



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA

Un estudio sobre la conciencia histórica:
el estudiantado de Clío frente al futuro y al razonamiento moral.

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
DOCTORA EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

MAYRA RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ

TUTOR PRINCIPAL

DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DR. SANTIAGO ANDRÉS RODRÍGUEZ

Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación, UNAM

DR. MARTÍN F. RÍOS SALOMA

Instituto de Investigaciones Históricas, UNAM

DR. LUIS FERNANDO CERRI

Universidad Estatal de Ponta Grossa

DRA. ERIKA MICHELLE ORDÓÑEZ LUCERO

Universidad Rosario Castellanos

Ciudad Universitaria, CD.MX., noviembre de 2023



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Para Viviana y Gadiel.

Agradecimientos

Tengo mucho que agradecer.

En primer lugar, a mi familia, quienes han sido y serán por siempre, el motor y el apoyo en todo lo que hago. Gracias por todo.

Al Dr. Sebastián Plá, mi tutor principal durante el Doctorado, por los consejos y la paciencia. No tengo palabras para expresar lo importante que ha sido contar con su guía durante el posgrado, en verdad gracias.

A mis profesores del Doctorado, el Dr. Santiago Rodríguez, el Dr. Martín Ríos, el Dr. Luis Fernando Cerri, por el tiempo brindado y sus aportaciones. Mi más sincero agradecimiento.

Al seminario de *Educación y usos públicos de la Historia* coordinado por el Dr. Sebastián Plá. Un espacio que me permitió crecer académicamente en un ambiente de confianza total. Gracias a cada integrante por los comentarios, en especial a Michelle, Lucero y Víctor Armando por su apoyo tan cercano y con el pilotaje de la investigación.

También agradecer a quienes me acompañaron en este camino de manera casi accidental, en especial a Verónica, Edgardo y Dulce. Gracias por estar allí a cualquier hora, sobre todo los martes para el desahogo semanal. Por otro lado, a mis amigas más cercanas, Rosario y Claudia, que siempre me daban palabras de aliento para seguir adelante, las quiero y las admiro.

Por último, pero no menos importante, agradezco a mi *alma mater*, la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por la oportunidad y el apoyo para la realización de esta investigación.

ÍNDICE

| | |
|---|------------|
| Introducción | 6 |
| Capítulo 1 | 14 |
| Cimientos de la investigación: Un estudio sobre conciencia histórica | 14 |
| 1.1.-Referentes teóricos: La conciencia histórica..... | 14 |
| Ecos de la conciencia histórica..... | 18 |
| 1.2.- Pilares teóricos del estudio | 28 |
| El futuro como asunto de historiadores | 32 |
| Sobre razonamiento moral | 36 |
| Capítulo 2 | 40 |
| Antecedentes de la investigación..... | 40 |
| 2.1.-Investigaciones desde la postura academicista..... | 40 |
| 2.2.-Aportes de la “revolución cognitiva” | 51 |
| 2.3.- A partir de la corriente sociocultural | 60 |
| Para cerrar..... | 70 |
| Capítulo 3 | 72 |
| Metodología del estudio: Decisiones y etapas de investigación..... | 72 |
| 3.1.- La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, espacio de formación humanista | 72 |
| 3.2.- Decisiones ante el contexto del estudio..... | 77 |
| La lucha de las MOFFyL..... | 78 |
| Desde el confinamiento | 81 |
| Posibilidades de investigación ante el contexto | 82 |
| 3.3.- La pertinencia de los métodos mixtos | 84 |
| 3.4.- Primera etapa de investigación | 87 |
| Sobre el cuestionario | 89 |
| Configuración de la matriz de análisis | 94 |
| 3.5. Segunda etapa de investigación | 96 |
| Sobre la entrevista | 97 |
| Para cerrar..... | 100 |
| Capítulo 4 | 102 |
| El futuro en la conciencia histórica: resultados del estudio | 102 |
| 4.1.- El futuro en la formación de historiadoras e historiadores. | 103 |
| 4.2.- La función social de Clío: entre ocuparse del pasado, explicar el presente y construir el futuro..... | 118 |
| 4.3.- El estudiantado de Historia frente al futuro. | 123 |

| | |
|--|------------|
| Omisión del futuro: una acción consciente o inconsciente | 128 |
| Futuro individual vs futuro colectivo | 131 |
| 4.4.- <i>Conciencia histórica: una relación entre pasado, presente y futuro</i> | 136 |
| <i>Para cerrar</i> | 144 |
| Capítulo 5 | 146 |
| El razonamiento moral en la conciencia histórica | 146 |
| 5.1.- <i>El razonamiento moral a partir de temas presentes</i> | 147 |
| ¿Cómo reparar los daños a las familias víctimas de un feminicidio?..... | 147 |
| Cierre de la Facultad de Filosofía y Letras..... | 152 |
| 5.2.- <i>El razonamiento moral a partir de un referente histórico: ¿Existe una deuda histórica por la colonización española?</i> | 161 |
| Sobre el pago de una indemnización hipotética..... | 163 |
| Sobre la disculpa pública | 172 |
| Entre el pago de una indemnización y una disculpa pública | 180 |
| <i>Para cerrar</i> | 182 |
| Conclusiones..... | 185 |
| Anexos..... | 192 |
| Anexo 1 | 193 |
| Anexo 2 | 208 |
| Referencias..... | 210 |

Introducción

¿Por qué un estudio sobre conciencia histórica?

El desarrollo de la dimensión ética de las personas es un aspecto nodal para la formación de quienes actuarán en el futuro, sobre todo si se busca la justicia como principio rector. En la actualidad se espera que la juventud universitaria, independientemente de la carrera, desarrolle su sentido ético para ponerlo en práctica el día de mañana, tanto en el campo profesional como en el ámbito personal (Ammert, 2017). Así, la presente investigación surge del interés por indagar la dimensión ética en una población concreta, el estudiantado de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL, UNAM), en un momento crucial de crisis mundial.

Al respecto, conviene decir que esta tesis se configuró a partir de dos principios generales. Por un lado, siguiendo a Philippe Meirieu, se considera que “la Escuela, en una democracia, debe permitir a cada ciudadano comprender el mundo que le rodea y tomar parte en las discusiones que decidirán su futuro. [...] para anticipar las consecuencias posibles de nuestros actos y hacer elecciones razonadas” (2004:28), es decir, pensar en el mañana puede ser concebida como una finalidad de cualquier institución educativa. Por otra parte, al igual que Martha Nussbaum, “pedimos a la educación superior que contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no sólo una preparación especializada para una carrera” (2005), en otras palabras, que la formación universitaria permita desarrollar el sentido ético y el razonamiento moral del estudiantado.

De esta manera, la presente investigación pretende indagar en la dimensión ética de las personas, propósito que debería ser -por sí mismo- suficiente para realizar una tesis. Para lograr dicho objetivo, se decidió abordar el asunto desde la perspectiva de Jörn Rüsen y trabajar con una población concreta, es decir, se coloca toda la atención en la llamada *conciencia histórica* de

las historiadoras y los historiadores en formación de la FFyL de la UNAM, en especial, en dos subcategorías que tejen la dimensión ética de dicha conciencia, el *razonamiento moral* y las *expectativas sobre el futuro*.

Entonces, esta investigación trata sobre la posibilidad que brinda la *conciencia histórica* al momento de reflexionar en asuntos concretos o en la toma de decisiones. Usualmente, el concepto de *conciencia histórica* se define como la acción cognitiva que permite orientarnos en el tiempo, es decir, la *conciencia histórica* se pone en juego cuando se consideran las interpretaciones del pasado y las expectativas sobre el futuro, al momento de tomar decisiones en la vida y actuar en el presente. Y es justo en esta operación mental, en donde se encuentra implícito el *razonamiento moral*. Los valores morales guían en todo momento, consciente o inconscientemente, las acciones de las personas, valores que bien podrían ser individuales o sociales. En palabras de Jörn Rüsen:

la conciencia histórica funciona como un modo específico de orientación en situaciones reales de la vida presente: tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. [...] une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual (1992:28).

En resumen, este estudio pretende indagar como se despliega la *conciencia histórica* del estudiantado de la carrera de Historia en relación con el futuro y con el razonamiento moral implicados.

Para emprender la investigación se partió de la idea que la juventud universitaria y de manera concreta el estudiantado de ciencias sociales y humanidades se encuentra próximo a la categoría de *conciencia histórica* y a las subcategorías antes referidas. En este caso, pese a las condiciones de pandemia y confinamiento que se vivían por causa del COVID 19, se tuvo la posibilidad de acceder a las y los estudiantes de la licenciatura en Historia, población que se relaciona de manera directa con la perspectiva de Rüsen, porque la disciplina histórica tiene que ver con el tiempo y con el razonamiento moral de las personas.

Por un lado, respecto a las *expectativas del futuro*, basta con recordar lo dicho por algunos historiadores reconocidos, sobre la relación entre la disciplina histórica y el porvenir (Carr, 1981; Le Goff, 1991; Hartog, 2007; Hobsbawm, 1981; Koselleck, 1993). El porvenir es un asunto relevante para historiadoras e historiadores, que pese a ser indicado por diferentes teóricos, resulta ser un tema poco tratado por profesionales de Clío.

Por otra parte, sobre la dimensión ética de la Historia, es una subcategoría que se hace presente en el propio quehacer histórico, porque al estudiar el pasado se conocen diferentes formas de vivir y de pensar, se conocen diversos contextos y circunstancias, con lo que se fomenta el respeto por lo diferente y por la cultura propia. En este sentido, la disciplina histórica tiene la posibilidad de desarrollar el lado ético de las personas y con ello, el *razonamiento moral*.

Esta posibilidad resulta aún más evidente dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, porque la historia escolar además de atender los contenidos curriculares establecidos, se relaciona también con la formación de valores (Díaz Barriga, 1998).

Por todo lo anterior, se parte del supuesto de que la población estudiantil de la carrera de Historia tiene proximidad con la categoría de *conciencia histórica* y con las subcategorías *expectativas del futuro* y *razonamiento moral*.

Ahora bien, por qué un estudio de la *conciencia histórica* con el estudiantado de Clío. En primer lugar, porque existen pocas investigaciones empíricas al respecto (Grever & Adriaansen, 2019; Lee, 2004), en segundo lugar porque falta profundizar en las relaciones que desde la disciplina histórica se pueden establecer con el futuro (Anguera, 2013; Pagès & Santisteban, 2014; Santisteban, 2017) y por último, porque pocas veces se indaga sobre la relación entre las cuestiones éticas y morales con la *conciencia histórica* (Ammert, 2017; Ammert et al., 2022; Edling et al., 2020, 2021; Löfström et al., 2021). Durante la construcción del estado del arte se hizo la búsqueda de investigaciones empíricas que abordaban la categoría de *conciencia histórica*, pero en general, se encontraron pocos estudios al respecto. Sólo por dar un ejemplo,

en el contexto nacional, el concepto de *conciencia histórica* se ha comenzado a utilizar a partir de la última década (Latapí, 2020) y mucho menos se ha profundizado sobre el *razonamiento moral* y las *expectativas del futuro* como dos de sus componentes centrales.

Contexto del estudio

En toda investigación el contexto es importante, en este caso, se debe mencionar cuando menos dos asuntos que configuraron la cotidianidad y el punto de vista de las personas que participaron en el estudio. Estos fueron: la lucha contra la violencia de género y la pandemia de COVID-19.

Además, vale la pena apuntar que, por causa de la pandemia y el cierre de actividades presenciales en las escuelas en marzo del 2020, la investigación original con la que se emprendió el Doctorado, sobre la enseñanza y el aprendizaje de la Historia en educación básica, tuvo que detenerse. Tras algunos meses de reflexión y con apoyo del comité doctoral, se decidió diseñar un estudio que permitiera reflexionar sobre las posibilidades que existen en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la disciplina histórica, bajo las condiciones de confinamiento. De esta manera, se determinó indagar en el lado ético de la juventud y de manera concreta, en torno a la *conciencia histórica* del estudiantado de la licenciatura en Historia.

Una vez delimitada la población del estudio, se analizaron los dos asuntos contextuales que colocaron y mantenían al estudiantado de interés, bajo el confinamiento.

Por un lado, la lucha contra la violencia de género por parte de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL). Sólo por mencionar un dato revelador que justifica la lucha por erradicar la violencia hacia las mujeres, se tiene que hoy día en nuestro país, ocurren alrededor de 10 feminicidios diarios (Cerva, 2020, *Mapa Georreferenciado de Feminicidios*, en Olvera, 2020,). Lamentablemente, estos actos de violencia y otros menos visibles, ocurren también dentro de las instituciones de educación superior. En mayo de 2017, la estudiante Lesvy Berlín fue asesinada dentro de Ciudad Universitaria, crimen que causó indignación dentro de la

comunidad universitaria y fungió como catalizador para que un grupo de estudiantes retomará la lucha contra la violencia hacia las mujeres dentro de la UNAM. Entre las acciones que organizaron, destaca la convocatoria a un paro de labores el 4 de noviembre del 2019, el cual se extendió por casi seis meses, hasta el 14 de abril del 2020.

Por otro lado, la pandemia de COVID-19. Hay que recordar que la pandemia obligó a modificar la cotidianidad de nuestras vidas de manera global. A finales del 2019, el Ministerio de Salud de China informó sobre 41 pacientes con una “neumonía atípica grave” en la ciudad de Wuhan (Escudero et al., 2020). La enfermedad se extendió rápidamente a nivel mundial, con consecuencias trágicas. El 11 de Marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al coronavirus como una pandemia (Sevillano, 2020). Tras el anuncio de la OMS, diversos gobiernos -entre ellos México- suspendieron las actividades no esenciales y recomendaron permanecer en casa. Las medidas de confinamiento junto con la incertidumbre estuvieron presentes en nuestro país alrededor de un año y medio.

En resumen, la lucha contra la violencia de género y la pandemia de COVID-19 configuraron el panorama inmediato del estudiantado de la Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), durante la investigación. Sin embargo, independientemente de los años de crisis mundial que se vivieron por causa de la pandemia, se debe recordar que, tanto en el ámbito global como en el nacional, el panorama ya era poco alentador:

Entre los problemas sociales destaca el incremento de la pobreza y del hambre [...], y discriminaciones de todo tipo entre las que destacan, por su anacronismo y bajeza moral, las que mantienen a las mujeres y a las minorías étnicas en una posición socialmente subordinada y sometidas a todo tipo de violencias. Y podríamos continuar. El listado de problemas es largo y denso. (Pagès & Santisteban, 2014:21).

Para contextualizar el párrafo anterior sobre la situación en México, y sólo por dar un ejemplo, se pueden referir los datos publicados por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL), órgano de gobierno encargado de medir la pobreza.

En la página web del CONEVAL se pueden consultar los resultados nacionales para el año 2020: el 43.9% de la población se encuentra en situación de pobreza, el 23.7% es vulnerable por carencias sociales y el 8.9% es vulnerable por ingresos (*Medición de pobreza 2016-2020, s.f.*). Estas cifras resultan alarmantes porque significan que la condición de pobreza se presenta en gran número de hogares en el país y las repercusiones trastocan diferentes ámbitos. Lamentablemente, la pobreza es un problema más de los múltiples que se pueden encontrar en México. Por ello, el objetivo general de esta investigación fue indagar de qué manera el estudiantado universitario enfrenta el mundo con sus contrariedades, a partir de sus *expectativas frente al futuro* y al considerar su *razonamiento moral* en la toma de decisiones.

Objetivos de la investigación

El objetivo general de la investigación se estableció de la siguiente manera:

- Indagar en la conciencia histórica que construye el estudiantado de la licenciatura en Historia de la FFyL de la UNAM.

Para llegar a dicho objetivo se delinearon dos objetivos específicos:

- Analizar las expectativas que se tienen frente al futuro en los ámbitos personal y colectivo.
- Indagar en el razonamiento moral del estudiantado de la licenciatura en Historia a partir de la articulación pasado-presente-futuro.

Por lo tanto, las preguntas que acompañaron a la investigación fueron: ¿Qué tipo de conciencia histórica han construido las y los estudiantes de la licenciatura en Historia?, ¿Cuáles son las expectativas frente al futuro en los ámbitos personal y colectivo? y ¿Qué tipo de razonamiento moral ha desarrollado el estudiantado a partir del aprendizaje de la Historia?

Debido al contexto y por los intereses de investigación, este estudio se configuró con una metodología mixta, bajo el diseño *transformativo secuencial*. Primero se aplicó un cuestionario a

173 estudiantes de la licenciatura en Historia y después, a partir de una muestra anidada, se realizaron 14 entrevistas a profundidad. Las especificidades de esta metodología se describen en el capítulo 3.

Estructura general

Esta tesis cuenta con cinco capítulos.

En el primer capítulo se abordan los aspectos teóricos de la investigación. Aquí, se reflexiona en torno a la categoría de *conciencia histórica* y se analizan las subcategorías implicadas que dan dirección a este estudio, *expectativas del futuro* y *razonamiento moral*.

En el segundo capítulo se describen las investigaciones empíricas que sirven como antecedentes al estudio, por tener cercanía con la categoría de *conciencia histórica*. El recorrido por diversas investigaciones empíricas permitió vislumbrar las corrientes que se han construido en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y, por tanto, posicionar este trabajo dentro de una línea de investigación concreta, la corriente sociocultural.

El tercer capítulo está dedicado al contexto y a la metodología de la investigación. Primero, se da un breve bosquejo histórico y descripción de las condiciones de la Facultad de Filosofía y Letras al momento de iniciar el estudio. Después, se describen las implicaciones de una investigación con perspectiva mixta por ser el camino elegido (metodología mixta, bajo el diseño *transformativo secuencial*). Por último, se detallan las dos etapas de investigación que se desarrollaron a lo largo del estudio (en la primera etapa se aplicó un cuestionario a 173 estudiantes y, en la segunda etapa se realizaron 14 entrevistas a profundidad).

Los capítulos cuarto y quinto albergan los resultados y el ejercicio interpretativo, de las *expectativas sobre el futuro* y del *razonamiento moral*, respectivamente.

En el cuarto capítulo se analizan las respuestas del estudiantado en torno a la importancia del mañana durante los estudios universitarios. Primero, se indaga en el abordaje de los tiempos

pasado, presente y futuro en las asignaturas escolares, lo que permite dibujar un panorama general, en el que el porvenir aparece como el tiempo que menos se trabaja. Después, se analizan pequeñas narrativas para identificar la relación que las y los estudiantes establecen con el futuro, así como la visión (individual y colectiva) que construyen al respecto. Por último, se logra evidenciar como se despliega la *conciencia histórica* de las personas, al momento de pensar en los tres tiempos (pasado, presente y futuro) y tomar decisiones para actuar en el presente.

El quinto y último capítulo denominado *El razonamiento moral en la conciencia histórica*, se analizan dos asuntos generales. Por un lado, los puntos de vista del estudiantado a partir de temas presentes e inmediatos como fueron el feminicidio de manera general y el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras en lo particular. Por otra parte, se abordan los resultados obtenidos en la encuesta sobre dilemas morales a partir de la colonización española.

Por último

Este trabajo pretende evidenciar la importancia sobre la formación humanista dentro de la sociedad, al mismo tiempo, dejar en claro la oportunidad que tiene la Facultad de Filosofía y Letras y la licenciatura en Historia, de ser el espacio para potenciar el desarrollo de la *conciencia histórica*, de manera concreta, reflexionar en torno a las *expectativas del futuro* y en el *razonamiento moral*.

Capítulo 1

Cimientos de la investigación: Un estudio sobre conciencia histórica

Este capítulo se encuentra estructurado en dos apartados. En el primero se abordan los aspectos teóricos de la investigación, es decir, se reflexiona en torno a la categoría de *conciencia histórica*, su origen y difusión en algunos países. Por otra parte, en el segundo apartado se analizan a profundidad las subcategorías que dan dirección a este estudio, me refiero a las *expectativas sobre el futuro* y al *razonamiento moral* como parte irreductible de la *conciencia histórica*.

1.1.-Referentes teóricos: La conciencia histórica

En este apartado se describe el origen, la evolución conceptual y la trascendencia de la categoría de *conciencia histórica*. La intención, por un lado, es abordar el origen de la categoría para identificar los diferentes componentes que la integran, así como la problematización que existe en torno al concepto, por otra parte, se pretende dibujar el probable recorrido geográfico en la que dicha categoría ha sido retomada, lo que permitirá evidenciar la relevancia de este concepto para la investigación en enseñanza de la historia en nuestros días.

La categoría de *conciencia histórica* surgió en Alemania en la segunda mitad del siglo XX y sólo hasta las últimas décadas ha tomado mayor relevancia en diferentes latitudes como Brasil (Barom, 2012; S. Santos, 2020), Canadá y España (Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018). Entre sus principales teóricos se encuentran Hans-Georg Gadamer, Karl-Ernst Jeismann y Jörn Rüsen (Ammert, 2017; Cerri, 2001; Coudannes Aguirre, 2013, 2014b; Edling et al., 2020; M. Paula González, 2006; Grever & Adriaansen, 2019; Kölbl & Konrad, 2015; Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018). Los nombres anteriores muestran una interrelación entre historia y filosofía muy estrecha para definir este concepto. Más tarde, se sumarán las propuestas pedagógicas o de didácticas específicas.

En primer lugar y desde el campo de la filosofía, tenemos a Hans-Georg Gadamer, uno de los primeros teóricos que reflexionó en torno al concepto. En su manuscrito *El problema de la conciencia histórica*, resultado de unas conferencias de 1957 (Domingo, 1993), el filósofo alemán escribió:

La aparición de una toma de conciencia histórica es verdaderamente la revolución más importante de las que hemos experimentado tras la llegada de la época moderna. [...] La conciencia que tenemos actualmente de la historia es fundamentalmente diferente de la manera en que otras veces el pasado aparecía a un pueblo o a una época. Entendemos por conciencia histórica el privilegio del hombre moderno de tener plenamente conciencia de la historicidad de todo presente y de la relatividad de todas las opiniones (Gadamer, 1993:41).

Gadamer colocó la atención en las diferentes formas en que se pueden percibir el pasado, es decir, reconocer las diversas opiniones que surgen a partir de un contexto determinado. Así, una primer característica de la *conciencia histórica*, será el carácter subjetivo delimitado por el tiempo presente. En otras palabras, se debe tener en cuenta que la subjetividad de cada individuo mediará las interpretaciones que se construyan sobre el pasado. Pasado y su interpretación se condicionan mutuamente. Respecto a la temporalidad, Gadamer deja de lado la relación con el futuro y sólo alude al vínculo entre pasado y presente. Al mismo tiempo, se concentra en la toma de conciencia de nuestra historicidad, es decir, de lo pasajero de nuestros principios morales.

