De la innovación deseada a la innovación posible. Escuelas alteradas por las TIC". En *Profesorado. Revista de Curriculum y formación del profesorado*, vol. 14, núm. 1, pp. 303-318. Recuperado de <https://recyt.fecyt.es/index.php/profesorado/article/view/42210>
- PIAGET, Jean (1969). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- PIAGET, Jean (1972). *Psicología y epistemología*. Buenos Aires: Emecé
- RIVAS NAVARRO, Manuel. (2000). *La innovación educativa*. Madrid: Editorial Síntesis.
- ROBERTSON, Roland (2003). "Glocalización: tiempo-espacio y homogeneidad-heterogeneidad". En Monereo, Juan Carlos (coord.), *Cansancio del Leviatán: problemas políticos de la mundialización* (pp. 261-284). Madrid: Trotta.
- ROSSI, Paolo (2003). *El pasado, la memoria, el olvido*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- ROUSSEAU, Jean Jacques (1969). *Emilio o la educación*. Madrid: Edaf.
- THOMPSON, Edward (1977). *La formación histórica de la clase obrera en Inglaterra 1789-1832*. Barcelona: Laia.
- TOLSTOI, León (1978). *La escuela de Yasnaia Poliana*. Madrid: Jucar.
- VICO, Giambattista (1986). *Antología*. Barcelona: Peninsular.
- VILAR, Pierre (1980). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Barcelona: Editorial Crítica - Grijalbo.
- VIVES, Juan Luis (1984). *Tratado de la enseñanza*. México: Porrúa.
- VYGOTSKY, Lev Semiónovich (1978). *Pensamiento y lenguaje*. Madrid: Paidós.