El segundo referente por orden cronológico es el historiador Karl-Ernst Jeismann. Quizás sea el autor más citado respecto a la categoría de *conciencia histórica*, por ser a quien se le adjudica el concepto como tal, plasmado desde la primera edición del *Manual de Didáctica de la Historia (Handbuch der Geschichtsdidaktik)* en 1979 (Ammert, 2017; Edling et al., 2020; M. Paula González, 2006; Löfström et al., 2021; Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018). Esta obra incluye contribuciones de varios autores importantes del contexto germánico (Vázquez de Prada, 1998), de manera particular, Jeismann estableció que la *conciencia histórica (geschichtsbewusstsein)* puede entenderse como “una conexión entre la interpretación del pasado, la comprensión del

presente y la perspectiva del futuro” (Jeismann, 1997:42; citado en Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018:121). Esta definición menciona los tres tiempos de forma explícita y alude al sentido pragmático de la Historia. Asimismo, esta articulación temporal se ha convertido en el núcleo de posteriores definiciones de esta categoría.

El tercer referente, es el historiador y filósofo Jörn Rüsen, cuya propuesta teórica se retoma en la presente investigación. Desde esta perspectiva, la *conciencia histórica* es la acción cognitiva que permite orientarnos en el tiempo, es decir, permite actuar en el presente con consideración del pasado y del futuro. En palabras de nuestro autor:

une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual. Esto implica que la referencia al tiempo futuro está contenida en la interpretación histórica del presente, ya que esa interpretación debe permitirnos actuar -o sea, debe facilitar la dirección de nuestras intenciones dentro de una matriz temporal- (Rüsen, 1992:28).

En otro texto la define así:

se entiende por conciencia histórica la suma de las operaciones mentales con que los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal manera que pueden orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo (Rüsen, 2001:57).

Entonces, la *conciencia histórica* se pone en juego cuando se consideran las interpretaciones del pasado y las expectativas sobre el futuro, al momento de tomar decisiones en la vida y actuar en el presente. En otras palabras, se piensa en la relación temporal pasado-presente-futuro, mientras que a la par, se alude al carácter pragmático de la disciplina histórica en cuanto a que aporta elementos simbólicos para actuar en la vida cotidiana.

Según Rüsen, la *conciencia histórica* realiza su función de orientación temporal en una operación concreta, la narración. Las narraciones históricas “dan sentidos al pasado, haciendo efectiva una orientación temporal en la vida práctica presente por medio del recuerdo de la realidad pasada” (1992:29), es decir, las narraciones que construyen las personas reflejan las interpretaciones del pasado, individuales o colectivas, que permiten comprender el presente.

Dicho en otras palabras, la *conciencia histórica* por medio de las narrativas históricas, dejan ver el engranaje cognitivo entre pasado, presente y futuro. En palabras de González “la conciencia histórica articula la secuencia temporal expresándolo narrativamente” (2006:24).

Sin duda, el punto medular de la propuesta de Jörn Rüsen es la tipología de la *conciencia histórica* (Cataño, 2011; Löfström et al., 2021; Rüsen, 1992, 2004) o mejor dicho, los *tipos de narrativa histórica*, que dan cuenta de la representación histórica del pasado (Rüsen, 2015). Según Rüsen, “la historia se puede contar de forma tradicional, ejemplar, genética y crítica” (Rüsen, 2015:207).

De manera general, los cuatro tipos de narrativa son:

a) Tradicional. En este tipo de narrativa, resulta primordial mantener vivas las tradiciones porque éstas guían la vida en general, establecen obligaciones, definen los valores morales, configuran la identidad histórica y dan cohesión a un grupo o sociedad, por ello se busca permanecer de esa manera. Las representaciones históricas confirman una continuidad entre el pasado y el presente.

b) Ejemplar. El pasado brinda las reglas o normas de conducta que nos enseñan qué medidas tomar y qué debemos evitar, en situaciones actuales. Por tanto, la moral se conceptualiza como un argumento atemporal, que funciona siempre en todo tiempo.

c) Crítica. Aquí toman protagonismo las “contranarraciones”, es decir, nuevas interpretaciones del pasado, que desacreditan el sistema de valores vigente. Este tipo de narrativa deslegitima la validez de las tradiciones y reglas establecidas, con lo que, se busca la ruptura en la continuidad temporal para crear nuevas relaciones entre pasado, presente y futuro.

d) Genética. Se parte de la idea de cambiar y transformar el sentido del pasado, en busca de un futuro distinto. Este tipo de narrativa permite involucrar diferentes puntos de vista, por lo que, los valores morales se temporalizan.

La tipología de Jörn Rüsen parece haber cambiado con el tiempo. Al principio, la tipología de la *conciencia histórica* permitía explicar el desarrollo de la misma como un proceso de aprendizaje, es decir, con una lógica progresiva (Cataño, 2011; Kölbl & Konrad, 2015; Rüsen, 1992, 2004). Sin embargo, vale la pena mencionar que, entre las publicaciones más recientes, el propio Rüsen redefine su propuesta y puntualiza que los cuatro *tipos de narrativa histórica* pueden aparecer “en todo momento y en los más diversos contextos culturales [...], es evidente que cada tipo nunca aparece puro en sí mismo, estando siempre conectados entre sí en las más variadas constelaciones” (Rüsen, 2015:210), con lo que se aleja de la idea de un desarrollo cognitivo progresivo.

Tal y como lo advertían previamente algunos estudios empíricos, la tipología de la *conciencia histórica* “no parece ser una escala evolutiva, en la que la transición a un nuevo nivel significa el abandono del uso de los modos anteriores” (Cerri, 2011:79), sino más bien diferentes formas de dar sentido al pasado en el presente y con miras en el futuro que están condicionadas por los propios contextos de uso.

Desde esta redefinición teórica, los *tipos de narrativa histórica*, así como la propia *conciencia histórica* son manifestaciones de la *cultura histórica*. Esta última categoría, *cultura histórica*, es un concepto que rebaza las posibilidades del presente estudio, lo que no elimina su importancia para la enseñanza de la Historia, dado que cuya función es orientarnos en la realidad (Rüsen, 2015). Queda pendiente retomar esta categoría en futuras investigaciones.

Ecos de la conciencia histórica

La categoría de *conciencia histórica* ha resonado en diferentes latitudes, por lo que hoy día podemos encontrar a diversos autores que contribuyen a la reflexión, definición, difusión e impacto de dicho concepto.

En primer lugar, por el volumen y calidad de sus investigaciones se debe mencionar el caso de Brasil. Los brasileños tradujeron al portugués algunos textos de Jörn Rüsen, desde finales de la década de los ochenta (S. Santos, 2020), posteriormente hicieron la traducción de libros completos, de manera concreta la trilogía titulada *Fundamentos de una teoría de la Historia*, obra que puede ser considerada “la `espinha dorsal´ y la base del pensamiento teórico del autor” (Santos 2020:46). Esta trilogía fue publicada en Alemania durante los años ochenta del siglo XX, mientras que, en Brasil, el primer volumen fue publicado en 2001 con el nombre de *Razão Histórica: os fundamentos da ciência histórica*; el segundo y tercer volumen fueron publicados en 2007, bajo los títulos de *Reconstrução do Passado: os princípios da pesquisa histórica* y de *História Viva: formas e funções do conhecimento histórico* (Barom, 2012:34-35). La traducción de las obras de Jörn Rüsen propició que sus aportaciones fueran conocidas, retomadas y difundidas a gran velocidad. Tal y como sostiene Estevão Martins, uno de los principales traductores del teórico alemán en portugués, “el acceso a libros, en portugués, aumentó el interés por la teoría de la Historia [de Rüsen] (uno de los mayores logros fue consolidar la distinción analítica entre teoría y filosofía de la historia) y el conocimiento de ésta” (Martins, citado en Santos 2020:40).

La posibilidad de contar con textos en portugués, además de sus visitas al país sudamericano, permitió que la teoría de Jörn Rüsen influyera en el contexto brasileño con especial fuerza (Cerri, 2005). También repercutió el hecho de que los propios traductores difundieron las aportaciones del teórico alemán en círculos académicos relevantes, por ejemplo, en la Sociedad Brasileña de Teoría e Historia de la Historiografía (SBTHH), en la que Estevão Martins era presidente (S. Santos, 2020).

Siguiendo el recuento en el contexto brasileño, se debe mencionar por un lado a María Auxiliadora Schmidt, docente de la Universidad Federal de Paraná (UFPR), quien en 1998 emprendió una investigación sobre la *conciencia histórica* desde la propuesta de Jörn Rüsen (Schmidt, 2005). Los resultados de este estudio se profundizan en el siguiente capítulo, por el

momento, basta con decir que esta investigación es relevante porque se trata del primer estudio empírico sobre la *conciencia histórica* de la juventud brasileña (Amézola & Cerri, 2018c; Cerri & Amézola, 2007, 2010).

Por otro lado, se debe mencionar un artículo de Luis Fernando Cerri (2001), profesor de Didáctica de la Historia de la Universidad Estadual de Ponta Grossa y uno de los investigadores más relevantes de enseñanza de la Historia en el país sudamericano, en el que problematizó el concepto de *conciencia histórica*. A lo largo del texto, se discuten las perspectivas de diferentes autores, entre las aportaciones más relevantes -para y por los intereses del presente estudio-, se encuentra la distinción entre la propuesta de Gadamer, por un lado, y la perspectiva de Agnes Heller y Jörn Rüsen, por otro. Según Cerri, para el primer autor la *conciencia histórica* se puede entender como “una etapa a la que se llega, principalmente, por un proceso de modernización de todos los ámbitos de la vida humana” (Cerri, 2001:98), mientras que para Heller y Rüsen, la *conciencia histórica* “es inherente al ser humano” (Cerri, 2001:99). En este trabajo se considera, al igual que Gadamer, que la *conciencia histórica* es resultado de un proceso reflexivo en el que la humanidad reconoció la historicidad y la relatividad de todas las opiniones.

En el 2005 se llevó a cabo el *XXIII Simpósio Nacional de História* organizado por la Asociación Nacional de Profesores Universitarios de Historia (ANPUH) de Brasil, Cerri enunció una vez más, la importancia de la perspectiva de Jörn Rüsen para la Didáctica de la Historia, pues con esta propuesta teórica y heurística se podía indagar sobre “cómo las personas (incluidos, pero no exclusivamente, los alumnos) aprenden historia, incluso para pensar mejor la reflexión original de la disciplina [de Didáctica de la Historia], que era cómo se enseña historia” (Cerri, 2005: 2). En otras palabras, las reflexiones de Rüsen podían aportar al debate que existía en este país, sobre el aprendizaje y la enseñanza de la Historia desde una nueva fuente teórica. Por otra parte, y como consecuencia, el pensamiento del teórico alemán fortaleció un -nuevo- campo de investigación que se encontraba entre la Historia y la Educación. Ejemplo de ello, son

las investigaciones realizadas en los diferentes posgrados y de manera puntual, en el Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI)¹, coordinado por el propio Luis Fernando Cerri, en el que se reúnen profesores de Historia de diferentes niveles educativos, así como estudiantes de licenciatura y posgrado (Cerri, 2005).

Sin lugar a duda, Brasil se ha convertido en uno de los países con mayor recepción de las propuestas de Jörn Rüsen tal y como ilustra la tesis de maestría de Wiliam Carlos Cipriani Barom (2012) de la Universidad Estadual de Ponta Grossa. Esta disertación -bajo la dirección de Luis Fernando Cerri- ofrece una revisión de producciones académicas entre 2001 y 2009, sobre “como el concepto de conciencia histórica de Jörn Rüsen está presente [en Brasil]” (Barom, 2012:64). El estudio identificó 127 textos científicos (75 artículos de revista, 51 tesis de posgrado y un trabajo monográfico) relacionados con la palabra clave “Jörn Rüsen”, de los cuales, analiza a profundidad 34 trabajos de posgrado (24 disertaciones de maestría y 10 tesis de doctorado). La intención del autor es proponer una *cartografía de conocimiento científico* por lo que, en la segunda parte de su tesis, apunta los trabajos que ocuparon la categoría de *conciencia histórica* de Rüsen, reflexiona sobre cómo fue utilizado el concepto y al final, establece tres grupos generales (Conciencia histórica, constitución de sentido y narrativa histórica; Didáctica de la Historia, tradición, crisis y formación; y Pluralidad de la experiencia histórica y pluriperspectiva como estrategia de pesquisa) y micro campos según la narrativa de los trabajos (Barom, 2012). En el 2015, este mismo autor actualizó los datos y el panorama quedaba de la siguiente manera: 562 artículos, 75 disertaciones de maestría, 28 tesis de doctorado y 2 monografías (Barom, 2015:226).

¹ Grupo de investigación coordinado por Luis Fernando Cerri, para más información consultar sitio web: <https://www2.uepg.br/gedhi/>

El trabajo de Barom (2012) permite ver también, el diálogo que existe entre *conciencia histórica* con otras categorías. Se identifica

la interrelación entre los conceptos de tradición, crisis, conciencia histórica, narrativa histórica e identidad. También podríamos interrelacionarlos con los conceptos de formación, cultura histórica y aprendizaje histórico. Teniendo como trasfondo, todavía, el concepto de Didáctica de la Historia. Un sistema estructurante de conceptos que busca hacer inteligible la relación entre el sujeto, sus acciones en el presente y en el pasado (Barom, 2012:72).

Sin duda y como elemento preliminar del estado de conocimiento que se aborda en el siguiente capítulo de esta tesis, es importante puntualizar los diálogos que se pueden establecer entre la *conciencia histórica* y otras categorías por tener elementos similares en común. En este caso, Barom establece un vínculo con diversos conceptos como *tradición, crisis, narrativa histórica, identidad, cultura y aprendizaje históricos*. En un texto previo, Cerri habla de “puentes” con las categorías de *identidad, producción de narrativas y tradición* (2001). Por otra parte, Peter Seixas -como se verá más adelante- relaciona la *conciencia histórica* con el concepto de *memoria colectiva*. La cercanía o distancia entre conceptos puede ayudar a profundizar en las posibilidades del propio concepto.

El estudio de W. Barom (2012) evidencia la relevancia de la *conciencia histórica* como categoría de análisis en Brasil, con el número de trabajos académicos que se mencionaron en su investigación, todos ellos -por cierto- relacionados con la enseñanza y aprendizaje de la Historia en Brasil. Además, como consecuencia, la inclusión de la teoría rüseniana permitió indagar en nuevos temas de análisis, por ejemplo, “investigar sobre el aprendizaje histórico, la formación del pensamiento histórico de los estudiantes, a través de un repertorio ubicado en la Historia y no, precisamente, en el repertorio de la Psicología” (Santos, 2022:82).

Para terminar con el contexto brasileño, hay que destacar el papel de Luis Fernando Cerri y de María Auxiliadora Schmidt, académicos que han difundido la propuesta de Jörn Rüsen a través de sus investigaciones y desde aproximaciones metodológicas diferentes:

Cerri trabaja con investigación cuantitativa (tipo encuesta con el proyecto Juventud e Historia en el Mercosur), además de coordinar el Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI). Schmidt propone un trabajo cualitativo también referenciado en metodologías de enseñanza en el aula y es una de las coordinadoras del Laboratorio de Educación Histórica (LAPEDUH). (Santos, 2020:68).

El trabajo de los dos académicos (publicación de artículos, dirección de tesis y coordinación de grupos de investigación) ha propiciado la vigencia del concepto de *conciencia histórica* y la reflexión permanente de la propuesta del teórico alemán, en el contexto brasileño. En el siguiente capítulo se abordarán las investigaciones empíricas que ha desarrollado cada uno.

Para continuar con la repercusión de la llamada *conciencia histórica* desde diferentes latitudes en el campo de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, presentamos en segundo lugar, los estudios realizados en Canadá. En el país de América del norte, tenemos a Peter Seixas, fundador y director del *Centre for the Study of Historical Consciousness* (CSHC) entre 2001 y 2016, de la Universidad de British Columbia (UBC) en Vancouver, Canadá, y a quien se le puede adjudicar la introducción de la categoría de *conciencia histórica* en el mundo anglosajón.

En agosto del 2001, la UBC albergó el evento titulado “Canadian Historical Consciousness in an International Context: Theoretical Frameworks”, del cual surgió la obra *Theorizing Historical Consciousness*, coordinada por el propio Seixas (2004). En esta obra, Seixas reunió a un grupo de académicos reconocidos (Chris Lorenz, James V. Wertsch, Jörn Rüsen, Mark Salber Phillips, Jocelyn Létourneau en colaboración con Sabrina Moisan, Peter Lee, Christian Laville, Roger I. Simon, Tony Taylor y John Torpey) para problematizar sobre la categoría de interés.

La introducción del libro, estuvo a cargo de Peter Seixas, en la cual presenta un panorama general que aborda la cercanía entre la *conciencia histórica* y la llamada *memoria colectiva* de Maurice Halbwachs (2004). Tal y como menciona el catedrático canadiense, hoy día la perspectiva del sociólogo francés de la primera mitad del siglo XX ha cobrado una relevancia

importante y se ha convertido en un concepto teórico recurrente, pese a que su obra póstuma fue publicada desde 1950. Peter Seixas puntualiza que los estudios que abordan la *memoria colectiva* tienen interés por examinar “las estructuras que permiten a las sociedades transmitir creencias sobre el pasado de una generación a la siguiente, los propósitos para los cuales se movilizan esas creencias, su naturaleza y forma, y las formas en que cambian con el tiempo” (Seixas, 2004:5). En otras palabras, se trata de analizar la construcción de un pasado común con base en el conocimiento histórico, así como de identidades colectivas en el presente (Seixas, 2004).

Según Halbwachs (2004), la *memoria colectiva* puede entenderse como el conjunto de recuerdos y olvidos que ayudan a reconstruir una imagen sobre el pasado, a partir de nociones comunes de un grupo, con lo que se puede establecer una proximidad con la categoría de *conciencia histórica* porque en cierto sentido, ambas categorías abordan la construcción de imágenes del pasado. La divergencia entre ambos conceptos se centra en la relación con el futuro, asunto que deja de lado la *memoria colectiva*. La intención de Seixas (2004) fue evidenciar el punto en común entre ambas categorías, reflexión que lo llevaría a la construcción de una propia definición teórica. En el sitio web del CSHC se puede consultar el concepto de *conciencia histórica* establecido por el autor canadiense:

Quando estudiamos la conciencia histórica, estamos estudiando cómo la gente mira el pasado. [...] la conciencia histórica puede definirse como comprensiones individuales y colectivas del pasado, los factores cognitivos y culturales que dan forma a esas comprensiones, así como las relaciones de las comprensiones históricas con las del presente y el futuro.²

En 2012, Peter Seixas y Tom Morton publicaron *The big six historical thinking concepts*, obra dirigida al profesorado de Historia en la que se desarrollan seis conceptos con los que un historiador o una historiadora, se enfrenta en el estudio del pasado y por tanto, se puede trabajar con el estudiantado (establecer el significado histórico, uso de fuentes, identificar la continuidad

² Ver en <https://www.cshc.ubc.ca/about/>

y el cambio, analizar las causas y consecuencias, tomar perspectiva histórica y comprender la dimensión ética de la Historia). Estos seis conceptos integran el llamado *pensamiento histórico*, es decir, se conciben como las habilidades que se pueden propiciar a partir del estudio de la Historia (Seixas & Morton, 2012). Desde esta perspectiva, la *conciencia histórica* se ubica como parte de una de las habilidades del llamado *pensamiento histórico*, concretamente en el concepto de la dimensión ética.

A partir de los trabajos de Peter Seixas se inició la investigación empírica en Canadá y ha permitido reconfigurar de manera significativa a la categoría de interés. Sólo por mencionar un ejemplo, tenemos el estudio de Catherine Duquette, profesora de Didáctica de la Historia en la Universidad de Québec en Chicoutimi, Canadá (UQAC). Esta investigación empírica, define la *conciencia histórica* “como la comprensión que un individuo tiene de la temporalidad. Es decir, la conciencia histórica es la interpretación del pasado que permite la comprensión del presente y la consideración del futuro” (Duquette, 2015:53). Los detalles al respecto de este estudio se abordarán más adelante, en los antecedentes de la investigación.

Por último, se tiene el caso de España y el uso de la categoría de *conciencia histórica*. En este caso, la categoría de interés -al igual que en los ejemplos anteriores- ha sido retomada desde el campo de la didáctica de la Historia desde el siglo XX y se relaciona directamente con la educación para la ciudadanía y con la educación para el futuro (Pagès & Santisteban, 2014; Santisteban, 2017). El Grupo de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales (GREDICS)³ de la Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), dirigido por Antoni Santisteban Fernández, ha colocado su atención en la *conciencia histórica* como una de sus líneas de investigación. Se puede mencionar, por ejemplo, el trabajo doctoral de Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (2013)

³ Ver en <https://grupsderecerca.uab.cat/gredics/content/historia-del-grup>

que indaga la *conciencia histórica* en la formación del docente de historia en Argentina y del cual se da cuenta en el siguiente capítulo.

Importante señalar que Santisteban, siguiendo a Rüsen, concibe que:

La formación del pensamiento histórico tiene como objetivo principal el desarrollo de la conciencia histórico-temporal, para la comprensión de los cambios y continuidades en la historia, y para comprender las relaciones entre pasado, presente y futuro (Santisteban, 2017:94).

Al igual que el caso canadiense, la perspectiva de Santisteban concibe el *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* como categorías enlazadas. Mientras que las personas desarrollan las habilidades implicadas en el *pensamiento histórico* -que para Santisteban se concretizan en interpretación histórica, imaginación histórica y narración histórica-, paralelamente se da la formación de la *conciencia histórica* porque se toma conciencia de los cambios y continuidades en el devenir. Desde esta perspectiva, se reconoce también, la importancia del profesorado de Historia como aquellos y aquellas responsables de promover en el alumnado tanto el desarrollo del *pensamiento histórico* como la *conciencia histórica*.

Para terminar el recorrido, sólo resta mencionar la situación en México. En nuestro país, son relativamente recientes las investigaciones con interés en abordar la llamada *conciencia histórica* (Latapí, 2020). Para dar cuenta de este panorama, se hizo la búsqueda de la categoría *conciencia histórica* en los títulos de los trabajos presentados en las *Memorias* de los últimos encuentros organizados por la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en Enseñanza de la Historia (REDDIEH), una de las más importantes en México. Los resultados fueron los siguientes: en la edición del 2015 no se encontró ningún texto que empleara el concepto, en el encuentro del 2017 existen tres estudios que mencionan en sus títulos la categoría de *conciencia histórica* y en la edición del 2019, sólo existe un texto directamente relacionado. Cabe aclarar que se pueden vincular otros textos de estos encuentros con la

categoría de interés, ya que, la revisión anterior se hizo exclusivamente por el campo de título, pero sirve para evidenciar la poca relevancia del término en México.

También se hizo la búsqueda de *conciencia histórica* en los títulos de las tesis de la plataforma eTESIUNAM⁴ de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), repositorio de trabajos académicos de nivel licenciatura y posgrado. En este caso, se obtuvieron 18 tesis que incluyen la categoría de *conciencia histórica* y que fueron defendidas a partir del año 2000. Se debe recordar que la categoría de interés puede encontrarse en las investigaciones más allá de los títulos, como la tesis de Landero Escamilla (2016) que se abordará en el siguiente capítulo, sin embargo, con los datos expuestos se puede decir que existen pocos trabajos relacionados con la categoría alemana en el contexto mexicano.

Para cerrar este apartado se puntualizan algunas ideas en relación con los objetivos del presente trabajo. Antes, solo aclarar que el recuento expuesto representa el impacto general de la categoría de *conciencia histórica*, y sin duda pueden existir investigaciones que fueron omitidas.

Para Jörn Rüsen la *conciencia histórica* de las personas les permite tomar decisiones (con consideración del pasado, el presente y el futuro), es decir, alude al carácter pragmático de la Historia y es el único autor que establece una relación entre la *conciencia histórica* y dos subcategorías, el *razonamiento moral* y las *expectativas sobre el futuro*, no obstante falta profundizar dicha relación. Entre los autores que han retomado la perspectiva de Rüsen, tampoco existe un análisis explícito al respecto. Las excepciones pueden ser el trabajo de Seixas y Morton (2012) que aborda el concepto de *razonamiento moral* y la perspectiva de Santisteban (2017) que menciona como parte de la imaginación histórica, el concepto de *juicio moral*. También pueden

⁴ https://etesiunam.dgb.unam.mx/F?func=find-b-0&local_base=TESBIDI

mencionarse algunos trabajos de investigación del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI) coordinados por Luis Fernando Cerri.

En el siguiente apartado se justifica el interés que existe en el presente estudio por atender las dos subcategorías ya señaladas.

1.2.- Pilares teóricos del estudio

Las dos subcategorías que dieron dirección a la presente investigación fueron *expectativas sobre el futuro y razonamiento moral*, las cuales se encuentran vinculadas con el lado ético de las personas, asunto que se desarrolla en este apartado.

El objetivo general de esta investigación fue indagar de qué manera el estudiantado universitario enfrenta el mundo con sus contrariedades, a partir de dos principios particulares.

En primer lugar, tal y como sostiene Philippe Meirieu, “la Escuela, en una democracia, debe permitir a cada ciudadano comprender el mundo que le rodea y tomar parte en las discusiones que decidirán su futuro. [...] para anticipar las consecuencias posibles de nuestros actos y hacer elecciones razonadas” (2004:28), es decir, pensar en el mañana puede ser concebida como una finalidad de cualquier institución educativa.

En segundo lugar, se espera que la juventud universitaria, en particular quienes estudian ciencias sociales y humanidades, desarrollen su sentido ético para ponerlo en práctica el día de mañana, tanto en el campo profesional como en el ámbito personal (Ammert, 2017). La razón de este argumento reside en que, al igual que Martha Nussbaum, “pedimos a la educación superior que contribuya con una preparación general para formar ciudadanía, no sólo una preparación especializada para una carrera” (2005).

Por ello, para lograr el objetivo general de investigación, se retomó la categoría de *conciencia histórica* porque es un concepto que alude al carácter pragmático de Clío. En otras palabras, hablar de *conciencia histórica* implica considerar los elementos que utilizan las

personas para orientarse en la vida cotidiana, tiene que ver con las operaciones mentales que permiten articular las interpretaciones del pasado, la comprensión del presente y las expectativas del futuro.

En este estudio se parte de la idea que el estudiantado de la licenciatura en Historia se encuentra próximo a la categoría de *conciencia histórica* y a las subcategorías implicadas, *expectativas del futuro* y *razonamiento moral*, porque la disciplina histórica tiene que ver con el tiempo y con la posibilidad desarrollar el lado ético de las personas. Ya lo advertía el célebre historiador Marc Bloch, la Historia es la “ciencia de los hombres en el tiempo” (Bloch, 2002:31).

Para ser claros, profundicemos en cada subcategoría. Por un lado, respecto a las *expectativas del futuro*, basta con recordar algunos puntos de vista de historiadores reconocidos sobre la relación entre la disciplina histórica y el porvenir. Por ejemplo, en 1952 los editores del primer número de la revista *Past and Present*, apuntaron que “la historia no puede separar lógicamente el estudio del pasado del estudio del presente y del futuro,” (Morris & Hobsbawm, 1952:iii).

Una década después, E. H. Carr, señalaba en una serie de conferencias en 1961, que la Historia puede ser concebida “como diálogo entre los acontecimientos del pasado y las metas del futuro que emergen progresivamente” (1981:167) porque -concluye más adelante-:

La convicción de que provenimos de alguna parte está estrechamente vinculada a la creencia de que vamos a algún lado. [...], nuestra concepción de la historia refleja nuestra concepción de la sociedad. Vuelvo con esto a mi punto de partida, declarando mi fe en el futuro de la sociedad y en el futuro de la historia. (1981:179)

También se puede recordar a Reinhart Koselleck (1993), quien en su obra *Futuro pasado* sostiene que, tras la revolución francesa, “el futuro se convirtió en un campo de posibilidades” (p.32). Siguiendo el trabajo del historiador Lorenz von Stein, Koselleck apunta que se puede “reunir una vasta erudición de datos y hechos históricos sin perder de vista el futuro como algo inminente” (p.89).

En este mismo sentido, se encuentra lo dicho por Eric Hobsbawm en *Sobre la Historia*:

Y toda predicción sobre el mundo real se apoya en gran medida en alguna clase de inferencias sobre el futuro a partir de lo que ha sucedido en el pasado, es decir, a partir de la historia. Por tanto, el historiador debería tener algo pertinente que decir sobre el tema. (1998:52)

Otro autor que se puede mencionar es Jacques Le Goff (1991). En su libro *Pensar la historia*, señala que “en los comienzos del siglo XX, la crisis del progreso que se va delineando determina nuevas actitudes ante el pasado, el presente y el futuro” (p.192). Esta nueva actitud debería ser, según el autor, “una actitud hacia el pasado que no distraiga del presente y tampoco del futuro, sino que más bien ayude a preverlo y prepararlo.” (p.196).

La última figura que vale la pena considerar, es el caso de François Hartog, quien en la obra *Regímenes de historicidad* señala, que el quehacer histórico tiene que ver con las relaciones con el tiempo: “Un régimen de historicidad sólo es una manera de engranar pasado, presente y futuro o de componer una mixtura de tres categorías” (Hartog, 2007:15). De hecho, este autor describe el oficio de historiar como las relaciones que se establecen con el tiempo, lo que permite justificar que el estudiantado de la carrera en Historia puede pensar en la *conciencia histórica* y, por tanto, en el futuro.

En resumen, el porvenir es un asunto relevante para historiadoras e historiadores, que pese a ser indicado por diferentes teóricos, resulta ser un tema poco tratado por profesionales de Clío.

Por otra parte, sobre la dimensión ética de la Historia, es una subcategoría que se hace presente en el propio quehacer histórico, porque al estudiar el pasado se conocen diferentes formas de vivir y de pensar, se conocen diversos contextos y circunstancias, con lo que se fomenta el respeto por lo diferente y por la cultura propia. Al respecto, vale la pena traer a colación las palabras de Pierre Vilar sobre el oficio de historiar. Para este autor, solo quienes se dedican a estudiar Historia pueden *pensar históricamente*, es decir, “*situar, medir, fechar, sin cesar*” (Vilar,

2001:21).⁵ Esta sencilla oración, significa que el historiador “debe darse a la tarea de situar por medio de *textos* y de *ejemplos*, en el *espacio* y en el *tiempo*, los tipos de grupo con los que el individuo *tiende a identificarse*.” (Vilar, 2001: 26). Rosa Congot, precisa que para Pierre Vilar, *pensar históricamente* es “una manera de analizar los problemas históricos” (Congot, 1997:16). En otras palabras, cuando Vilar habla del *pensar históricamente*, se refiere a la forma en la que opera la mente de las y los historiadores al momento de interpretar el pasado, momento en el que queda implícito el lado ético de la profesión. En esta misma sintonía y de manera más concreta, Rebeca Favela menciona, “en términos de historiadores: investigar al autor, al texto y al contexto; en este tipo de conocimiento se hace más evidente la actitud ética del individuo que investiga” (Favela, 2006:75). Dicho en otras palabras, interpretar el pasado tiene que ver con la posibilidad de desarrollar el lado ético de las personas.

Esta posibilidad resulta aún más evidente dentro del campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, porque la historia escolar además de atender los contenidos curriculares establecidos, se relaciona también con la “formación de valores y actitudes” (Díaz Barriga, 1998:44). Por ello, hoy día se ha consolidado la línea de investigación sobre la *conciencia histórica* así como su vinculación con los estudios de ciudadanía (Pagès & Santisteban, 2014).

Por todo lo anterior, se parte del supuesto de que la población estudiantil de la carrera de Historia debería tener proximidad respecto a las subcategorías señaladas, porque *expectativas del futuro* y *razonamiento moral*, se conciben como parte de la función social de las historiadoras y los historiadores.⁶ En otras palabras, las subcategorías de interés permitieron reflexionar en torno a la importancia que se le da a las *expectativas del futuro* y el *razonamiento moral* durante la formación universitaria. Tras la aclaración, pasemos entonces al desarrollo de cada una.

⁵ *Cursivas* del texto original

⁶ En este trabajo se reconoce que otras disciplinas pueden propiciar el desarrollo de la conciencia histórica, de manera general las ciencias sociales y las humanidades

El futuro como asunto de historiadores

El futuro es una construcción temporal que se utiliza para referirse aquello que todavía no ha sucedido y pese al desconocimiento sobre las implicaciones, se trata de un concepto ampliamente utilizado.

Existen, por ejemplo, ideas generales en la sociedad sobre el futuro que resultan poco alentadoras, ya sea porque se tiene una idea determinista en donde todo ya está escrito relacionado con la ilusión de que “la historia se repite” o por el contrario, se piensa que no podemos controlar los eventos y “todo es nuevo”, por lo que ante el futuro sólo cabe la incertidumbre (Anguera & Santisteban, 2016; Héry, 2009), en otras palabras, se suele creer que no se puede intervenir en el mañana. Además, si uno atiende las imágenes del futuro que ofrecen los medios de comunicación como el cine o la literatura,⁷ suelen presentar un porvenir catastrófico, deshumanizado, con deterioro ambiental e incluso, controlado por la tecnología, lo que ha impactado de manera negativa en las ideas sobre el mañana (Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban & Anguera, 2013).

Sin dejar de lado este contexto, colocamos ahora toda la atención en el abordaje del mañana desde la disciplina que puede abordar los tres tiempos (el pasado, el presente y el futuro). Es momento de pensar el mañana desde Clío.

El porvenir, como se ha dicho, es un elemento importante de la *conciencia histórica*. A partir de las *expectativas sobre el futuro* se establece una relación con los tiempos venideros, sin embargo y como señala Rüsen, la orientación hacia el futuro “aún no ha sido tematizada ni

⁷ Por ejemplo, Santisteban y Anguera, mencionan en la literatura: *La guerra de los mundos* de H. G. Wells, 1984 de George Orwell, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. Respecto al cine, refieren las siguientes películas: *Soy leyenda* (2007), *Soylent Green* (1973), *Blade Runner* (1982), *Terminator* (1984), *I Robot* (2004), *El día después de mañana* (2004), entre otras.

investigada intensamente.” (2007:13). En otras palabras, se tiene una escasa reflexión sobre las posibilidades que desde la disciplina histórica se pueden establecer con el mañana, por ejemplo, tener la oportunidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013). Pero antes de entrar en detalle y para evidenciar la poca atención que ha tenido el futuro por parte de las pesquisas académicas, podemos referir un ejemplo con los resultados del estudio de Silvia Edling y colaboradores (2021). Esta investigación tuvo como objetivo mapear las palabras que más se utilizaron en relación con la *conciencia histórica* en artículos de revistas académicas entre 1980 y 2020. Entre los resultados que interesan señalar, los autores sostienen que:

las palabras temporales pasado, presente y futuro aumentan en los artículos entre 1980 y 2020 [...]. Lo que es especialmente notable es la explosión de la palabra 'pasado', con artículos de 2010 a 2020 que la usan 1264 veces en comparación con 12 veces de 1980 a 1990. En general, la palabra 'futuro' es la que menos se usa. (Edling et al., 2021:12).

Más adelante se abordarán detalles sobre este estudio, por lo pronto basta con destacar que por parte de los y las historiadoras (y seguramente otros especialistas que retoman la categoría de *conciencia histórica*), el porvenir ha sido el menos atendido porque se les ha formado para pensar principalmente en el pasado.

Entre las funciones sociales de las historiadoras y los historiadores, diversos autores han señalado la relación entre Clío con el mañana (Carr, 1981; Hobsbawm, 1998; Koselleck, 1993; Le Goff, 1991). En este caso, por la importancia de Jörn Rüsen en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, rescatamos las palabras del teórico alemán, para quien resulta evidente que “los historiadores son responsables del futuro [...]. No hay pensamiento histórico sin una perspectiva más o menos oculta de cambio temporal que conduce al futuro y sirve como un factor que guía la vida humana por medio de las intenciones.” (Rüsen, 2006:32), por lo que se debe establecer una relación entre profesionistas de la Historia y el porvenir. Hablar de *conciencia histórica* “Implica también un cambio epistemológico en la concepción sobre el tiempo histórico,

aceptando que también incluye el futuro, y que, por ende, los historiadores pueden proporcionar herramientas para la intervención social.” (Coudannes Aguirre, 2014a:63). Tal parece que, abordar el futuro se presenta todavía como un asunto fuera de lugar pese a la formación disciplinar en los estudios universitarios. Sin duda hace falta enfatizar sobre este asunto en investigaciones académicas y, por tanto, en los estudios universitarios.

La relación entre la disciplina histórica y los tiempos venideros se hace más evidente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Desde la llamada educación para el futuro, se parte de la idea de educar para la acción y para construir un futuro mejor, es decir, “para participar y para cambiar la realidad social. [...] decidir qué papel queremos o podemos jugar cada persona para conseguir los futuros deseables.” (Santisteban & Anguera, 2014a:659), por lo que su utilidad queda en evidencia. La educación para el futuro, según Hicks, puede desarrollar las siguientes habilidades: a) motivación del alumnado, porque al trabajar con las expectativas sobre el futuro permite clarificar los objetivos personales del alumnado, b) la anticipación al cambio para enfrentarse a la incertidumbre y al cambio, c) se propicia el pensamiento crítico, porque se trata de reconocer las posibles consecuencias e imaginar alternativas, d) la clarificación de valores, es decir, se utilizan los juicios de valor al momento de escoger entre diferentes alternativas, e) se promueve la toma de decisiones con consideración de tendencias y acontecimientos anteriores, f) se estimula la imaginación creativa al diseñar futuros alternativos, g) la ciudadanía responsable porque se promueve la participación crítica y responsable y h) se buscan imágenes de un mundo mejor, para construir una sociedad más justa y más sostenible (Hicks, 1998, 2004, 2012).

Los postulados de la educación para el futuro se encuentran en total sintonía con la subcategoría de *expectativas sobre el futuro* implicada en la *conciencia histórica*, la cual permite orientar la vida práctica de las personas desde la perspectiva de Jörn Rüsen (Anguera & Santisteban, 2016; Pagès & Santisteban, 2014; Santisteban & Anguera, 2013, 2014a, 2014b) y

vincularlos con estudios más amplios de la investigación educativa. Es decir, el tema de este trabajo, centrado en la enseñanza de la historia, es parte de un problema educativo más amplio y, por tanto, su alcance es mayor a la que en primera instancia cabría suponer.

Una línea de investigación relevante para el presente estudio tiene que ver con las imágenes del futuro que configura el alumnado. Estas indagaciones parten de la idea de que las imágenes del futuro se configuran a partir de ideas específicas sobre el pasado y el presente, además en varios casos, han concluido aspectos generales similares, por ejemplo y solo por mencionar aquellas que se vinculan con esta investigación, se tiene que: a) las personas suelen imaginar un futuro personal optimista pero un porvenir menos alentador respecto a su país o el mundo, b) las imágenes del futuro son reflejo del contexto cultural y político, c) los jóvenes tienen interés por resolver los problemas mundiales y d) falta profundizar en el concepto de futuro para las y los estudiantes (Santisteban & Anguera, 2014a).

Las investigaciones que abordan el futuro describen diferentes tipos de porvenir, por un lado, los que se basan en su proximidad (futuro cercano, medio y lejano) y, por otra parte, en función a la probabilidad de que sucedan (futuro posible, probable y preferible o deseable). Además, se pueden identificar dos tipos de imágenes del mañana, la personal y la colectiva (Anguera, 2012, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; M. C. Garriga et al., 2018; Hass, 2011; Santisteban & Anguera, 2013). Estas ideas generales, se retomaron en el diseño metodológico de la investigación, lo que permitió trazar el camino a seguir y posteriormente contrastarla con los resultados obtenidos.

Por último, solo mencionar que la llamada educación para el futuro pretende preparar a la sociedad para “asumir el compromiso y la responsabilidad que implica tomar decisiones y asumir consecuencias de éstas, sus beneficios y sus perjuicios” (Santisteban & Anguera, 2014:663). Por ello, según Santisteban (2017), la Historia desde la educación para el futuro debe concebirse como un instrumento de liberación e intervención social.

Sobre razonamiento moral

El término de *razonamiento moral* se adopta como una subcategoría implicada en la *conciencia histórica* desde la perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004). Para este teórico alemán, los valores, que bien podrían ser individuales o colectivos, guían las acciones que tomamos en una situación dada porque son aquellos que dirigen nuestra subjetividad, nuestro sentido de responsabilidad y nuestra conciencia, por lo que el *razonamiento moral* se puede definir como las operaciones mentales en las que se toman decisiones, con base en los valores que se posean (Rüsen 1992, 2004).

Antes de puntualizar en las operaciones mentales del *razonamiento moral*, conviene detenerse en dos asuntos respecto al propio término. Por un lado, mencionar que desde otras propuestas e investigaciones se utilizan términos como conciencia moral, juicio moral, pensamiento moral, entre otros (Ammert et al., 2017). Por otra parte, explicar porque preferir lo moral sobre lo ético. Aunque ambos términos se vinculan etimológicamente a “carácter” y “costumbre”, se suele establecer una diferencia, lo ético se relaciona con lo individual, mientras que lo moral se relaciona con lo social (Ortiz Millán, 2016). En este estudio se decidió emplear el concepto de *razonamiento moral* para continuar de manera congruente con los postulados de Jörn Rüsen.

Tras la aclaración sobre la elección de la categoría, conviene mencionar que tanto se ha investigado sobre las cuestiones éticas y/o morales desde la disciplina histórica y de manera concreta, en relación con la categoría de *conciencia histórica*, para identificar las operaciones mentales implicadas. En realidad pocas veces se ha tratado la relación entre las cuestiones éticas y morales con la *conciencia histórica* (Ammert, 2017; Ammert et al., 2022; Edling et al., 2020, 2021; Löfström et al., 2021). De manera puntual se tienen dos ejemplos, por un lado el trabajo de

Peter Seixas y Tom Morton (2012), y por otra parte, el Proyecto denominado “History and moral encounters”.⁸

El primer ejemplo, mencionado páginas atrás, desarrolla seis conceptos o problemas con los que un historiador o una historiadora, se enfrenta en el estudio del pasado: 1) establecer el significado histórico, 2) uso de fuentes, 3) identificar la continuidad y el cambio, 4) analizar las causas y consecuencias, 5) tomar perspectiva histórica y 6) comprender la dimensión ética de la Historia (Seixas & Morton, 2012). Debido al interés de la presente investigación, se coloca toda la atención en el último de ellos, porque con este punto, los autores tienen la intención de reflexionar en los alcances que la Historia puede proporcionar al estudiantado, sobre el desarrollo axiológico de las personas. En palabras de Seixas y Morton:

La dimensión ética del pensamiento histórico contribuye a dotar de significado al estudio de la historia. El recuerdo de los sacrificios de los héroes, memoriales para las víctimas de la historia, reparación por los crímenes masivos y la restitución de bienes robados y vidas arruinadas, son todos ellos, intentos de llegar a un acuerdo con el pasado en el presente. Y como el pasado nunca puede ser reparado, todas estas, son formas de ayudarnos a avanzar hacia el futuro, manteniendo a la vista lo que podemos aprender de legados de horror y heroísmo que nos ha heredado (Seixas & Morton, 2012:170).

Si bien, los autores canadienses no aluden de manera explícita al *razonamiento moral*, uno de los propósitos de abordar la *dimensión ética*, es que el estudiantado de Historia elabore *evaluaciones justas o juicios éticos* (Seixas & Morton, 2012). Según Seixas y Morton, la *dimensión ética* tiene que ver con operaciones mentales como *reconocimiento de las posturas éticas implicadas, análisis del contexto histórico, prudencia al imponer normas contemporáneas, determinar nuestra responsabilidad ante el pasado y reconocimiento de los límites de la historia* (Seixas & Morton, 2012:184).

⁸ Historia y encuentros morales

Por otra parte, tenemos el segundo ejemplo que proviene desde el contexto europeo. En 2015 se realizó el taller *Towards an integrated theory of historical and moral consciousness* en la Universidad de Helsinki, “para explorar las conexiones teóricas y conceptuales entre conciencia histórica y conciencia moral y reflexionar sobre las perspectivas de investigación empírica sobre sus intersecciones” (Ammert et al., 2017:1). Este evento permitió consolidar el proyecto internacional de “History and moral encounters”⁹ organizado y financiado por la Universidad de Linnaeus, en Suecia, entre 2018 y 2021, con la participación de estudiantes y docentes de Australia, Finlandia y Suecia. Los resultados de este proyecto fueron publicados en la obra *Historical and Moral consciousness in education* (Ammert et al., 2022).

El proyecto albergó a miembros de diferentes países y tras algunas publicaciones, han logrado esclarecer su posicionamiento, por ejemplo: a) la *conciencia histórica* tiene una dimensión moral, la cual se puede identificar en la narrativa de las personas (Ammert, 2017), b) las percepciones morales deben ser analizadas según los contextos culturales y sociales (Ammert, 2017), c) los temas de justicia y ética son pertinentes en el trabajo de los historiadores (Ammert et al., 2017), de manera concreta, d) la enseñanza de la Historia debe contribuir a la educación ética, es decir, en busca de la igualdad, los derechos humanos y la justicia social, (Löfström et al., 2021), por tanto, e) se pueden abordar las emociones en la enseñanza de la Historia (Löfström et al., 2021), f) se denominan *conceptos de tercer orden*, a aquellos que propician la reflexión de los valores de las personas, en relación con los contenidos históricos - por ser un asunto ignorado en los *conceptos de primer y segundo orden*- (Ammert et al., 2022; Edling et al., 2021; Jarhall, 2020) y g) *los conceptos de tercer orden* agudizan la *conciencia histórica* de las personas y deben introducirse en la enseñanza y aprendizaje de la Historia (Edling et al., 2021).

⁹ Ver en <https://lnu.se/en/research/searchresearch/research-projects/project-history-and-moral-encounters/>

La finalidad es comprender cómo las personas piensan e interrelacionan el pasado, el presente y el futuro, cómo se enfrentan ante dilemas morales y cómo reflexionan en torno a las implicaciones para hoy día y para el mañana (Ammert et al., 2017), por ejemplo, al analizar la reparación a las víctimas de injusticias históricas, asunto que hemos considerado de gran valor. En esta investigación se sigue de cerca el trabajo de Niklas Ammert (2017), quien considera los conceptos de *significado*, *reflexión* y *contexto* como puentes entre las categorías de *conciencia histórica* y *conciencia moral*.

Como tercer ejemplo en el que se han analizado asuntos éticos y morales desde el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, podría mencionarse también, la publicación *Compromissos éticos da docência em história*¹⁰ de la Asociación Brasileña de Enseñanza de la Historia (ABEH, 2022). Este documento se configuró tras un largo proceso de reflexión por parte de historiadoras e historiadores, quienes a su vez eran docentes en educación básica y superior, sobre las cuestiones éticas que orientan la docencia de la disciplina en cuestión. Sin embargo, esta propuesta no establece categorías de análisis propiamente para la investigación educativa sino más bien, -como su nombre lo dice-, se trata de un decálogo de compromisos éticos que responde a un contexto específico en el que la ética del profesorado de Historia fue duramente atacada en Brasil. Sirva este caso de ejemplo, para el actuar de docentes frente ataques políticos y para evidenciar que los asuntos éticos suelen ser más cotidianos de lo que se piensa.

¹⁰ Compromissos éticos de la enseñanza de la historia

Capítulo 2

Antecedentes de la investigación

En este capítulo se describen las investigaciones empíricas que sirven como antecedentes al estudio, por tener cercanía con la categoría de *conciencia histórica*. Es importante advertir que, dada la amplitud de estudios dedicados al tema, este recuento omite ciertos trabajos periféricos y concentra los más relevantes de las últimas décadas. El estado del arte que se presenta a continuación se encuentra organizado en tres subapartados: 1) Investigaciones desde la postura academicista, 2) Aportes de la “revolución cognitiva” y 3) A partir de la corriente sociocultural. Estos subapartados obedecen a tres líneas de investigación identificadas en el campo de enseñanza y aprendizaje de la Historia, campo en el que se ubica la presente investigación, siguiendo de cerca la propuesta de Sebastián Plá (Plá, 2005; Plá & Latapí, 2014).

2.1.-Investigaciones desde la postura academicista

En este apartado se abordan las investigaciones “que ven la enseñanza de la historia cómo el enseñar a historiar y al aprendizaje como la vinculación entre contenidos declarativos y los problemas epistemológicos propios de la disciplina” (Plá, 2005: 28), es decir, consideran entre sus principales postulados enseñar a *pensar históricamente*. En el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, el *pensamiento histórico* tiene que ver con el desarrollo de los conceptos de *segundo orden* (Arteaga & Camargo, 2014; Domínguez, 2015; Fuster, 2016; Gómez & Miralles, 2015; Gómez, Monteagudo, & Miralles, 2018; Gómez, Ortuño, & Molina, 2014; Lee, Dickinson, & Ashby, 2004; López Facal, 2014; Monteagudo & López Facal, 2018).

Antes de iniciar, sólo puntualizar que el *pensamiento histórico* se trata de “una serie de operaciones cognitivas específicas necesarias para interpretar cuidadosamente el pasado” (Duquette, 2015:52), dicho de otra forma, se trata de un conjunto de habilidades que las

historiadoras y los historiadores deben desarrollar y aplicar en su tarea de interpretar el pasado y que, en diferentes postulados de la enseñanza y aprendizaje de la historia, se han llevado al aula.

Las primeras investigaciones se encuentran en Europa durante las últimas décadas del siglo XX. En 1972, el Consejo Escolar de Inglaterra organizó un proyecto denominado “History 13-16”, años después cambió su nombre por “School History Project” (SHP),¹¹ con la intención de examinar los cursos de Historia con estudiantes de entre 13 y 16 años. Las aportaciones de este proyecto fueron tan relevantes que se retomaron, primero con el uso de manuales en algunas escuelas y después, en el currículo oficial del Reino Unido (Dawson, 1989; Domínguez, 2015; Gómez Carrasco & Chapman, 2016). En 1976 se hizo la primera evaluación del proyecto y los resultados se dieron a conocer durante la década de los ochenta, años en los que el proyecto fue coordinado por Denis Shemilt (Plá, 2005). El interés principal de Shemilt fue indagar en los “conceptos claves considerados cruciales para la comprensión de la naturaleza de la investigación histórica: Estos conceptos son prueba, empatía, causalidad, continuidad y cambio” (Shemilt en Domínguez 2015, 51). La evaluación consistió en aplicar pruebas escritas a cerca de 1000 alumnos, acompañadas de un número considerable de entrevistas. Lo interesante de este estudio fue que se aplicó tanto en alumnos que utilizaban los manuales del SHP, como a estudiantes que ocupaban otros materiales. Tal y como menciona Domínguez (2015), esta evaluación fue probablemente la primera vez en que los llamados conceptos del *segundo orden*, fueron analizados empíricamente y en número tan considerable de individuos.

Los resultados de dicha evaluación mostraron una mejor comprensión de los conceptos de *segundo orden* en el estudiantado que había utilizado los manuales del SHP, además permitió generar algunas reflexiones interesantes, como la categorización de los niveles de comprensión

¹¹ Proyecto de Historia Escolar

en cada concepto clave (*prueba histórica, empatía, explicación causal* y las nociones de *cambio y continuidad*). Jesús Domínguez (2015) recupera en su obra los niveles propuestos por Shemilt (Ver cuadro 2.1).

Cuadro 2.1. Niveles de comprensión de los conceptos claves o de *segundo orden* del *School History Project*.

| Prueba histórica | Empatía | Explicación causal | Cambio y continuidad |
|---|---|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> •Estadio I. Nuestro conocimiento del pasado se da por descontado. •Estadio II. Las pruebas: información privilegiada sobre el pasado. •Estadio III. Las pruebas son la base para hacer inferencias sobre el pasado. •Estadio IV. Conciencia de la historicidad de las pruebas. | <ul style="list-style-type: none"> •Nivel 1: Huesos secos y sentimiento de superioridad sobre el pasado. •Nivel 2: Humanidad compartida y acento rutinario sobre los motivos. •Nivel 3: Empatía cotidiana aplicada a la historia. •Nivel 4: Empatía histórica: se intenta adoptar el punto de vista de la época. •Nivel 5: Metodología empática: reflexión sobre su papel en la explicación histórica. | <ul style="list-style-type: none"> •Nivel I. Los alumnos no ven necesario explicar por qué ocurren los hechos históricos, simplemente ocurren. •Nivel II. El alumno se representa la evolución histórica como una cadena. •Nivel III. Importantes cambios. Los alumnos asumen dos ideas clave; que los hechos históricos ocurren sucesivamente y, al mismo tiempo, que la historia es una imagen selectiva de lo ocurrido, no de todo lo ocurrido. •Nivel IV. Los hechos históricos no pueden dissociarse de sus contextos específicos. | <ul style="list-style-type: none"> •Nivel I: La historia viene a ser una "lista de la compra", de hechos ocurridos sin conexión entre sí. •Nivel II: Los adolescentes piensan que todo está conectado. |

Fuente: Elaboración propia con base en Domínguez (2015).

La categorización de los conceptos implicados en el *pensamiento histórico* cambió con el paso de los años, tras la reflexión y análisis del propio Shemilt o bien, desde otros equipos de investigación (Barton, 1997; Domínguez, 2015; Lee, 2005; Lee et al., 1996, 2004; Lee & Shemilt, 2003, 2004; Santisteban, 2010; Seixas & Morton, 2012; Wineburg, 2001).

De manera paralela pero independiente, otros autores llevaron a cabo sus investigaciones en ese mismo país. En 1978 Dickinson, Gard y Lee, publicaron la primera propuesta de los niveles de comprensión del concepto de *prueba histórica*. Según los propios autores, los niveles propuestos no deben ser tomados como etapas evolutivas. Años después, Dickinson y Lee publicaron una categorización para el concepto de *empatía histórica* (Domínguez, 2015).

El primer trabajo de Dickinson, Gard y Lee (1978) junto con la propuesta del “School History Project” (Shemilt, 1980), sentaron las bases para conformar un equipo de investigación a partir de la década de los noventa denominado *Concepts of History and Teaching Approaches* (CHATA Project).¹²

El “CHATA Project” fue fundado en Inglaterra en 1991 por el Consejo de Investigación Económica y Social (ESRC por sus siglas en inglés) y estuvo dirigido por Peter Lee, Alaric Dickinson y Rosalyn Ashby (Lee & Shemilt, 2009). El objetivo de este equipo fue investigar la adquisición de los conceptos de *prueba y explicación históricas* en estudiantes de entre 7 y 14 años. Este proyecto propuso nuevos niveles de comprensión para los dos conceptos de *segundo orden* sobre los que indagaron (Ashby et al., 1997; Domínguez, 2015; Gómez & Miralles, 2015; Lee et al., 1996, 2004) (Ver cuadro 2.2).

¹² Conceptos de historia y enfoques de enseñanza.

Cuadro 2.2. Niveles de comprensión de los conceptos claves o de *segundo orden* del CHATA Project.

| Prueba histórica | Explicación causal |
|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> •1.- Imágenes (fotografías) del pasado. •2.- Información. •3.- Testimonios. •4.- Cortar y pegar. •5.- Pruebas aisladas. •6.- Pruebas contextualizadas. | <ul style="list-style-type: none"> •1.- Aditivo. •2.-Narrativizante. •3.- Analítico. |

Fuente: Elaboración propia con base en Lee y Shemilt (2003) y Domínguez (2015).

Los responsables de “School History Project” y de “CHATA Project”, conformaron los primeros grupos de trabajo interesados en indagar los conceptos de *segundo orden* en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, construyendo un diálogo con sus hallazgos y propuestas de categorización. Años después, los autores actualizaron sus propuestas e incluso sumaron esfuerzos para contribuir con nuevas aportaciones en torno al *pensamiento histórico* del estudiantado. En concreto se puede mencionar el trabajo de Shemilt (2000), quien modificó la categorización del concepto de *cambio y continuidad* del SHP. En el cuadro 2.3 se puede observar la nueva propuesta, en la que ahora se colocan cuatro niveles de desarrollo de dicho concepto.

Cuadro 2.3. Niveles de comprensión del concepto de *cambio y continuidad* de Shemilt.

| Cambio y continuidad |
|---|
| <ul style="list-style-type: none">• Nivel 1: Un pasado ordenado cronológicamente.• Nivel 2: Narrativas históricas coherentes.• Nivel 3: Narrativas multidimensionales.• Nivel 4: Marcos narrativos politécnicos. |

Fuente: Elaboración propia con base en Shemilt (2000).

En cuanto a las colaboraciones se pueden mencionar algunas contribuciones de Peter Lee y Denis Shemilt. En primer lugar, establecieron el *relato histórico* como otro concepto de *segundo orden* con su respectiva categorización (Lee y Shemilt 2003, 2004) y en segundo lugar, estos autores construyeron nuevos modelos de categorización para los conceptos de *explicación causal* (Domínguez, 2015; Lee & Shemilt, 2009) y *empatía histórica* (Lee & Shemilt, 2011). Tanto la categorización del concepto de *explicación causal* como la de *empatía histórica*, contienen ahora seis niveles de desarrollo, con lo que se modificaron las propuestas anteriores (Ver cuadro 2.4).

Cuadro 2.4. Niveles de comprensión de los conceptos de *explicación causal* y *empatía histórica*, de Lee y Shemilt.

| Explicación causal | Empatía histórica |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Nivel I: Explicación en términos de descripción • Nivel II: Explicación en términos de agentes y acciones • Nivel III: Explicación en términos de cadenas causales o redes • Nivel IV: Explicación en términos de condiciones para acontecimientos reales o posibles • Nivel V: Explicación en términos de contextos y condiciones • Nivel VI: Los conceptos de causa son construcciones teóricas | <ul style="list-style-type: none"> • Nivel 1: Explicación por descripción • Nivel 2: Asimilación al presente o carencias frente a éste • Nivel 3: Estereotipos • Nivel 4: Empatía cotidiana • Nivel 5: Empatía histórica • Nivel 6: Explicaciones mediante referencias a formas de vida |

Fuente: Elaboración propia con base en Lee y Shemilt (2009, 2011) y Domínguez (2015).

Sin lugar a duda, Inglaterra fue el primer país en emprender con investigaciones empíricas en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Entre sus principales aportaciones se encuentra la construcción de conceptos de *segundo orden* o del llamado *pensamiento histórico* (*prueba o evidencia, empatía histórica, causalidad, continuidad y cambio, y relato histórico*) así como los modelos de categorización de cada uno de ellos.

Aunque la categoría de *conciencia histórica* no se encuentra en los estudios referidos, se debe tener presente que algunos conceptos del *pensamiento histórico* se relacionan con el concepto alemán porque las narrativas del estudiantado juegan un papel importante, por ejemplo, en la *causalidad*, la *empatía histórica* y en el concepto de *continuidad y cambio*. Además, se debe recordar que la categoría de *conciencia histórica* como tal, aparece con mayor frecuencia y en diferentes contextos, a partir del siglo XXI.

El siguiente ejemplo que se puede insertar dentro de la corriente academicista es el estudio de Andrea Sánchez Quintanar (2006). La profesora de Enseñanza de la Historia en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM presentó su tesis doctoral a partir de la pregunta “¿para qué enseñar y aprender historia, en México, hoy?”. Se trata de una reflexión teórica en la que desarrolla seis categorías (temporalidad, espacialidad, sujetos de la historia, el individuo en la historia, interrelación de los aspectos de la vida social y la relación con el presente), las cuales “se postulan para ser comprendidas como formas de percepción del conocimiento en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (2006:56). Son justo estas categorías las que permiten ubicar a Sánchez Quintanar dentro de la corriente academicista (Plá y Latapí 2014).

Esta investigación es relevante para el presente recuento porque se relaciona con la categoría de *conciencia histórica*. Por un lado, porque se enuncia en la última categoría que la autora expone, *relación con el presente*, la cual implica el desarrollo de una *conciencia histórica* para quienes laboran con la Historia. En palabras de Sánchez Quintanar: “El conocimiento del pasado para la comprensión del presente y la participación consciente en la proyección hacia el futuro puede decirse que son las acciones fundamentales del historiar. Se deduce de aquí que deben ser también propósito prioritario del enseñar historia” (Sánchez Quintanar, 2006:89). Dicho de otra manera, se llama la atención en la relación temporal para quienes trabajen con Clío, ya sea en el campo de la investigación o en el campo de la educación, las historiadoras y los historiadores deben atender la relación pasado-presente-futuro.

Por otra parte, se debe destacar que la reflexión teórica estuvo acompañada por una encuesta, con la intención de realizar un “análisis de la situación actual del conocimiento y la conciencia históricas en diferentes sectores de la población” (2000:26). El instrumento se aplicó a 818 personas entre los 15 y 60 años (411 hombres y 407 mujeres) de la zona Metropolitana de la Ciudad de México y entre las principales conclusiones se tiene que “[a] mayor preparación académica implica una conciencia histórica mejor definida”.

Si bien, esta investigación es fundamental para el presente estudio al tratarse del primer ejercicio en México que indaga la *conciencia histórica* de la población, cabe aclarar que, el posicionamiento de Sánchez Quintanar tiene una base marxista que no se sigue en esta tesis.

Otro ejemplo que se puede citar como parte de esta corriente academicista, es el estudio de Eliasson, Alvé, Yngvéus, & Rosenlund (2015), quienes reflexionaron sobre la evaluación nacional de historia en educación básica realizada en Suecia. Esta evaluación consideró el plan y programas de estudio que se empleaba en ese país, en el caso de la materia de Historia, se trató de evaluar los conceptos del *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* del estudiantado por medio de la competencia narrativa, con base en la propuesta de Jörn Rösen.

El instrumento de esta indagación se aplicó a 21 000 estudiantes de 9º grado en 2013. Esta evaluación fue novedosa pues deja de lado las típicas preguntas de opción múltiple y propone utilizar las preguntas abiertas, que generen “respuestas construidas” (*constructed response*). El estudio expone tres ejemplos de este tipo de preguntas, una de ellas aborda la relación con el futuro. En todos los ejemplos expuestos, se solicitó al estudiantado escribir su respuesta (elaborar una narrativa). La evaluación del instrumento se hizo por medio de una rúbrica la cual permitió categorizar la explicación en niveles (se asignaron letras A, C, E y F, en las que la letra A representó el nivel más elevado y la letra F era el nivel más bajo). No obstante, la categorización de cada instrumento fue producto de la interpretación de cada revisor (Eliasson et al., 2015).

Por la cantidad de estudiantes y por ser un ejercicio de carácter oficial, se solicitó que el profesorado de educación básica participara en la evaluación del instrumento, para lo que, se proporcionó un folleto con los aspectos de evaluación. Los autores reconocen que este tipo de preguntas pueden funcionar para evaluar los conceptos del *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica*; sin embargo advierten también, que la evaluación queda abierta a la interpretación de cada docente (Eliasson et al., 2015).

En cuanto a los resultados, los autores refieren que “las niñas obtuvieron mejores resultados en la prueba que los niños, y los estudiantes cuyo primera lengua es el sueco obtuvieron mejores resultados que los estudiantes que estudian sueco como segunda lengua” (Eliasson et al., 2015: 180), pero no profundiza al respecto. En resumen, este estudio describe un ejercicio a gran escala y por contradictorio que parezca, propone una evaluación cualitativa, pues uno de sus principales objetivos es evaluar la competencia narrativa del estudiantado, en concordancia con la propuesta de Jörn Rösen.

El texto de Eliasson, Alvé, Yngvéus, & Rosenlund (2015) revela dos aspectos interesantes para la evaluación de la Historia a gran escala. Por un lado, la propuesta sobre las preguntas abiertas que propicien la elaboración de respuestas construidas, junto con su rúbrica como una opción real para evaluar el *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica*. Por otra parte, la evaluación a gran escala desde el enfoque cualitativo como una posibilidad, muy compleja y con varios requisitos de por medio, pero jamás irreconciliables. Sin duda, se necesitan más investigaciones que aborden la evaluación del *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica* en forma masiva, para consolidar una propuesta.

El último ejemplo que se mencionará dentro de la corriente academicista surgió en la Universidad de Helsinki, Finlandia, pero se consolidó en la Universidad de Linnaeus, Suecia, tal y como se mencionó en el capítulo anterior. El proyecto “History and moral encounters”,¹³ parte de la idea de que aquellas categorías que propician la reflexión de los valores de las personas se denominan *conceptos de tercer orden*, los cuales agudizan la *conciencia histórica* de la población en general y del estudiantado en particular (Edling et al., 2021).

¹³ Historia y encuentros morales

Entre las investigaciones relevantes para este recuento, se tiene el estudio de Niklas Ammert (2017), profesor e investigador de la Universidad de Linnaeus, quien realizó un estudio piloto con estudiantes de entre 15 y 16 años.

Esta indagación consistió en leer un pasaje provocador sobre la posibilidad de que los soldados del Batallón de Policía de Reserva 101, eligieran participar o no, en la matanza de judíos. Después se pidió responder al estudiantado, algunas preguntas abiertas. La intención de Ammert fue reflexionar en los conceptos de *significado*, *reflexión* y *contexto*, como posibles puentes entre las categorías de *conciencia histórica* y *conciencia moral*. El autor concluye que:

Los estudiantes en este estudio piloto perciben inmediatamente los contextos históricos y los relacionan con experiencias personales o valores morales generales. Su razonamiento recoge tanto el contexto histórico como el actual. Incluso se enfatizan las lecciones que debemos aprender para el futuro, lo que indica la conciencia histórica de los estudiantes (Ammert 2017: 32).

Así, el autor afirma que los conceptos propuestos como “puntos de convergencia parecen razonables” sin embargo también reconoce sus límites: “¿[los puntos de convergencia] son válidos o simplemente son resultados aleatorios de una muestra limitada?” (Ammert 2017:33).

Ammert tiene razón al mencionar que los estudios empíricos ayudan a aclarar el razonamiento, es decir, “cuando los individuos y los grupos discuten, razonan o argumentan, expresan sus opiniones, podemos identificar lo que piensa la gente” (Ammert 2017:26). Además, en congruencia con el posicionamiento de Jörn Rüsen, Ammert y colaboradores sostienen que “La conciencia histórica también tiene una dimensión moral en el sentido de que las narrativas del cambio y la continuidad históricos son, en algún nivel, narrativas sobre los aciertos y errores morales, interpretados en el contexto de los valores actuales” (Ammert et al., 2017:3).

En 2021, Löfström, Ammert, Edling y Sharp publicaron otro artículo, en el cual se retoma el estudio de Niklas Ammert pero desde una mirada didáctica, por lo que ofrece “un ejemplo concreto, [...], de cómo la educación ética puede estar presente en el aula de historia” (Löfström

et al., 2021:248-249). En este caso, las preguntas del instrumento se vinculan con el *razonamiento moral*, la *toma de perspectiva histórica* y la *conciencia histórica*. Para interpretar las respuestas del estudiantado se sugiere utilizar las propuestas de Asbhy y Lee (2001), Kohlberg(1984), Rösen (2004), entre otros. En ese sentido, queda pendiente un modelo que permita interpretar las respuestas por tratarse de una teoría en construcción, en este caso la relación entre la *conciencia histórica* y la *conciencia moral*, tal y como apuntan los autores. Esta tesis, aunque no construye un modelo como tal, ofrece elementos empíricos para su diseño.

Es así como finalizamos el recuento sobre la corriente academicista para dar paso, en el siguiente apartado, a las investigaciones desde el enfoque cognitivo.

2.2.-Aportes de la “revolución cognitiva”

La corriente psicológista “se preocupa por comprender los procesos mentales en el aprendizaje de la historia, estudiando los estadios de desarrollo con un contenido específico: la historia” (Plá, 2005:17). Además, las investigaciones de esta corriente, suelen confrontar a expertos y novatos (Carretero & López, 2009).

El primer trabajo que se debe mencionar dentro de esta corriente, es *Historical thinking and others unnatural acts*, obra de Sam Wineburg (2001). Se trata de un conjunto de estudios empíricos de corte cualitativo, los cuales se han convertido en un referente recurrente, por lo que fue imposible omitirlo. Su investigación aborda diferentes aristas de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, es decir, estudiantes, profesores y el contexto de éstos. Los capítulos más relevantes por los intereses del presente estudio son los capítulos 5 y 10.

Por un lado, el capítulo *Picturing the Past* (Wineburg, 2001), trata de una investigación mixta sobre el concepto de *significado histórico*, con estudiantes de educación básica. En este estudio, se le pidió al estudiantado dibujar personas de diferentes épocas de la historia de los Estados Unidos, es decir, peregrinos, colonos del oeste o hippies (imágenes que tradicionalmente

se representan con figuras masculinas, tanto en la escuela como fuera de ella). La intención era analizar de qué manera las alumnas y los alumnos, significaban el pasado e identificar qué dibujarían (figuras masculinas, figuras femeninas o ambas).

Entre los resultados se menciona que las niñas dibujaron “una familia o unidad social”, mientras que los niños “mostraban a hombres en combate más que cooperando unos con otros”, lo que evidencia una interpretación por género. Por otra parte, 76% de los dibujos de los niños fueron figuras masculinas, apenas el 6% de los dibujos tuvo figuras femeninas y 18% fueron figuras ambiguas. En contraste, 38% de los dibujos de las niñas representaron sólo hombres, 23% dibujaron mujeres, 22% tenían hombres y mujeres y 16% fueron ambiguos. Aunque las niñas dibujaban tanto hombres como mujeres, representaron un pasado habitado por pocas mujeres. En este sentido, el papel de las mujeres en la Historia resulta invisible tanto para las niñas como para los niños, pero la omisión fue mayor en los niños. En resumen, los resultados muestran interpretaciones históricas en las que se pueden observar roles de género preestablecidos desde el contexto del estudiantado, más que por una construcción personal.

Por otra parte, el capítulo *Making (Historical) Sense in the New Millennium* (Wineburg, 2001), trata de una investigación realizada con 15 estudiantes y sus padres. La intención de este estudio fue diferenciar entre la *memoria vivida* de los padres y la *memoria aprendida* de los estudiantes, por lo que se retoma el concepto de *memoria colectiva* de Maurice Halbwachs. Entre las conclusiones que interesan destacar, deja en evidencia la influencia de la familia y de otros elementos como el cine, en el proceso de enseñanza-aprendizaje de la Historia.

Wineburg (2001) indaga en algunos conceptos del *pensamiento histórico* (evidencia, perspectiva histórica, significado histórico) y aunque no utiliza la categoría de *conciencia histórica*, los capítulos antes señalados pueden relacionarse con el concepto, al utilizar las categorías de *significado histórico* y *memoria colectiva*, categorías cercanas con el concepto alemán de *conciencia histórica*, tal y como se mencionó en el primer capítulo. En resumen, la importancia

de esta obra radica en sus reflexiones –con base en evidencia empírica- sobre aspectos claves involucrados en la historia escolar, asuntos que se han profundizado en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia, en los últimos veinte años.

Por otra parte y para continuar con el recuento, se puede mencionar la investigación realizada por María Fernanda González junto con Mario Carretero (Carretero & González, 2004, 2006, 2008). Si bien la categoría de *conciencia histórica* tampoco aparece de manera explícita en esta indagación, los objetivos y resultados expuestos en diferentes textos permiten establecer una cercanía con el concepto alemán porque identifican valoraciones, interpretaciones y representaciones del pasado, de las personas involucradas en los estudios.

La investigación empírica se hizo con entrevistas a 240 estudiantes de clase media, de tres países diferentes: 80 argentinos, 80 chilenos y 80 españoles. Además, se entrevistaron a 20 adultos, quienes “eran voluntarios seleccionados por las entrevistadoras de las mismas ciudades, sin una formación específica en historia” (Carretero & González, 2004:183). El estudiantado fue de diferentes edades (12, 14 y 16 años) mientras que los adultos tenían alrededor de 35 años. Durante la entrevista se mostraba la imagen de un grabado de Theodore de Bry, que representa la llegada de Cristóbal Colón a la isla de Guanahaní, para que las personas describieran la imagen y después, respondieran preguntas específicas. Para el análisis de la información obtenida, se establecieron cuatro tipos de lectura de la imagen, que van en orden progresivo: 1) realista ingenua, 2) realista, 3) interpretativa y 4) contextualizada de la imagen. La lectura realista ingenua es el nivel más básico de lectura e implica que los sujetos de investigación suponen una relación directa y literal con la representación (imagen sobre el “descubrimiento” de América) mientras que, el nivel más alto de lectura sería la contextualizada, en la cual, los sujetos de investigación son capaces de percibir la intención del autor e identifican elementos del contexto en el que fue elaborada la imagen (Carretero & González, 2004, 2008).

Vale la pena mencionar que a partir del enfoque cuantitativo (análisis de frecuencia y relaciones entre variables) se establecieron conclusiones importantes, por ejemplo, que, las diferencias significativas se encuentran en la variable etaria. En palabras de los autores, “se observa una lenta progresión desde lecturas realistas ingenuas, que predominan a los 12 y 14 años, hasta unas persistentes lecturas realistas e interpretativas, que son casi mayoría en los sujetos de 16 años y adultos” (Carretero & González, 2004:190). De hecho, sólo en el grupo de los adultos se encuentran lecturas contextualizadas de la imagen, por lo que, de manera concreta los autores concluyen que “existen cambios cualitativos en los modos de acercarse a una imagen histórica en sujetos de diferentes edades” (Carretero & González, 2008:226).

También se describen los resultados respecto a la valoración de la imagen en términos de “pacífica”, “violenta” o “mixta”. En este caso, los hallazgos con diferencias significativas son según el país de procedencia, por ejemplo, se tuvo que el 30% de los españoles calificaron a la imagen como “violenta”, cifra superior frente al 17% de los argentinos y el 6% de chilenos que la consideraron de la misma manera (Carretero & González, 2004, 2006). En este sentido, los resultados pueden variar según la edad de los sujetos de investigación (tal y como sugiere el enfoque cognitivo) pero también, pueden ser distintos por el contexto que rodea a los alumnos (asunto relacionado con la categoría de *conciencia histórica*).

Además, y en la misma línea de interpretación, se identificó que el 87% de estudiantes consideraron que los colonizadores no tenían derecho sobre la apropiación de la tierra. Respecto a la valoración del descubrimiento de América, se tuvo que el 64 % de encuestados y encuestadas consideró “positivo” el evento, el 8% expresó que era un acontecimiento “negativo” y el 28% describió que era un asunto con aspectos positivos y negativos, por lo que su visión se consideró “mixta” (Carretero & González, 2006). Estos resultados revelan que el llamado descubrimiento de América es un tema controvertido, debido a las contradicciones que se presentan, por ejemplo, las personas logran “expresar su simpatía hacia el más débil [los

indígenas] y al mismo tiempo, reconocer su identificación y su permanencia al grupo del más fuerte [colonizadores]" (Carretero & González, 2006: 141).

Por último, solo mencionar que Mario Carretero ha tratado de evidenciar con este tipo de estudios, la hipótesis "de una clara contradicción actual en numerosos países entre los objetivos románticos y los ilustrados de la enseñanza de la historia" (Carretero, Rosa, & González, 2006:33).

Otro ejemplo relevante en esta segunda corriente cognitiva es la investigación de Olga Hoyos y Cristina del Barrio (2006), en la que presentan un análisis en torno a la *identidad nacional* de estudiantes colombianos y españoles. En este caso, se pretendía explorar las *representaciones* de pertenencia nacional, para lo que se entrevistaron a 98 alumnos y alumnas (7, 10, 13, 16 y 19 años) de España y Colombia. Se utilizó una entrevista semiestructurada, con situaciones hipotéticas. Tras el análisis cualitativo, se construyeron cuatro niveles de representación de la nacionalidad: 1) nacionalidad fija, 2) nacionalidad incierta, 3) cambio de nacionalidad y 4) nacionalidad como identidad social. El análisis cuantitativo reveló que las *representaciones* están ligadas a la edad, es decir, "los dos primeros niveles están más presentes a los 7 años –imposibilidad de cambiar la nacionalidad (25%) e incertidumbre (40%), mientras que hay una disminución significativa de este nivel en los grupos de edades superiores" (Hoyos & Del Barrio, 2006:154).

Un hallazgo relevante, en relación con la repercusión de elementos contextuales en el aprendizaje, mismo que se puede vincular con el concepto de *conciencia histórica*, fue en cuanto a las diferencias entre los dos países sobre la identidad. La identidad nacional se sostiene por los aspectos positivos y negativos que se puedan mencionar, así por ejemplo, se tiene que "entre los aspectos positivos, los españoles mencionaban la situación política, y los colombianos, el sentimiento de pertenencia" (Hoyos & Del Barrio, 2006:158). Otro ejemplo en este mismo sentido, fue el análisis sobre el uso no convencional de la bandera nacional, asunto en el que los

resultados demostraron que los colombianos rechazaron con mayor frecuencia, quizás por “la diferente vinculación afectiva con ella [con la bandera], relacionada con el contexto nacional de unos y otros participantes” (Hoyos & Del Barrio, 2006:159).

Por otra parte, vale la pena mencionar el estudio empírico de Catherine Duquette (2015), referido en el primer capítulo. Esta autora canadiense, hizo una investigación con 148 estudiantes francófonos de Quebec, en su último año de secundaria. La intención era establecer la relación entre el llamado *pensamiento histórico* y la *conciencia histórica*, por medio de la resolución de problemas en cuatro etapas. Los postulados teóricos de Jörn Rüsen fueron considerados en esta pesquisa, al considerar que las narrativas de las personas reflejan la *conciencia histórica* de las personas. La metodología empleada propiciaba poner en marcha el *pensamiento histórico*, paralelamente permitía indagar en la *conciencia histórica* del estudiantado, es decir, identificar “la interpretación de pasado que permite la comprensión del presente y la consideración del futuro” (2015:53). Esta indagación tuvo que construir su propia matriz de análisis ya que la propuesta del teórico alemán, no se adaptaba a los hallazgos obtenidos. En este caso, Duquette propone los siguientes niveles de progresión: un estadio *primario*, un estadio *intermedio*, un estadio *integrado* y, finalmente, un estadio *narrativo* (Duquette, 2015). El estudio concluye que el uso del *pensamiento histórico* permite cambiar las narrativas empleadas por el estudiantado y por tanto la *conciencia histórica* de las alumnas y los alumnos, con lo cual se evidencia la relación entre ambas categorías.

Otro ejemplo que vale la pena mencionar para el presente recuento, es la investigación de Lenin Rodrigo Landero Escamilla (2016), estudio presentado como tesis de Maestría en la UNAM. Esta investigación fue realizada con 20 estudiantes de bachillerato de aproximadamente 16 años. La tesis se desarrolló a partir de dos conceptos, el *perdón* de Hannah Arendt y la *conciencia histórica* de Jörn Rüsen. El objetivo de la indagación fue observar la relación de los alumnos con el pasado, de manera concreta, identificar el nivel de *conciencia histórica* de los

estudiantes por medio de la reflexión de dilemas morales sobre la conquista de México y la intervención norteamericana. En cada dilema, el estudiantado tenía la opción de ayudar o no a las personas que solicitaban auxilio. El estudio analiza las narrativas construidas por las personas, en las que se debía explicitar su decisión respecto a la ayuda solicitada, así como una breve justificación. En resumen, la intención fue analizar los argumentos utilizados por las y los estudiantes para tomar una decisión concreta en los dilemas presentados.

Los resultados mostraron que, en los dos temas abordados, la mayoría del estudiantado se agrupó en el tipo de *conciencia histórica tradicional* y muy pocos se ubicaron en la *conciencia histórica de tipo genético*, resultados respaldados en la propuesta de Jörn Rüsen. Además, se tiene que la mitad de las personas se mantuvieron en el mismo nivel al cambiar de dilema, mientras que la otra mitad presentaron cambios en el tipo de *conciencia histórica*. Cabe señalar que, entre quienes se presentó un cambio de *conciencia histórica*, hubo quien pasó de una *conciencia histórica de tipo tradicional* a una *conciencia histórica de tipo ejemplar* (cambio progresivo), pero también, hubo alumnos que se situaron en el *tipo genético* en el dilema de la conquista de México y en el tema de la intervención norteamericana se ubicaron en el *nivel tradicional* (cambio regresivo). Identificar que el estudiantado puede tener características de diferentes niveles de *conciencia histórica* es uno de los resultados más relevantes de este estudio, pues confronta de alguna manera, la propuesta evolutiva de la *conciencia histórica* de Jörn Rüsen, que se describía hasta el siglo pasado y que hoy día se ha modificado. Como bien señala Landero Escamilla, es importante considerar que los diversos acontecimientos del pasado afectan de diferente manera a la misma persona, por lo que “no es posible [...] esperar que actuemos de la misma forma frente a ellos” (Landero Escamilla, 2016:138).

Esta investigación utiliza el concepto de *perdón* basado en Hanna Arednt como parte esencial del respeto hacia los demás, por lo que, se esperaba que sólo el estudiantado con un nivel superior de *conciencia histórica de tipo genético*, decidieran prestar ayuda a los personajes

en cada uno de los dilemas. Sin embargo, en los resultados se pudo observar que “la mayoría de los estudiantes decidieron prestar su ayuda a las personas en peligro, aunque su nivel de desarrollo de conciencia histórica se encontraba en los niveles elementales” (Landeró Escamilla, 2016:165). Esto muestra que la *conciencia histórica* es un elemento relevante para el *razonamiento moral* pero que tampoco se debe considerar como irreductible a él. Por último, pese a ser un estudio bien logrado desde diferentes aristas, como el aspecto teórico, metodológico, así como el ejercicio interpretativo, falta fundamentar la propuesta de Jörn Rüsen desde otros referentes bibliográficos.

Para terminar, vale la pena apuntar los estudios que se encuentran directamente relacionados con la presente investigación, por el interés en las representaciones del estudiantado sobre el futuro (Anguera, 2012, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban & Anguera, 2014; Hass, 2011).

En primer lugar, se tiene la indagación de Gláucia Marília Hass (2011), quien coloca toda su atención en el sentido histórico que el estudiantado brasileño atribuye en las narrativas, en relación con el futuro. Si bien, esta investigación se encuentra próxima con la corriente sociocultural, por considerar las experiencias y la vida práctica de los encuestados, en las conclusiones se dejan de lado estos aspectos, con lo que prevalece el papel de la *conciencia histórica*. Al inicio, el estudio comenzó con 98 estudiantes tanto de educación básica como de educación media del Estado de Paraná en Brasil, posteriormente se seleccionaron a 59 personas de dicha población para profundizar en el trabajo de campo, por medio de grupos focales. La investigación se hizo a partir de las siguientes preguntas: ¿cómo crees que será el mundo en 2060 en lo que respecta al medio ambiente? y si estás vivo para entonces, ¿cómo crees que será tu vida?

Entre las principales conclusiones se tiene que “en general, el mundo estará en una situación precaria, pero particularmente estos individuos estarán bien, porque alcanzarán el éxito

personal y profesional, lo cual está asociado al deseo de ser parte del mercado de consumo” (Hass, 2011:72). La relación entre las dimensiones colectiva e individual aparecen con representaciones opuestas, a pesar de que esto conlleva a una contradicción. Lo interesante es que la dicotomía descrita entre la esfera pública y la privada se repite en los resultados de otros estudios, como se verá a continuación.

En segundo lugar, tenemos la investigación realizada por Carles Anguera (2012, 2013), cuyo principal objetivo fue indagar en las ideas que tenía el alumnado sobre el futuro y elaborar una propuesta didáctica para introducir el concepto del porvenir en el aula. Este estudio considera que la *conciencia histórica* permite ayudar en la construcción del mañana, con base en la llamada educación para el futuro. En la investigación participaron 172 estudiantes y 4 docentes, de tres centros de educación secundaria de Barcelona, España.

Entre los resultados obtenidos se debe destacar la propuesta de un modelo o estructura conceptual para el trabajo del concepto de futuro en el aula, en la que se vincula el concepto del porvenir con las formas de representación e interpretación del mañana y por otra parte, con el pensamiento histórico-social (Anguera, 2013).

Respecto a las representaciones sociales sobre el futuro del alumnado se configuraron cuatro tipologías: optimistas, pesimistas, tecnológicas y continuistas. Además, el autor advierte sobre los diferentes resultados respecto a pensar en el futuro personal o en el colectivo:

La mayoría de alumnos se imagina que vivirá de forma acomodada, con un trabajo para el que han estudiado y bien remunerado (96 por ciento), con una vivienda propias y con recursos suficientes (94 por ciento). Estas imágenes contrastaban con las que tenían del mundo en el futuro, ya que muchas de ellas eran pesimistas (Anguera, 2013:32-33).

Estos hallazgos, que parecen repetirse en diferentes estudios, consolidaron el objetivo de indagar en las ideas sobre el futuro, pero además, indagar en qué medida el estudiantado pensaba en la posibilidad de intervenir en la construcción del porvenir. Por último, sólo mencionar

que la educación para el futuro ha cobrado relevancia en nuestros días, tal y como lo muestran algunos estudios (Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban & Anguera, 2014a).

Hasta aquí las investigaciones relacionadas con la corriente cognitiva, pasemos ahora al último grupo de estudios, aquellos ubicados dentro de la corriente sociocultural.

2.3.- A partir de la corriente sociocultural

En este tercer apartado se consideran aquellos trabajos que contextualizan el aprendizaje de la Historia, es decir, desde la corriente sociocultural se “ve el aprendizaje y la enseñanza de la historia como un conjunto de interrelaciones de significado y prácticas culturales que construyen las interpretaciones sobre el pasado” (Plá 2005, 28).

Para iniciar el recuento de esta corriente, se coloca la atención en el continente europeo. Entre 1994 y 1995 se llevó a cabo el proyecto “Youth and History”¹⁴, estudio que aplicó una encuesta a jóvenes de 15 años y a sus profesores en 27 países (25 países de Europa más Israel y Palestina), la muestra fue de 30 000 estudiantes (Borries, 2000; Cerri & Amézola, 2007). Este proyecto estuvo liderado por Magne Angvik y Bodo von Borries, el cual pretendía analizar la *conciencia histórica* de jóvenes europeos, desde la propuesta del filósofo e historiador alemán Jörn Rüsen (Barom & Cerri, 2018; Cerri & Amézola, 2007; Gómez & Miralles, 2015). El texto publicado por Borries (2000) menciona algunos resultados obtenidos en este estudio. Sólo por citar algunos, se tiene que entre las actividades más frecuentes se encuentran “escuchar los relatos del profesor” y “utilizar el libro de texto” (sobre todo en países de Europa del este y del Mediterráneo). La exposición de resultados según el país o países de origen son elementos contextuales que permiten construir nuevas explicaciones, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia.

¹⁴ Juventud e Historia. Traducción propia

Por otro lado, cabe destacar el trabajo de Keith C. Barton quien se posiciona abiertamente dentro de la corriente sociocultural. Este autor realizó un estudio en 1997, en dos escuelas de Irlanda del Norte con estudiantes de entre 12 y 17 años. La intención era analizar y comparar el *significado histórico*, primero entre católicos y protestantes; y después con resultados de un estudio previo elaborado en Estados Unidos. Lo que más llama la atención es la forma en la que el autor retoma un elemento contextual –en este caso la religión–, para ilustrar como los adolescentes construyen el *significado histórico* en torno a ciertos acontecimientos y procesos históricos (Barton, 2005). Este autor considera que el sentimiento de identidad del estudiantado “varían según los contextos sociales y curriculares” y que por lo tanto, “La importancia del origen de los estudiantes es particularmente obvia en su asimilación de las narraciones históricas” (Barton 2010: 104). Este posicionamiento tan claro sobre el papel del contexto en la construcción de interpretaciones históricas será retomado en el análisis de información.

Para continuar con los estudios dentro de la corriente sociocultural, se deben mencionar aquellos realizados desde otras latitudes. Entre 1998 y el año 2000, la ya citada María Auxiliadora Schmidt realizó una investigación sobre la juventud y su relación con el conocimiento histórico. El estudio se hizo en Curitiba, capital del estado de Paraná en Brasil. El trabajo de campo se hizo en dos escuelas públicas, una ubicada en la periferia y la otra en el centro de la población, con estudiantes de entre 15 y 17 años. Se observaron y entrevistaron tanto al profesorado como al alumnado. Entre los objetivos establecidos, se quería: “[saber] cómo se desenvuelve el adolescente en su ambiente escolar” y “saber qué relación mantienen los alumnos brasileños de centros públicos de secundaria con el conocimiento histórico escolar” (Schmidt, 2005: 54). La autora concluye que en las clases de Historia en Brasil se recurre más a métodos tradicionales y no se promueve la construcción de la *conciencia histórica* del estudiantado (desde la propuesta de J. Rüsen). Esta investigación fue el primer estudio empírico que abordaba la *conciencia histórica* de la juventud en Brasil (Amézola & Cerri, 2018c; Cerri & Amézola, 2007, 2010).

Por otra parte, en 2007 inicia un proyecto que hasta hoy día cuenta con tres ediciones, bajo la coordinación de Luis Fernando Cerri y con apoyo del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI) de la Universidad Estatal de Ponta Grossa de Brasil. En la primera edición, entre 2007 y 2010, se desarrolló el proyecto piloto denominado “Jóvenes frente a la Historia” sobre el aprendizaje y enseñanza de la Historia en Argentina, Brasil y Uruguay, el cual tomó como base el proyecto ya mencionado, “Youth and History” (Amézola & Cerri, 2018c; Cerri & Amézola, 2007, 2010). Entre 2010 y 2016, se conformó el proyecto de investigación “Juventud e Historia en el Mercosur”, en el que se estableció obtener los datos empíricos de cinco naciones latinoamericanas: Argentina, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Por último, entre 2018 y 2022, se organizó la versión más reciente bajo el nombre, “Residente: observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina”. En esta última edición se integraron nuevos colaboradores, lo que coloca al “Proyecto Residente”, como el más amplio de los tres. En esta última edición se cuenta con información de Brasil, Argentina, Uruguay, México, Chile, Colombia y Perú (Cerri, 2021b).

El objetivo general, en los tres proyectos, fue analizar los conceptos de *conciencia histórica* y de *cultura política* en jóvenes de entre 15 y 16 años. De manera general, se retoman las aportaciones teóricas de Jörn Rüsen, Klaus Bergmann y Agnes Heller respecto a la categoría de *conciencia histórica*, mientras que para el concepto de *cultura política* se consideraron a autores como Almond y Verba, José Álvaro Moisés y la obra coordinada por Martha Abreu, Rachel Soihet y Rebeca Gontijo. Los proyectos cuentan con dos cuestionarios en cada edición, uno para el profesorado y otro para el estudiantado, sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la Historia. Estos proyectos de investigación tuvieron que adaptar la encuesta europea al contexto latinoamericano para la obtención de datos. (Amézola & Cerri, 2018; Barom & Cerri, 2018; Cerri, Oliveira Molar, & Cuesta, 2014; González & Gárate, 2017).

En las tres ediciones se aplicaron numerosas encuestas, sin llegar a ser muestras representativas. En el proyecto “Jóvenes frente a la Historia” se obtuvieron 1472 cuestionarios de alumnos y 65 cuestionarios de profesores (Amézola & Coudannes, 2010; Luis Fernando Cerri & Amézola, 2010; González, 2010). Por otra parte, en el proyecto “Jóvenes y la Historia en el Mercosur”, se aplicaron alrededor de 4000 encuestas para estudiantes y 300 para profesores (Amézola y Cerri 2018). Finalmente, en el proyecto “Residente” se aplicaron 6650 instrumentos (Cerri, 2021b). Con la información obtenida se identificaron distintos hallazgos y se pudo generar un sin fin de interpretaciones, las cuales se presentaron como ponencias, artículos de revista y capítulos de libros (Amézola & Cerri, 2018b; Barom & Cerri, 2018; Cerri, 2018, 2021a, 2022; Cerri et al., 2014; Cerri & Amézola, 2007, 2010; Cerri & Coudannes Aguirre, 2010; Cerri & Molar, 2010; M. Garriga et al., 2010; M. C. Garriga et al., 2018; González Calderón & Gárate Guerrero, 2017; María Paula González, 2010; Mendanha Cruz, 2017; Ribeiro Ferreira et al., 2010).

Tras la revisión de diversos trabajos generados a partir de estos proyectos y por los intereses de la presente investigación, se coloca mayor atención en aquellos textos que analizan los reactivos que indagan las relaciones temporales (Cerri & Amézola, 2010; M. C. Garriga et al., 2018; González Calderón & Gárate Guerrero, 2017) así como en los que reflexionan en torno a la pregunta sobre una indemnización hipotética (Amézola & Cerri, 2018a; Cerri, 2018; Cerri et al., 2014; Cerri & Molar, 2010; Latapí Escalante & Rivas Servín, 2022; Rodríguez Hernández, 2022), asuntos que se retoman en la presente indagación (ver capítulo 4 y capítulo 5).

El proyecto liderado por Luis Fernando Cerri se presenta como un referente de gran importancia, no sólo en Brasil sino en toda América Latina, porque coloca a la enseñanza de la Historia como objeto de investigación y porque evidencia las posibilidades desde la perspectiva cuantitativa para generar interpretaciones relevantes en el terreno educativo, de forma precisa, en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Así, el proyecto –en sus diferentes etapas- permitió vislumbrar los puntos de vista de la juventud y el profesorado, desde un sólo

país o a través de contrastes entre diferentes naciones. Además, se logró demostrar como a través de la enseñanza de la Historia se puede analizar la *cultura política* y la *conciencia histórica* de la juventud.

Otro ejemplo que se puede colocar en la corriente sociocultural es la tesis doctoral de Mariela Alejandra Coudannes Aguirre (Coudannes Aguirre, 2013). Esta investigación se diseñó como un estudio de caso, desde el posicionamiento de Jörn Rüsen. El objetivo de este trabajo fue analizar la *conciencia histórica* de estudiantes argentinos que se preparan para convertirse en docentes de Historia y de graduados en su primer año de desempeño profesional. Entre 2010 y 2012 se aplicaron cuestionarios a 14 estudiantes y a dos graduados de la Universidad Nacional del Litoral, en la ciudad de Santa Fe, Argentina. Además, se analizaron los materiales de las prácticas docentes implementadas por cuatro alumnas, así como algunas entrevistas a profundidad (Coudannes Aguirre, 2013, 2014a).

Por los puntos en común con los intereses del presente estudio, resultaron significativas las seis preguntas del cuestionario utilizado en la primera fase de investigación, así como los resultados generales. Entre los resultados relevantes para la presente investigación, porque describe la relación entre estudiantes y graduados con el porvenir, se tiene que la mayoría de las personas encuestadas consideran que las asignaturas cursadas en su formación como docentes de Historia omitieron la posibilidad de pensar en el futuro, es decir, pocas veces y sólo en algunas asignaturas se pensó en el mañana. En cuanto a las materias que permitieron pensar en el futuro “sobresalen las que tienen por objeto el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX [...], pero sobre todo las Problemáticas Contemporáneas” (2013:88). Por otra parte, respecto a los resultados que describen la relación con los valores de ciudadanía, se tiene que “Once [personas] sobre dieciséis manifiestan que otras experiencias, fuera de la universidad, fueron más significativas” (2013:94) para reflexionar sobre sobre este asunto.

Sobre las narrativas construidas por estudiantes y graduados a partir de un tema de la historia de Argentina, se agruparon en cinco grandes temas las diferentes narrativas recopiladas: 1) Inmigración, 2) Terrorismo de estado, 3) Consecuencias sociales del neoliberalismo, 4) Política, partidos, ciudadanía y 5) Colectivos marginados (2013:99). Así mismo, se relacionó cada narrativa con los tipos de *conciencia histórica* desde la perspectiva rüseniana. Resulta interesante que la mayoría de las personas decidieron argumentar desde temas contemporáneos, aunque no se reflexiona sobre ello.

Coudannes Aguirre concluye su estudio con algunas propuestas para el mejoramiento de la formación del profesorado en Historia, entre las cuales destaca propiciar la elaboración de narrativas por parte de las alumnas y los alumnos a lo largo de la carrera para trabajar sus relaciones con el presente y el futuro (Coudannes Aguirre, 2013, 2014a).

Otros ejemplos que bien pueden ubicarse dentro de esta corriente sociocultural (sin que necesariamente lo hagan explícito) son algunas investigaciones chilenas y mexicanas. Por un lado, desde Chile, los estudios coordinados por María Isabel Toledo de la Universidad Diego Portales. Por otra parte, en el caso de México, se tienen tres ejemplos: un estudio de cultura y conciencia histórica organizado por la Secretaría de Educación Pública (SEP), la tesis de Julia Salazar Sotelo (2012) y la investigación de Lucero San Vicente Juambelz (2022).

Con respecto al primer caso, María Isabel Toledo es una investigadora con diversas líneas de estudio, pero para el presente recuento, interesan tres proyectos en los que se han generado reflexiones importantes. En primer lugar, el *Estudio exploratorio de la enseñanza y aprendizaje de la subunidad “Régimen militar y transición a la democracia”*,¹⁵ realizado entre 2006 y 2008. En segundo lugar, se encuentra el denominado *Estudio cuantitativo y cualitativo de la enseñanza de la “historia del presente” de acuerdo al currículo de la Reforma, según los profesores, estudiantes*

¹⁵ Investigación con apoyo gubernamental: Proyecto FONDECYT N° 1060550 y UNESCO.

y padres de 6° básico: identificación de buenas prácticas y metodologías de enseñanza,¹⁶ desarrollado entre 2008 y 2010. Por último, el *Estudio sobre la enseñanza de los “temas controversiales” en el curso de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, durante el primer ciclo de Enseñanza Media. Análisis de las estrategias de afrontamiento: Adoctrinamiento versus Neutralidad*,¹⁷ del 2012 al 2014. En los tres casos, se puede identificar como uno de los intereses principales, analizar la pertinencia de la enseñanza y aprendizaje de la *Historia del presente*, de manera concreta el golpe de estado ocurrido en Chile en 1973 y el posterior régimen militar, como contenido escolar.

Los tres proyectos de investigación contienen una parte cuantitativa y otra cualitativa, fueron desarrollados en la región metropolitana de Santiago de Chile y cuentan con información empírica del profesorado y del estudiantado. En el primer proyecto se aplicó una encuesta a 2612 estudiantes de escuelas de educación media (Magendzo & Toledo, 2009), en el segundo estudio participaron 3071 estudiantes del séptimo año de educación básica (Toledo et al., 2010), por último en el tercer proyecto, se encuestaron a 1210 estudiantes chilenos de entre 16 y 17 años de edad (Toledo et al., 2015). Estos proyectos se relacionan con la categoría de *conciencia histórica* porque se pretende analizar la pertinencia de la enseñanza de la Historia presente, en este caso de un proceso histórico doloroso y controversial en la historia chilena. En otras palabras, se coloca sobre la mesa asuntos básicos de la enseñanza-aprendizaje de la Historia, lo que se debe o no enseñar en las clases de Historia, cómo enseñar y para qué. Para los autores, “...el rescate del presente, de lo coetáneo, de lo contemporáneo, como categorías históricas, estaría indisolublemente ligado a la toma de conciencia de estar viviendo una coyuntura crítica...”

¹⁶ Investigación con apoyo gubernamental: Proyecto FONDECYT N° 1085228.

¹⁷ Investigación con apoyo gubernamental: Proyecto FONDECYT N° 1120742.

(Toledo et al. 2010:37), en la que sin lugar a dudas, se muestra una preocupación en la forma en la que se trata el pasado (reciente), el presente y el futuro, desde la escuela.

Respecto a los ejemplos en México se tienen algunos ejemplos concretos. Por orden de aparición y derivado de la obra de Sánchez Quintanar (2006), se encuentra el “Estudio de cultura y conciencia históricas en las Escuelas Normales Públicas ¿Cómo se estudia la Historia?”, que se llevó a cabo en el año 2011, con el estudiantado de las escuelas normales en México por parte de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Se trató de una encuesta aplicada a 2598 estudiantes de licenciatura en Educación Primaria y en Educación Secundaria con especialidad en Historia, en 65 escuelas normales del país. El instrumento contaba con dos partes; por un lado, las preguntas que permitían dibujar un perfil sociodemográfico y obtener información sobre el acceso a la información, el empleo de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y sobre elementos identitarios. Por otra parte, 48 preguntas sobre la Historia como disciplina, contenidos históricos, la enseñanza y aprendizaje de la Historia y manejo de fuentes históricas. En 2012, Belinda Arteaga y Siddharta Camargo dieron a conocer algunos resultados de la encuesta, analizando algunas respuestas por regiones (noroeste, occidente, centro, noreste y sureste), por ser el elemento del perfil sociodemográfico con diferencias de porcentaje significativas. De manera general, los autores concluyeron que “los alumnos de estas instituciones pudieron aprender (sobre todo a partir de la memorización) algunos datos como las fechas de eventos destacados y las conmemoraciones cívicas pero no adquirieron elementos teóricos, metodológicos y/o conceptuales que les permitieran comprender estos procesos” (Arteaga & Camargo, 2012:111). El papel de la memorización como respuesta al intento por comprender como es que el estudiantado construye las interpretaciones del pasado, es una característica de la corriente sociocultural.

Siddharta Alberto Camargo, ha continuado la investigación en torno a la *conciencia histórica*, inspirado en el estudio de Sánchez Quintanar (2006). En el VII Encuentro Nacional de la Red de Especialistas en Docencia, Difusión e Investigación en la Enseñanza de la Historia (REDDIEH), dio a conocer los resultados preliminares de una investigación con estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Querétaro, en torno al concepto alemán (Camargo, 2019). En este estudio se aplicó un cuestionario en línea a estudiantes de la licenciatura en Pedagogía del primer semestre, por el momento, sólo se hace referencia a los datos obtenidos en seis preguntas. Un hallazgo relevante, fue que la mayoría del estudiantado consideró que la historia les gusta a las personas porque “ayuda a comprender el presente”, opción de respuesta que se relaciona con la *conciencia histórica* (Camargo, 2019). El instrumento de investigación fue un cuestionario amplio, en el que también se consideraron diferentes elementos contextuales, así como los conceptos de capital cultural, capital social y capital económico, elementos que permiten establecer correlaciones y que pueden desarrollar interpretaciones desde la corriente sociocultural, por lo que se esperan nuevas aportaciones al respecto.

Por otra parte, se encuentra la tesis doctoral de Julia Salazar Sotelo (2012), en la que se reflexiona sobre la función social y educativa de la historia en México. Esta investigación presentó un estudio empírico con una muestra no representativa, de estudiantes de tercer grado de secundaria. La intención fue indagar en las representaciones de la memoria histórica de los jóvenes con respecto a la identidad nacional, de manera concreta, se pretendía averiguar:

si estamos frente a una posible reconfiguración de los significantes identitarios en la sociedad (en los que se debele formas más *ad hoc* a los valores impuestos por el mundo globalizado y que responden a una formación ciudadana para la convivencia democrática, tal como la firma más reciente reforma a los programas de estudio de historia de secundaria) o siguen anclados los valores y principios nacionalistas que divulgó el discurso histórico escolar (Salazar Sotelo, 2012: 172).

Este trabajo partió de la idea de que la historia escolar en México se encuentra entre una ideología nacionalista, conformada del liberalismo del siglo XIX y posrevolucionaria del siglo XX,

y una nueva ideología impuesta por el mundo globalizado y neoliberal. Ante este panorama, surge el interés por comprender qué tipo de representaciones o identidades nacionales construyen los estudiantes en la actualidad para lo cual, se aplicó una encuesta a 198 jóvenes de tercer grado de secundaria, de cinco escuelas públicas de la Ciudad de México. El instrumento tenía cuatro apartados: a) identidad nacional, b) historia, nación y patria, c) nuevos valores y prácticas culturales y d) interés por la historia. Las preguntas solicitaban elegir una opción de una escala valorativa o bien, elegir un sólo atributo de las opciones posibles. Sin embargo, vale la pena decir que no queda clara la forma en que se construyó el cuestionario ni cómo se retomaron los aspectos teóricos en el instrumento, de manera concreta, faltó explicitar la forma en que se redactaron las preguntas y las opciones de respuesta, asunto metodológico de importancia.

En cuanto a los resultados expuestos, la autora concluye que “entre los adolescentes encuestados prevalecen los valores y referentes culturales que utilizó la ideología “liberal-revolucionaria” (sólo que ahora sin los tintes patrióticos de la historia patria)” y líneas después, complementa “uno esperaría que con los aires globalizados hubieran cambiado” (Salazar Sotelo, 2012: 191). Por ello la importancia de tener clara la estructura y el sustento del instrumento, lo que permite reconocer las posibilidades y los límites en nuestra investigación, en este caso por ejemplo, reflexionar sobre que tanto se puede indagar en los “nuevos valores” en un contexto globalizado. Al final del día, esta investigación es importante por ser un referente directo del empleo del enfoque cuantitativo en un contexto cercano y porque considera que la ideología nacionalista se puede percibir como parte de la identidad del estudiantado.

Por último, se encuentra la investigación de Lucero San Vicente (2022). Este estudio se apoya en el teórico alemán Jörn Rüsen para comprender la *conciencia histórica* de la organización Frente Juvenil en Defensa por Tepoztlán (FJDT), plasmada en 19 murales. Los murales surgieron como una forma de protesta ante la ampliación de una autopista en el estado de Morelos, México, con la que se afectarían los poblados de Tlayacapan y Tepoztlán, en los que

“se observa que la memoria se pone en diálogo como argumento y forma de legitimar la acción frente a un proyecto de futuro con el que no están de acuerdo las y los jóvenes del FJDT” (San Vicente, 2022:351).

En otras palabras, los murales fueron la narrativa que permitió evidenciar el engranaje temporal pasado-presente-futuro de la organización juvenil en un contexto muy particular, tal y como refiere el posicionamiento de Rösen. El análisis concluye con que la mayoría de los murales se relacionan con la *conciencia histórica* tradicional y ejemplar.

Para terminar con esta revisión en torno a la corriente sociocultural, resta decir que la presente investigación pretende colocarse dentro de esta perspectiva.

Para cerrar

El recorrido por diversas investigaciones empíricas permitió vislumbrar por lo menos dos elementos para su análisis. En primer lugar, conocer las corrientes que se han construido en la investigación de la enseñanza y aprendizaje de la Historia y por tanto, posicionar este trabajo dentro de una línea de investigación concreta. En segundo lugar, los retos teóricos y metodológicos que se deberían enfrentar. Respecto a las cuestiones teóricas se debían considerar las implicaciones de indagar la *conciencia histórica* de las personas, una categoría relativamente reciente fuera del contexto alemán pero próxima con otros conceptos y en cuanto a los aspectos metodológicos, se debían revisar las posibilidades con que se contaba así como los instrumentos que podían implementarse en un contexto de pandemia.

Entre las investigaciones que motivaron y contribuyeron a trazar el camino que se podía transitar, se encuentran los estudios coordinados Luis Fernando Cerri y colaborados (Amézola & Cerri, 2018b; Cerri, 2022; Cerri & Amézola, 2010), así como el trabajo de Coudannes Aguirre (2013, 2014), que indagan la *conciencia histórica* en el estudiantado en un contexto latinoamericano. También las pesquisas coordinadas por María Isabel Toledo (Gazmuri & Toledo,

2010; Magendzo & Toledo, 2009; Toledo et al., 2010, 2015), en las que se puso en evidencia la relevancia del contexto y los temas relevantes para indagar la categoría de interés. Después, otras investigaciones permitieron centrar la atención en dos subcategorías específicas (implicadas en la *conciencia histórica*), por un lado *expectativas sobre el futuro* (Anguera, 2012, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban & Anguera, 2014; Hass, 2011) y por otro lado, el *razonamiento moral* (Ammert et al., 2017; Löfström et al., 2021).

Con base en lo anterior, mi investigación se define como un estudio en el confluyen los elementos contextuales en la construcción de la *conciencia histórica* de las personas, es decir, diversos aspectos culturales e individuales se interrelacionan en la elaboración de interpretaciones históricas, explicaciones del presente y en la configuración de futuros, por lo que el presente estudio se enmarca como parte de la corriente sociocultural.

En cuanto a la metodología, algunas preguntas del cuestionario implementado en el presente estudio, fueron inspiradas desde otros instrumentos de investigación (desde los proyectos de GEDHI; Coudannes Aguirre, 2013) así como la posibilidad de considerar la perspectiva mixta, según los estudios sudamericanos ya citados. Por último, se decidió secundar a Catherine Duquette (2015), quien construyó una matriz de análisis propia inspirada en la propuesta de Jörn Rüsen (ver capítulo 3).

Capítulo 3

Metodología del estudio: Decisiones y etapas de investigación

La presente investigación se llevó cabo con estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, con un diseño metodológico mixto (*transformativo secuencial*). El principal interés fue indagar en la *conciencia histórica* del estudiantado de la carrera de Historia, de manera concreta al sentar *expectativas para el futuro* y su relación con el *razonamiento moral*, como subcategorías de análisis. Primero se aplicó un cuestionario a 173 estudiantes y después, a partir de una muestra anidada, se realizaron 14 entrevistas a profundidad.

Este capítulo dedicado a la metodología se encuentra dividido en cinco apartados. En el primer apartado se da un breve bosquejo histórico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, en el que se destaca la tradición humanística como parte de su proyecto educativo y se describe el contexto actual de la institución. En el segundo apartado se hace mención sobre las condiciones al momento de iniciar el estudio, a partir de las cuales se tomaron decisiones importantes. En el tercer apartado, se describen las implicaciones de una investigación con perspectiva mixta para el estudio de la *conciencia histórica*. Los últimos dos apartados describen puntualmente los momentos metodológicos que se desarrollaron a lo largo de la investigación.

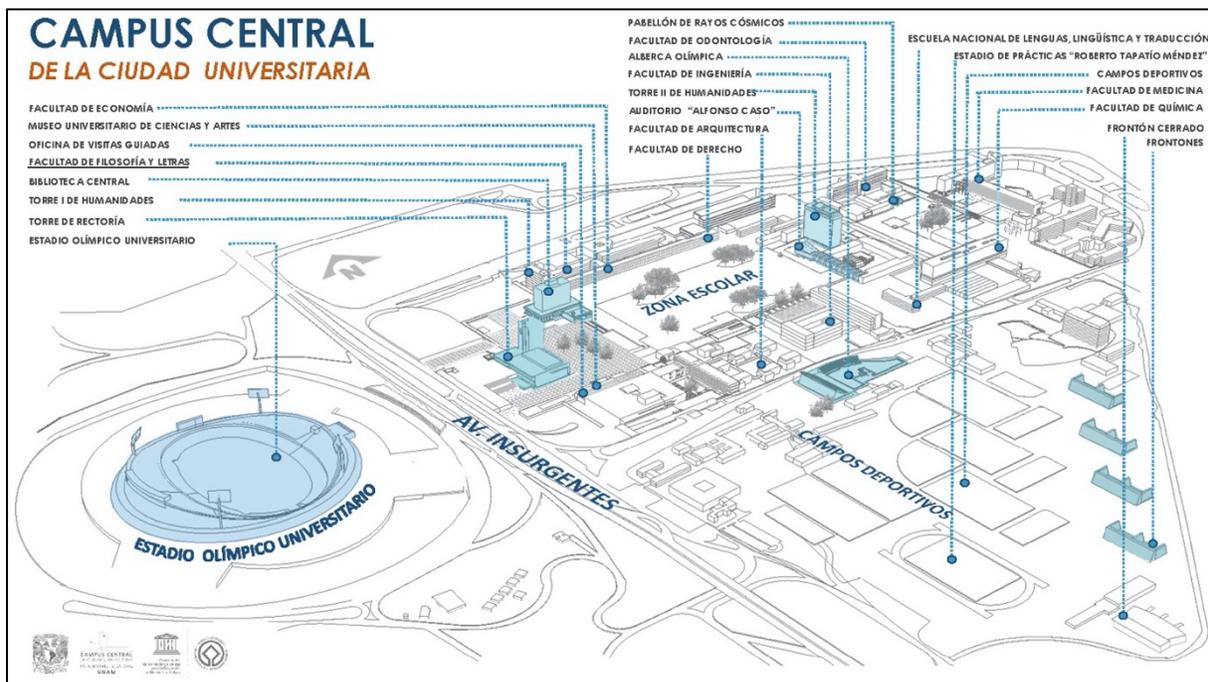
3.1.- La Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, espacio de formación humanista.

La Facultad de Filosofía y Letras (FFyL), recinto caracterizado por dedicarse al estudio de las humanidades, reside actualmente en dos edificios dentro de Ciudad Universitaria al sur de la Ciudad de México. Ciudad Universitaria es el campus principal de la UNAM y fue inaugurado en

1954 con una extensión aproximada de 176 hectáreas, sin embargo, los orígenes tanto de la facultad como de la propia universidad son aún más añejos.

La FFyL se ubica dentro del Campus Central de Ciudad Universitaria, de manera concreta en el edificio dedicado a las Humanidades, al norte de la Plaza Central de la Zona Escolar, conocida también como “las islas” por albergar una serie de montículos arbolados. La Torre de Rectoría y la Biblioteca Central, edificios emblemáticos de la universidad ubicados al poniente de la Zona Escolar, se encuentran de forma aledaña a la facultad, mientras que, tras cruzar la Avenida de los Insurgentes, se ubica el icónico Estadio Olímpico Universitario (Artigas, 2010). En 2011, tal como refiere la página web de la FFyL,¹⁸ fue inaugurado un segundo edificio bajo el nombre de “Adolfo Sánchez Vázquez”, el cual se encuentra al oeste del Estadio (ver imagen 3.1).

Imagen 3.1 Campus central de Ciudad Universitaria



Fuente: <http://www.comitede analisis.unam.mx/mapas.html>

¹⁸ <http://www.filos.unam.mx/nuestra-facultad/historia/>

La Facultad de Filosofía y Letras fue inaugurada en 1924 no obstante, sus antecedentes se pueden vincular con la historia de la Universidad Nacional Autónoma de México, una historia amplia y compleja que conviene tener en cuenta, por ser la institución que cobija al espacio educativo de interés.

La UNAM es la universidad pública más importante de México y tiene como principal propósito “estar al servicio del país y de la humanidad, formar profesionistas útiles a la sociedad, organizar y realizar investigaciones, principalmente acerca de las condiciones y problemas nacionales, y extender con la mayor amplitud posible, los beneficios de la cultura” (*Acerca de la UNAM | Portal UNAM, 2015*) propósito -por cierto- con bases humanistas.

La máxima Casa de Estudios, nombre con el que también se le conoce a la UNAM, tiene su antecedente inmediato en la Escuela Nacional de Altos Estudios, la cual fue inaugurada en septiembre de 1910, aunque sus inicios bien pueden remontarse a 1551 con la creación de la Real y Pontificia Universidad de México durante la época colonial (Facultad de Filosofía y Letras, 1994; Marsiske, 2006). La Escuela Nacional de Altos Estudios estuvo conformada por tres áreas: humanidades, ciencias exactas y ciencias políticas sociales y jurídicas. En 1924 el área de humanidades se transformó en la actual Facultad de Filosofía y Letras, pero fue hasta 1954 cuando se trasladó al espacio que hoy día ocupa en Ciudad Universitaria (Facultad de Filosofía y Letras, 1994; Ruiz Gaytan, 1954).

Tal y como sostiene González (1994), el estudio de las humanidades se ha consolidado como uno de los principales campos de investigación en la UNAM y en nuestro país, primero con la fundación de la FFyL, en la cual diferentes disciplinas humanísticas se concibieron “como un campo de estudios con vida propia, suficientemente justificado por sí mismo” (p.17). En segundo lugar, con el cambio de sede de la facultad en 1954, cuando se trasladó del edificio denominado Casa de los Mascarones al nuevo recinto en Ciudad Universitaria, lo que contribuyó a la definición misma de las humanidades, porque “las `humanidades´ encontraron ahí su propio espacio,

perfectamente definido y distinguido de las `ciencias`” (p.19). Hoy día a casi 100 años de la creación de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, se reconoce y nos circunscribimos al papel del quehacer humanístico que se ha forjado en sus aulas y pasillos. En palabras de Ruiz Gaytán, la FFyL es la institución “que siempre acogió y acoge sin excepción a todos aquellos -jóvenes o no- que han `padecido` de una ilusión: la del saber, la de la cultura” (Ruiz Gaytan, 1994:63). Para Villegas Moreno (1994), la Facultad de Filosofía y Letras fue heredera de la misión universitaria, la cual consistía en “el cultivo, la creación, la recreación y transmisión del saber humanístico” (p.151), tarea desempeñada a cabalidad lo que “permite concluir que su institución formal fue un hito para la vida intelectual de México” (p.179).

La FFyL se ha transformado con el paso del tiempo, por un lado, porque se han incorporado nuevos programas académicos como respuesta a necesidades concretas de la sociedad, y por otra parte, porque algunas licenciaturas se trasladaron a otras Facultades (J. González, 1994; Ruiz Gaytan, 1954). Actualmente la FFyL cuenta con una oferta educativa estructurada en cuatro grupos: 1) el Sistema Escolarizado (SE), el cual ofrece 12 carreras (Administración de Archivos y Gestión Documental, Bibliotecología y Estudios de la Información, Desarrollo y Gestión Interculturales, Estudios Latinoamericanos, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Clásicas, Letras Hispánicas, Letras Modernas, Literatura Dramática y Teatro, y Pedagogía), 2) el Sistema de Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUAYED), con 8 licenciaturas (Bibliotecología y Estudios de la Información, Filosofía, Geografía, Historia, Letras Hispánicas, Letras Inglesas, Pedagogía en Universidad Abierta y Pedagogía en Modalidad a Distancia), 3) Educación Continua, con diversas actividades semestrales como cursos, diplomados o talleres, y por último, 4) Posgrado, con 15 programas disponibles (Antropología, Bibliotecología y Estudios de la Información, Ciencias Médicas Odontológicas y de la Salud, Estudios de Genero, Estudios Latinoamericanos, Estudios Mesoamericanos, Filosofía, Filosofía de la Ciencia, Geografía, Historia, Historia del Arte, Letras, Lingüística, Maestría en Docencia

para la Educación Media Superior y Pedagogía). Esta información se puede consultar en la página web de la FFyL (Ver cuadro 3.1. Programas académicos de la FFyL).¹⁹

| Cuadro 3.1. Programas académicos de la FFyL | |
|--|--|
| PROGRAMAS ACADÉMICOS | |
| <p>Sistema Escolarizado</p> <ul style="list-style-type: none"> - Administración de Archivos y Gestión Documental - Bibliotecología y Estudios de la Información - Desarrollo y Gestión Interculturales - Estudios Latinoamericanos - Filosofía - Geografía - Historia - Letras Clásicas - Letras Hispánicas - Letras Modernas - Literatura Dramática y Teatro - Pedagogía | <p>Sistema Universidad Abierta y Educación a Distancia (SUyED)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Bibliotecología y Estudios de la Información - Filosofía - Geografía - Historia - Letras Hispánicas - Letras Inglesas - Pedagogía (Universidad Abierta) - Pedagogía (Modalidad a Distancia) |
| <p>Educación Continua</p> <p>Actividades semestrales</p> <ul style="list-style-type: none"> ° Cursos ° Diplomados ° Talleres <p>Preinscripción Inscripción Descuentos Becas</p> | <p>Posgrado</p> <p>Antropología Bibliotecología y Estudios de la Información Ciencias Médicas, Odontológicas y de la Salud (bioética) Estudios de Género Estudios Latinoamericanos Estudios Mesoamericanos Filosofía Filosofía de la Ciencia Geografía Historia Historia del Arte Letras Linguística Maestría en Docencia para la Educación Media Superior (MADEMS) Pedagogía</p> |
| <p>Fuente: http://www.filos.unam.mx/programas_academicos/</p> | |

Por los intereses del presente estudio, interesa profundizar en la información respecto a la carrera de Historia del Sistema Escolarizado. La licenciatura en Historia se ha impartido desde la creación de la FFyL en 1924. Entre 1931 y 1956 se suspendió la formación de historiadoras e historiadores para otorgar únicamente los grados de Maestría y Doctorado. En 1960 se reinstauró

¹⁹ http://www.filos.unam.mx/programas_academicos/

la licenciatura en Historia la cual ha permanecido hasta nuestros días y desde ese entonces se han puesto en marcha cuatro planes de estudios (1960, 1966, 1974, 1998)²⁰ (Alanís Enciso & Medina Esquivel, 2019; Facultad de Filosofía y Letras, 1998).

Actualmente, el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia* de la FFyL de la UNAM establece que el estudiantado de la carrera debe acreditar 52 asignaturas (28 obligatorias y 24 optativas), a lo largo de 8 semestres. Los diferentes cursos que se deben acreditar se encuentran organizados en cuatro grandes áreas: a) Área de Historiografía, b) Área de Investigación, Docencia y Difusión, c) Área de Teoría y d) Área de Conocimiento Histórico. Según el *Plan de Estudios*, durante los primeros semestres se deben cursar en mayor medida las asignaturas obligatorias porque los contenidos teóricos de éstas son básicos para la formación de las y los futuros historiadores, es decir, mientras que en el primer y segundo semestre se deberán acreditar 5 asignaturas obligatorias y una de carácter optativo, en los semestres séptimo y octavo serán cuatro cursos optativos y dos obligatorios. (Facultad de Filosofía y Letras, 1998).

A continuación, se describen las condiciones de la facultad que se presentaron al momento de emprender la investigación.

3.2.- Decisiones ante el contexto del estudio.

Este apartado trata dos elementos contextuales que se presentaron durante la investigación y que afectaron el desarrollo de ésta. Por un lado, se encuentra el movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL) contra la violencia de género en la institución y, por otra parte, la pandemia de COVID-19. Ambos casos -distintos entre sí-, derivaron

²⁰ Entre 2015 y 2017 se organizó una Comisión Revisora integrada por miembros del profesorado y del estudiantado con la intención de actualizar el *plan de estudios*. El resultado fue la publicación de una Propuesta del Plan de Estudios en 2020.

en el cierre de la facultad desde noviembre del 2019 hasta principios del 2022, situación que tuvo que enfrentar el estudiantado de la FFyL.

La lucha de las MOFFyL

En México, el problema de los feminicidios y la violencia contra las mujeres es un asunto añejo. Tan sólo por mencionar un ejemplo, se tienen los asesinatos ocurridos en Ciudad Juárez, al norte del país, durante la década de los 90 del siglo pasado, los cuales -por cierto- siguen “siendo una incógnita, en el sentido de que no existe a la fecha una explicación convincente de por qué las matan ni quién está detrás de esta práctica cada vez más común” (Berlanga Gayón, 2015:116).

Tanto las estadísticas oficiales y como las no oficiales, muestran un incremento importante en los últimos años. Por un lado, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) da cuenta del aumento de feminicidios en años recientes (2020, 2021), colocando la cifra de entre 2 y 3 feminicidios diarios para el 2018.²¹ Por otra parte y en contraste, se encuentran los datos no oficiales, que para el año 2019 hablan de entre 10 a 11 feminicidios diarios (*Mapa Georreferenciado de Feminicidios*, en Olvera, 2020:24). Lamentablemente las cifras no oficiales dan cuenta de manera más acertada sobre lo que ocurre en nuestro país (Cerva, 2020; Ramírez González, 2020).

Ante el hartazgo de la violencia generalizada hacia las mujeres, el 24 de abril del 2016 se convocó en nuestro país a una movilización nacional contra los feminicidios, la cual es identificada como un parteaguas respecto al movimiento feminista en México en los últimos años (Cerva, 2020; Mingo, 2020b). La violencia contra las mujeres se presenta en diferentes ámbitos y en diferentes formas, algunas de ellas resultan ser poco visibles. En este trabajo, por los intereses

²¹ Según el INEGI (2020) con base en el Censo Nacional de Procuración de Justicia Estatal, en 2018 se cometieron 849 feminicidios (p. 18).

establecidos y por el contexto de quienes participaron, se hablará concretamente de la violencia de género que se puede presentar en las instituciones de educación superior (Buquet et al., 2013; Mingo, 2020a, 2020c; Montes, 2018).

En 2013 se publicó la obra colaborativa *Intrusas en la universidad* de Ana Buquet, Jennifer A. Cooper, Araceli Mingo y Hortensia Moreno, que describe las relaciones de género al interior de la Universidad Nacional Autónoma de México. Se trata de una investigación del Programa Universitario de Estudios de Género (PUEG) de la UNAM, con el propósito de identificar la presencia y ausencia de mujeres, así como las relaciones de género en tres poblaciones de la institución educativa: la académica, la estudiantil (nivel licenciatura) y la administrativa. Para llevar a cabo este estudio se revisaron bases de datos de la propia universidad, se elaboró una encuesta y se organizaron grupos focales a principios del 2010. Los resultados dibujan un panorama general sobre lo que ocurre en la UNAM, por ejemplo, respecto a los resultados de la población estudiantil -asunto relevante para esta investigación- se menciona que en la universidad, el 49.3% de las estudiantes encuestadas había sufrido algún acto de hostigamiento durante los últimos dos semestres (2013:304).

En este sentido, cobran significado las palabras de Cerva:

En un país que registra cerca de 10 feminicidios al día, las colectivas también son fruto de este escenario, desarrollando un discurso que pone al centro del debate la necesidad de seguridad en sus espacios educativos, de revalorizar el cuidado entre mujeres y la preocupación por el retroceso de los derechos que se creían asegurados, pese a contar con más de 15 años de políticas para el combate a la violencia contra las mujeres (Cerva, 2020: 141)

La violencia de género se encuentra dentro de la escuela y es menester que las mujeres se organicen para combatirla, como fue el caso de la Asamblea Feminista (AF) instaurada en mayo del 2016, por un grupo de estudiantes universitarias de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. Estas estudiantes trataron de visibilizar la violencia ejercida contra las mujeres y el acoso sufrido en la institución por medio de diversas acciones como cierre de la Facultad (los

denominados paros²²), asambleas, tendaderos²³ y escraches²⁴. El 30 de marzo del 2017, la AF informó sobre su disolución a través de su página de Facebook por el rechazo y falta de apoyo de la comunidad universitaria (Mingo, 2020a, 2020c). Además de las reacciones negativas, Araceli Mingo sostiene que otro de los posibles factores para disolver la Asamblea Feminista fue dejar de lado la reflexión y el trabajo en torno a las emociones inmersas en la organización y en cada una de las integrantes (Mingo, 2020c). La Asamblea Feminista es el precedente directo del grupo de Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL), la cual inició el cierre de la institución a finales del 2019, mismo que se prolongaría hasta principios del 2022, debido a la pandemia de COVID-19.

El movimiento de las Mujeres Organizadas surgió en mayo de 2017, tras el asesinato de la estudiante Lesvy Berlín (Mingo, 2020a, 2020c). Este crimen causó indignación dentro de la comunidad universitaria, primero por haber ocurrido dentro de las instalaciones del campus y después porque las autoridades trataron de colocar “el hecho como un supuesto suicidio y poniendo en duda la calidad moral de la víctima para revertir el sentido de lo sucedido” (Cerva, 2020:146); pero además, fungió como catalizador para que un grupo de estudiantes retomará la lucha contra la violencia hacia las mujeres dentro de la UNAM. Entre las acciones de esta nueva colectividad, destaca la convocatoria a un paro de labores el 4 de noviembre del 2019, el cual se extendió por casi seis meses, hasta el 14 de abril del 2020, “por *las mismas razones* que llevaron en 2016 a las integrantes de la AF a realizar el primer paro de labores feminista” (Mingo, 2020c:18).

²² El primero ocurrido el 18 de octubre del 2016 y el otro fue el 8 de marzo del 2017.

²³ El tendadero consiste en escribir en papeletas las experiencias de acoso, el nombre de los agresores y colocarlas en un tendero (Mingo, 2020c)

²⁴ Manifestación en la que un grupo de activistas se dirige al domicilio, lugar de trabajo o en lugares públicos donde se reconozca a alguien a quien se quiere denunciar, ver en <https://es.wikipedia.org/wiki/Escrache>

En abril del 2020 las Mujeres Organizadas decidieron entregar las instalaciones ante la emergencia sanitaria generada por el COVID-19 y el temor, justificado, por su propia salud.²⁵ Sin embargo, el panorama para la población estudiantil de la Facultad de Filosofía y Letras no tuvo mayor cambio, puesto que las instalaciones permanecieron cerradas, debido justamente por la pandemia, de lo que se hablara a continuación.

Desde el confinamiento

A finales del 2019, el Ministerio de Salud de China informó sobre 41 pacientes con una “neumonía atípica grave” en la ciudad de Wuhan (Escudero et al., 2020). La enfermedad se extendió rápidamente a nivel mundial, con consecuencias trágicas. Al respecto, el *Informe de COVID-19* preparado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) junto con la Oficina de las Naciones Unidas para la Reducción de Riesgo de Desastres (UNDRR), señala en su prólogo:

La pandemia de COVID-19 es un desastre en que se combinan una amenaza biológica con diversas vulnerabilidades, como la capacidad organizacional y de respuesta de los sistemas sanitarios, la sobrepoblación, la informalidad, las prácticas sociales de trabajo y el transporte público. [...] No obstante, a diferencia de los terremotos, los huracanes y las inundaciones, amenazas cuya duración se mide en minutos, días o semanas, una epidemia puede extenderse por años (CEPAL-UNDRR 2021:1)

El 11 de Marzo del 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró al coronavirus como una pandemia (Sevillano, 2020). En México, los primeros casos de COVID-19 se confirmaron en febrero y a partir de marzo de ese mismo año, tras el anuncio de la OMS, el gobierno federal suspendió las actividades no esenciales y recomendó permanecer en casa.

²⁵ Ver en <https://www.animalpolitico.com/2020/04/estudiantes-filosofia-letras-unam-emergencia-sanitaria/> y en <https://www.jornada.com.mx/ultimas/politica/2020/04/14/entregan-paristas-la-facultad-de-filosofia-5676.html>

Uno de los primeros espacios que cerró la puerta y tuvo que adaptarse a una forma de trabajo desde el encierro, fue la escuela. Una decisión que tomó por sorpresa a toda la sociedad y mucho más, las repercusiones que apenas se asomaban. Los especialistas describieron ese momento de diferentes formas: “hemos perdido la escuela, perdimos las aulas” (Díaz Barriga, 2020:19), “el traslado forzado de las actividades escolares al seno de las dinámicas familiares” (Cruz Flores, 2020), “la educación, en todos sus niveles y tipos educativos, se ha visto violentada, paralizada, encarada y retada en el contexto de la pandemia de COVID-19 que afecta al mundo” (Chehaibar, 2020:83). No se criticó la recomendación de “quedarse en casa”, sin embargo era claro que, existía una preocupación por el cierre de la escuela y las condiciones que debían enfrentar la mayoría de estudiantes en “un ambiente de estrés, incertidumbre y de restricciones socioeconómicas derivadas de la pandemia” (López Ramírez & Rodríguez, 2020:104). El panorama era totalmente desconocido. Cada escuela, cada aula, enfrentó obstáculos muy particulares de su contexto y nivel educativo, pero al mismo tiempo, la pandemia nos obligó a modificar nuestras vidas de manera global. En este trabajo no se cuenta con el tiempo y el espacio para ejemplificar los diversos efectos que se vivieron en el ámbito educativo a causa de la pandemia, por lo que sólo se apuntarán las repercusiones que permearon a la presente investigación.

Posibilidades de investigación ante el contexto

En México, las instituciones de educación superior acataron las medidas de confinamiento y recurrieron a los medios digitales para continuar con sus actividades académicas. Bajo este contexto de cierre de las instalaciones, primero por el movimiento de las Mujeres Organizadas y después por la pandemia de COVID-19, se tuvo que desarrollar una investigación de posgrado, es decir, emprender un proceso de estudio y reflexión a partir de un referente empírico.

Primero, se trabajaron aspectos nodales como el estado del arte y el referente teórico, el mayor problema fue conseguir bibliografía. Afortunadamente, se crearon diversas redes de apoyo de colegas tanto en México como en otros países, que publicaron diversos materiales en páginas de Facebook y Drives compartidos, sólo por mencionar algunos casos. Además, se pudo acceder a diferentes repositorios digitales, incluso aquellos que no eran de acceso abierto, y que por la emergencia sanitaria, permitieron la consulta gratuita por algún tiempo. Después, se pensó en la mejor ruta metodológica para abordar el problema de investigación, sin olvidar el contexto de confinamiento en el que todavía nos encontrábamos y que en este caso, delimitó el trabajo de campo. Para ofrecer un panorama más completo y compensar de alguna manera los efectos de la pandemia, este estudio fue diseñado bajo un método mixto. En el siguiente apartado se exponen las virtudes desde esta perspectiva, las cuales, determinaron su elección.

El cierre de la institución y la violencia de género en la universidad, se presentan como temas controvertidos dentro de la población estudiantil de interés, que brindan la posibilidad de indagar en la *conciencia histórica* del estudiantado de Clío (Miguel-Revilla & Sánchez-Agustí, 2018). De manera concreta, respecto a las *expectativas para el futuro* y en torno al *razonamiento moral* de quienes participaron en la presente investigación, para lo cual se consideraron elementos del contexto para iniciar la reflexión. Por un lado, se analiza el papel y las posibilidades con el porvenir desde la disciplina histórica y desde el punto de vista de sus estudiantes en un momento de incertidumbre global derivado en gran parte por la pandemia de COVID-19, por otro lado, se consideraron el posicionamiento ante la violencia contra las mujeres de manera general, así como las opiniones respecto al cierre de las instalaciones educativas por el movimiento de las MOFFyL, de manera particular. Todas estas reflexiones se presentan en los últimos dos capítulos, por lo pronto pasemos a las decisiones metodológicas que se tuvieron que tomar para poder realizar la investigación.

3.3.- La pertinencia de los métodos mixtos

Ante el panorama descrito, las condiciones para iniciar el trabajo de campo implicaban sortear algunos riesgos operacionales, por lo que se decidió que la mejor opción para llevar a cabo el estudio sería desde el enfoque mixto. La investigación mixta parte del supuesto de que:

la recopilación de diversos tipos de datos proporciona una mejor comprensión del problema de investigación. El estudio comienza con una amplia encuesta para generalizar los resultados a una población y después, en una segunda fase, se centra en entrevistas abiertas y cualitativas para recolectar opiniones detalladas de los participantes (Creswell, 2009:18).

Este tipo de investigación permite analizar la realidad por medio de ambas perspectivas, es decir, utiliza las fortalezas de los enfoques cuantitativo y cualitativo para lograr comprender de mejor manera un problema de investigación. Además, usar ambos enfoques minimiza las debilidades de cada perspectiva, asunto que resultaba relevante debido al contexto del estudiantado, descrito en el apartado anterior.

El enfoque mixto ofrece varias ventajas para ser utilizado, por ejemplo: 1) se consigue una perspectiva más amplia y profunda del fenómeno porque se emplean dos métodos en el estudio de un fenómeno específico, 2) se producen datos más ricos y variados mediante la multiplicidad de observaciones, 3) se potencia la creatividad teórica, 4) se apoya con mayor solidez las inferencias científicas, que si se emplean aisladamente 5) se obtiene una mejor “exploración, explotación y generalización” de los datos, 6) se incrementa la posibilidad de tener éxito al presentar resultados a una audiencia hostil y 7) se desarrollan nuevas destrezas o competencias en materia de investigación o bien, se refuerzan (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018).

De manera general, la investigación mixta es pertinente para el estudio de fenómenos que “son tan complejos y diversos que el uso de un enfoque único, tanto cuantitativo como cualitativo, es insuficiente para lidiar con esta complejidad” (Hernández-Sampieri y Mendoza, 2018:614), como fue el caso del presente estudio, cuyo interés principal fue indagar la *conciencia histórica*

de estudiantes de educación superior. La *conciencia histórica* se ha estudiado desde una u otra perspectiva (ver capítulo 2), pero difícilmente se han puesto en marcha ambos caminos metodológicos, en este caso, la idea de recurrir a la investigación mixta surgió a partir del contexto, es decir, de encontrarse en un momento que resultaba muy complicado para construir una muestra probabilística y para acceder a la escuela y al estudiantado en general, debido al confinamiento y a la lucha de las MOFFyL. Además, tras el pilotaje y la aplicación del cuestionario, se pudo observar una mayor participación de personas que se encontraban en los primeros semestres, en comparación de las que estaban por egresar de la carrera, asunto que podía sesgar los datos y la interpretación de los mismos. Por último, al elaborar el primer informe de resultados, se identificaron algunos datos que parecían contradictorios. Todos estos elementos podían arrojar conclusiones parciales, por lo que se decidió profundizar la indagación a través de una serie de entrevistas, es decir, se decidió utilizar la metodología mixta.

El uso de métodos mixtos implica respetar los procesos de los enfoques cuantitativo y cualitativo a la vez, para analizar información de diferente índole. Por ello, se han establecido diferentes estrategias o diseños que permiten desarrollar el enfoque mixto, cada uno de ellos define la perspectiva que tiene mayor peso o bien, si se les otorga de forma equilibrada la misma importancia, los pasos a seguir y si se cuenta con o no, con una perspectiva teórica.

En la obra de Hernández-Sampieri y Mendoza, los autores establecen de manera general, cuatro diseños de métodos mixtos: *secuenciales, concurrentes, de conversión y de integración* (2018:613). Ahora bien, de manera particular describen ocho métodos: 1) el diseño exploratorio secuencial, 2) el diseño explicativo secuencial, 3) el diseño transformativo secuencial, 4) el diseño de triangulación concurrente, 5) el diseño anidado o incrustado concurrente de modelo dominante, 6) el diseño anidado concurrente de varios niveles, 7) el diseño transformativo concurrente y 8) el diseño de integración múltiple.

Por otra parte, John W. Creswell (2009) señala que el tipo de relación que se establezca entre las dos bases de datos determinará el tipo de diseño empleado en el estudio. En este caso, el autor habla de tres diseños de manera general: una investigación conectada con una secuencia de recolección de datos (*secuencial*), un estudio con datos integrados y recopilados al mismo tiempo (*concurrente*) y finalmente, una pesquisa en la que una base de datos proporciona un papel de apoyo para analizar la otra base de datos. De manera particular, este autor configura seis métodos mixtos: 1) el diseño explicativo secuencial, 2) el diseño exploratorio secuencial, 3) el diseño secuencial transformativo, 4) el diseño de triangulación concurrente, 5) el diseño integrado concurrente y 6) el diseño transformativo concurrente.

La diferencia entre una y otra propuesta, es que mientras Creswell (2009) describe tres diseños *concurrentes*, Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) hablan de cinco diseños *concurrentes*. Por los intereses de la presente investigación, basta con señalar y describir a grosso modo, el método elegido debido a las características del estudio.

En este trabajo se optó por un diseño *transformativo secuencial* (Creswell 2009, Hernández-Sampieri y Mendoza 2018), el cual implicó dos etapas de recolección de datos, una de corte cuantitativa y otra de índole cualitativa, guiados en todo momento por una perspectiva teórica específica. De manera concreta, la primera etapa de investigación consistió en la aplicación de cuestionario en el que participaron 173 personas, mientras que en la segunda etapa, se realizaron 14 entrevistas a profundidad. En ambas etapas, la categoría de *conciencia histórica* y las subcategorías de interés se mantuvieron como ejes orientadores del estudio.

Utilizar un método mixto en esta investigación permitió *incrementar la validez* del estudio al mostrar correspondencia entre los datos cuantitativos (cuestionario) con la información cualitativa (entrevista), además, las entrevistas *compensaron* las debilidades de la encuesta porque recolectaron puntos de vista que no se tenían, también lograron *explicar* a profundidad algunos hallazgos de la primera etapa de investigación y ayudaron a *ejemplificar* de otra manera

los resultados obtenidos en el cuestionario, beneficios señalados por Hernández-Sampieri y Mendoza (2018) y que se evidenciarán en los siguientes capítulos.

A continuación, se describen las dos etapas de investigación que se llevaron a cabo en el estudio.

3.4.- Primera etapa de investigación

La primera etapa de investigación consistió en la aplicación de un cuestionario en línea (a través de la plataforma *google forms*) al estudiantado de la carrera de Historia de la FFyL de la UNAM, entre septiembre y octubre del 2021. Cabe mencionar que, al momento de aplicar el instrumento, en nuestro país y de manera concreta en la UNAM, permanecía la modalidad de educación en línea por recomendación de las autoridades universitarias, por causa de la pandemia de COVID 19.

En un principio se trató de construir una muestra, es decir, identificar “un subgrupo del universo o población del cual se recolectan los datos” (Hernández-Sampieri and Mendoza 2018:196). Sin embargo, se presentaron algunos obstáculos que hicieron descartar la posibilidad de un muestreo probabilístico como, contar con poca información de la población estudiantil de manera desagregada (sólo existían bases de datos generales en internet), dificultad para contactar a las y los estudiantes pues se encontraban en confinamiento, y por último, la poca participación que suelen tener las encuestas en línea. En ese momento resultaron relevantes las palabras de Rojas Soriano quien advertía que “el diseñar una muestra no implica únicamente calcular el número de casos e indicar quiénes serán encuestados. Representa también, prever los problemas para el levantamiento de la encuesta” (1999: 287).

Para llevar a cabo el presente estudio se debe reconocer el apoyo del coordinador de la carrera, así como la cooperación de algunos miembros del profesorado, gracias a quienes se logró hacer partícipes al estudiantado. Podían participar las personas inscritas de cualquiera de

los 8 semestres (e incluso aquellas y aquellos que formalmente habían terminado con los 8 semestres, pero continuaban inscritos en algunos seminarios por diferentes razones). La invitación para responder el cuestionario se hizo por medio de un video, aunque también se hizo una breve presentación en algunas clases por petición del profesor o la profesora. Las y los estudiantes debían acceder a la plataforma de *google forms* en su tiempo libre. Al final, participaron 173 personas de diferentes semestres.

De manera precisa, el cuestionario fue contestado por 100 hombres, 68 mujeres y 5 personas que no se consideran dentro de las primeras dos opciones (marcaron otro). La mayoría, 153 jóvenes, tienen entre 17 y 23 años; 17 personas se encuentran entre los 24 y 30 años, y 3 estudiantes son mayores de 30 años. Además, vale la pena puntualizar que 60 estudiantes se encontraban en 1er semestre, 40 personas eran del 5º semestre, 16 estudiantes se encontraban en el 7º semestre y 13 personas dijeron haber terminado los ocho semestres de la carrera, pero siguen inscritos en alguna materia.

Entonces, la mayoría de participantes son jóvenes de primer y tercer semestre. Las y los estudiantes de los últimos semestres fueron el grupo con quien no se logró una comunicación eficiente, entre otras cosas, porque no se tenía una asignatura en común que permitiera reunir a las personas del séptimo semestre. Como se mencionó en el primer apartado de este capítulo, al final de la carrera, el estudiantado debe cursar en su mayoría asignaturas optativas, mientras que las asignaturas obligatorias, son cursos especializados. La participación de estudiantes de distintos semestres puede incidir en el análisis de los datos, por ello es importante reconocer y advertir, una de las principales características que deberán tenerse en cuenta al momento de interpretar los resultados.

Sobre otros datos generales, se tiene que, 130 personas nacieron en la Ciudad de México lo que representa un 75% de la muestra; 26 personas nacieron en el Estado de México lo que representa un 15% y las otras 17 personas en diferentes entidades federativas (Baja California,

Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Sinaloa y Veracruz). Al preguntar por su domicilio actual, los datos cambian un poco: 115 personas viven en la Ciudad de México (66.5%), 44 personas radican en el Estado de México (25.4%) y 14 personas viven en otro estado (Guanajuato, Guerrero, Morelos, Oaxaca, Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz y Yucatán). La mayoría de las y los encuestados es soltera o soltero, seis personas se encuentran en unión libre y dos personas están casadas. Sólo tres personas tienen hijos o hijas.

Por último, respecto a algunas características personales, se tiene que cinco personas pueden relacionarse con ascendencia indígena porque hablan una lengua indígena (3 casos) o bien, su madre o padre habla una lengua indígena (2 casos); al final se puede decir que son pocas personas con relación a los pueblos indígenas. Sobre los antecedentes escolares de ambos padres, se tiene a 50 madres y a 46 padres con educación superior concluida, además 10 mujeres y 12 hombres con algún posgrado completo. En otras palabras, una tercera parte del total de las madres y una tercera parte del total de los padres cuentan con estudios de educación superior.

Sobre el cuestionario

El instrumento de investigación fue un cuestionario (ver anexo 1), el cual estuvo estructurado en dos partes. En la primera parte se tienen 25 preguntas cerradas y una pregunta abierta (sobre la pandemia), las cuales permiten dibujar perfiles sociodemográficos. Esta parte se compone por tres secciones: 1) Datos generales, 2) Características personales, 3) Datos de estudios inmediatos anteriores.

Por otro lado, en la segunda parte del cuestionario, se tienen preguntas abiertas y cerradas. En esta parte también se tienen tres secciones generales: a) sobre la carrera de historia, b) sobre la función del historiador y c) ética del historiador desde un sentido personal (en

la vida cotidiana). Cabe señalar que algunas preguntas se inspiraron desde otras investigaciones que indagan la *conciencia histórica* (desde los cuestionarios de los proyectos de GEDHI; Coudannes Aguirre, 2013), es decir, surgen desde éstas, pero se reconfiguraron según los intereses del presente estudio.

De manera general, en la segunda parte del instrumento, la categoría de análisis principal es la *conciencia histórica*, y las dos subcategorías de interés son *expectativas sobre el futuro* y el *razonamiento moral*. La estructura general de esta parte del cuestionario y su relación con la teoría se puede observar en el siguiente cuadro (ver cuadro 3.2). La primera columna corresponde a la sección del cuestionario, después se presenta el número del reactivo, el tipo de pregunta, y por último, la subcategoría con la que se relaciona la pregunta.

Cuadro 3.2: Segunda parte del cuestionario y su relación con la teoría

| Sección del cuestionario / Eje de análisis | Reactivo | Tipo de pregunta | Subcategoría |
|---|---|-------------------------|-----------------------------|
| Primera sección: Sobre la carrera de Historia / ética del historiador(a) desde un sentido profesional | 1.- ¿Por qué elegiste la carrera de Historia? | abierta | Expectativas para el futuro |
| | 2.- En tu experiencia ¿para qué te sirve estudiar la carrera de historia? | abierta | Expectativas para el futuro |
| | 3.- ¿Tienes claro tu campo de trabajo? | cerrada | Expectativas para el futuro |
| | 3.1.- En caso de que no hayas pensado en el campo de trabajo, ¿por qué no lo has pensado? | abierta | |
| | 4.- Consideras que la carrera (autoridades escolares, plan de estudio y/o profesores) explica las opciones laborales para desempeñarse como historiador/ historiadora | cerrada | Expectativas para el futuro |
| 4.1.- ¿Por qué? | abierta | | |

| | | | |
|--|--|---------|---|
| | 5.1- ¿Con que frecuencia, en el estudio de la Historia se desarrollan la relación temporal pasado-pasado? | cerrada | Relaciones temporales |
| | 5.2- ¿Con que frecuencia, en el estudio de la Historia se desarrollan la relación temporal pasado-presente? | cerrada | |
| | 5.3- ¿Con que frecuencia, en el estudio de la Historia se desarrollan la relación temporal pasado-presente-futuro? | cerrada | |
| | 5.4.- ¿En qué materias consideras que se abordaron la relación temporal pasado-presente-futuro? | abierta | |
| | 6.- Según tu experiencia en la carrera ¿Qué tipo de ética profesional debería tener un historiador/historiadora? | abierta | Razonamiento moral |
| Segunda sección: Sobre la función del historiador / ética del historiador(a) desde un sentido profesional | 7.- Las siguientes frases se relacionan con la función social del historiador. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen Se muestran 15 enunciados | cerrada | Expectativas para el futuro Razonamiento moral |
| | 8.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en el ámbito educativo . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen Se muestran 14 enunciados | cerrada | Expectativas para el futuro Razonamiento moral |
| | 9.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en la difusión histórica . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen Se muestran 15 enunciados | cerrada | Expectativas para el futuro Razonamiento moral |
| | 10.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en el ámbito político . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen. Se muestran 5 enunciados | cerrada | Expectativas para el futuro Razonamiento moral |
| | 11.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en el patrimonio . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen. | cerrada | Expectativas para el futuro Razonamiento moral |

| | | | |
|--|---|---------|--|
| | Se muestran 10 enunciados | | |
| | 12.- En tu opinión ¿Cuál es la función del historiador en la sociedad? | abierta | Expectativas para el futuro y/o Razonamiento moral |
| Tercera sección: ética del historiador(a) desde un sentido personal (en la vida cotidiana) | 13.- Para ti, ¿qué es la conciencia histórica? | abierta | Relaciones temporales y/o Razonamiento moral |
| | 14.- ¿Cuál de las siguientes oraciones piensas que describe mejor el desarrollo de la historia? | cerrada | Expectativas para el futuro |
| | 15.- ¿Cómo afrontas las diferentes realidades y problemas sociales del mundo actual? Puedes marcar más de una opción | cerrada | Razonamiento moral |
| | 16.- Estarías dispuesto a renunciar a tus comodidades actuales para conseguir un mundo más sostenible y justo | cerrada | Razonamiento moral |
| | 16.1.-Argumenta tu respuesta: | abierta | |
| | 17.- ¿Cómo te imaginas a los 40 años? | cerrada | Expectativas para el futuro (ámbito individual) |
| | 18.- ¿Cómo piensas que será la vida en México dentro de 40 años? Puedes marcar más de una opción | cerrada | Expectativas para el futuro (ámbito colectivo) |
| | 19.- ¿Cómo piensas que será tu vida de aquí a 40 años? Puedes marcar más de una opción | cerrada | Expectativas para el futuro (ámbito personal) |
| | 20.- Escribe 5 acontecimientos o procesos históricos que consideres los más relevantes para la historia de México, en orden del más importante al menos importante | abierta | Razonamiento moral |
| | 21.- Elige un acontecimiento o proceso histórico de tu lista anterior y explica por qué consideras que es un tema relevante para la sociedad mexicana. Trata de utilizar los tiempos pasados, presente y futuro | abierta | Expectativas para el futuro |

| | | | |
|--|--|------------------------|--------------------|
| | 22.- Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar? 22.1.- Argumenta tu respuesta: | cerrada abierta | Razonamiento moral |
| | 23.- En Marzo del 2019, el presidente de México envió una carta al Rey Felipe VI de España pidiendo que se disculpará por la Conquista. ¿Consideras que España debería pedir perdón por la Conquista de México? 23.1.- Argumenta tu respuesta: | cerrada abierta | Razonamiento moral |

Fuente: elaboración propia

La primera subcategoría *expectativas sobre el futuro*, cuenta con 9 preguntas cerradas (3, 4, 5.1, 5.2, 5.3, 14, 17, 18 y 19) y 6 preguntas abiertas (1, 2, 3.1, 4.1, 5.4 y 21), mientras que, la subcategoría de *razonamiento moral* tiene 4 preguntas cerradas (15, 16, 22 y 23) y 5 preguntas abiertas (6, 16.1, 20, 22.1 y 23.1). Cabe mencionar que existen preguntas en las que se pueden vincular ambas subcategorías (preguntas cerradas: 7, 8, 9, 10 y 11; preguntas abiertas: 12 y 13).

El instrumento fue pilotado con el estudiantado de la licenciatura en Historia de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán de la UNAM, es decir, en una población similar desde la formación académica, dentro de la misma universidad y a la que se tenía acceso. El cuestionario estuvo habilitado durante dos semanas en la plataforma *google forms*, a fines de mayo y principios de junio del 2021. Se hizo la invitación a estudiantes de todos los semestres, con apoyo de un profesor del colegio y por medio de las redes sociales. En el pilotaje participaron 40 personas, 20 hombres y 20 mujeres. Al final del cuestionario, se preguntó por el tiempo que les tomó responder todas las preguntas, la mayoría de las personas dijeron que, entre 15 y 30 minutos, sólo en 7 cuestionarios dijeron que 45 minutos. Tras el análisis de los resultados y algunas modificaciones,

se tuvo la versión final del instrumento, la cual se aplicó en la población elegida desde el inicio, es decir, en estudiantes del colegio de Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM. En este caso, el cuestionario se aplicó entre septiembre y octubre de ese mismo 2021.

Para comprender e interpretar las preguntas cerradas (datos cuantitativos) se recurrió a la estadística descriptiva, es decir, un informe general en el que se dio cuenta de los datos obtenidos, así como las frecuencias de cada variable para conocer las tendencias (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018), con ayuda de tablas y gráficas elaboradas en los softwares SPSS y Excel. Por otra parte, para analizar las preguntas abiertas (datos cualitativos) se pensó en la *codificación temática* que implicó identificar segmentos de contenido que se relacionarán con la propuesta de *conciencia histórica* de Jörn Rüsen (Rüsen 1992, 2004, 2015), de manera concreta respecto con la articulación temporal del sujeto y con el razonamiento moral de las personas frente a una situación concreta. En otras palabras, se esperaba relacionar la elección de una opción de respuesta en las preguntas cerradas y analizar las pequeñas narraciones de las preguntas abiertas con la propuesta del teórico alemán, sin embargo, al profundizar en algunas preguntas abiertas se consideró pertinente hacer algunas modificaciones. Por ello, se configuró una matriz de análisis que permitió interpretar la información obtenida, que sí bien puede vincularse con la categorización de Rüsen, en definitiva, se trata de una construcción distinta. A continuación, se abordará todo lo relacionado con la matriz de análisis.

Configuración de la matriz de análisis

Para comprender e interpretar la información obtenida, se partió de la propuesta por Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015). Sin embargo, al profundizar en el análisis de las preguntas abiertas del cuestionario (en la primera etapa de la investigación), se consideró pertinente hacer algunas modificaciones al modelo del teórico alemán, en primer lugar, porque ninguno de los casos concordaba con la *conciencia histórica de tipo tradicional*; en segundo lugar, porque un grupo de

respuestas no podían ubicarse en ninguna de las cuatro opciones, por no establecer relaciones con el *futuro* y por no hacer explícito el *razonamiento moral* en las pequeñas narraciones. En consecuencia, se configuró una matriz de análisis a partir de la información recopilada en el cuestionario, es decir, la matriz se construyó de manera inductiva, pero al mismo tiempo, inspirada en la propuesta del teórico alemán. (Ver cuadro 3.3).

Cuadro 3.3: Matriz de análisis

| | Conciencia histórica Silenciosa | Conciencia histórica Incrédula | Conciencia histórica Reflexiva |
|-------------------------------------|---|--|--|
| <i>Expectativas sobre el futuro</i> | Las personas no establecen una relación con el futuro | Las personas piensan en el futuro, pero consideran que no se puede planear. Establecen continuidad pasado-futuro. No se puede intervenir en la construcción del futuro. Visión pesimista del porvenir | Las personas piensan en el futuro, lo planifican y establecen expectativas al respecto. Establecen relaciones pasado-presente-futuro. Se puede construir el futuro. Visión optimista del porvenir |
| <i>Razonamiento moral</i> | Las personas evitan mencionar su posicionamiento. Las personas consideran una sola interpretación como verdadera. | Las personas describen valores, reglas o tradiciones que surgen en el pasado, con una alusión positiva o negativa. Existe continuidad de valores, reglas o tradiciones. Argumentos contra la transformación porque las cosas no pueden o no deben cambiar. | Las personas deslegitiman valores, reglas o tradiciones establecidas. Posicionamiento crítico ante lo establecido: ruptura Argumentos alternos o bien, se plantea una contranarración porque las cosas pueden o deben cambiar. El saber histórico se utiliza para la orientación en la vida. |

| | | | |
|--|--|--|---|
| | | | Se considera a la pluralidad y a la otredad. Alusión a la justicia social. |
|--|--|--|---|

Fuente: Elaboración propia con base en Jörn Rüsen

Esta matriz de análisis permitió dibujar algunas interpretaciones y relaciones entre preguntas de la misma subcategoría, asunto que se desarrolla en los capítulos 4 y 5. Por lo pronto, es momento de abordar la siguiente etapa del estudio.

3.5. Segunda etapa de investigación

La segunda etapa de investigación consistió en realizar una serie de entrevistas vía remota, para complementar el análisis de las subcategorías *expectativas sobre el futuro* y *razonamiento moral*, en marzo del 2022. Las entrevistas se aplicaron en una *muestra anidada*, es decir, se seleccionó un subconjunto de la muestra de la primera fase (Creswell, 2014:568).

El propósito de este tipo de muestreo es subdividir en bloques o grupos a la población que respondió el cuestionario de la primera etapa de investigación. Cabe mencionar que de las 173 personas que respondieron el instrumento, 119 accedieron a la entrevista, por lo que la elección de casos estuvo limitada a seleccionar estudiantes de este subconjunto.

El proceso para seleccionar a las personas que participaron en la entrevista se prolongó algunas semanas porque se tuvo que analizar la información obtenida en el cuestionario, así como, establecer vínculos entre diferentes preguntas para tomar decisiones al respecto. Por un lado, se analizaron las diferentes variables socioeconómicas y los resultados de las preguntas directamente relacionadas con las subcategorías de análisis, para identificar los datos relevantes o las diferencias significativas de importancia. Por otra parte, se estudiaron las respuestas de las preguntas abiertas en relación con las categorías de interés, para identificar las omisiones o los

pendientes del cuestionario. El análisis de la información obtenida en el cuestionario permitió tener un panorama general sobre las y los participantes, además, se lograron identificar los elementos inconsistentes, que se retomarían en las entrevistas.

Los resultados más relevantes aparecen entre el cruce de la variable ingresos económicos y el reactivo cómo se piensa el futuro, por presentar diferencias significativas importantes, sin embargo, se debe advertir que en gran medida éstas se originan por la poca participación de algunos grupos, en este caso, pocos participantes con altos ingresos económicos, con lo que resulta arriesgado establecer generalidades.

El primer elemento que se consideró para construir la muestra *anidada* fue elegir a las personas que serían entrevistadas a partir de la relación que establecieron con el futuro. Según la matriz de análisis, existen tres tipos de respuestas al respecto. En el primer grupo se encuentran las personas que omiten mencionar el porvenir, en el segundo grupo se ubican las y los estudiantes que abordan el futuro con una visión pesimista y sin posibilidad de intervenir en la construcción del mañana, por último, en el tercer grupo se encuentran quienes mencionan el futuro con una visión optimista y con la posibilidad de intervenir en éste. Dado que uno de los objetivos de la entrevista era profundizar en el análisis de la subcategoría *expectativas del futuro*, se decidió entrevistar a personas de cada uno de los grupos para ahondar en ella.

El segundo elemento que se atendió en la elección de personas para la entrevista fue la variable de género, por razones éticas más que por diferencias significativas, por lo que conservando la proporcionalidad de participación en el estudio se buscó el 10% de cada grupo. Al final del día, se concretaron 14 entrevistas.

Sobre la entrevista

La entrevista es un recurso de suma importancia en la investigación cualitativa, cuya finalidad principal es recabar información. La entrevista permite “entender el mundo desde la perspectiva

del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias” (Álvarez-Gayou 2007:109). En este caso, para comprender de mejor manera el punto de vista del estudiantado en relación con las subcategorías de interés, se recurrió a la entrevista semiestructurada, es decir, se contaba con una guía de preguntas para entablar la conversación pero se tenía “la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información” (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018:449).

Por una parte, se abordaron cuestiones sobre el *futuro*, por ejemplo, el papel del porvenir para historiadoras e historiadores en su labor profesional, la omisión del futuro (de ser el caso), así como, el porvenir colectivo e individual. Por otra parte, se plantearon preguntas sobre el Movimiento de las Mujeres y por una posible reparación de los daños a las familias víctimas de un feminicidio, con la finalidad de reflexionar en el *razonamiento moral* de las y los estudiantes.

De manera general, el guion de entrevista tenía 10 preguntas abiertas (ver anexo 2) y cada encuentro tuvo una duración aproximada de 25 minutos. En total se realizaron 14 entrevistas, de manera concreta, se contó con la contribución de 7 hombres, 6 mujeres y un estudiante que se identificó como una persona no binaria. Los nombres de quienes participaron fueron cambiados por cuestiones éticas del estudio, además, se diseñaron claves para cada entrevista (en donde la letra E corresponde a entrevista; el primer número corresponde al número consecutivo de entrevista; la siguiente letra es por la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad del entrevistado(a) y la última letra corresponde al sexo hombre, mujer u otro). A continuación, algunos datos de quienes participaron en la entrevista (Ver cuadro 3.4).

Cuadro 3.4: Participantes en las entrevistas

| Nombre | Edad | Semestre |
|---------------|-------------|----------------------------|
| Felipe | 19 | 1° |
| Leandro | 21 | 7° |
| Omar | 22 | 3° |
| Diego | 22 | 7° |
| Abel | 22 | Ya terminó los 8 semestres |
| Rodrigo | 23 | 6° |
| Damián | 25 | 8° |
| Abril | 18 | 1° |
| Naomi | 18 | 1° |
| Anabel | 20 | 5° |
| Montserrat | 20 | 5° |
| Karla | 23 | 7° |
| Magali | 27 | Ya terminó los 8 semestres |
| Gael | 21 | 5° |

Fuente: elaboración propia

En contraste con lo ocurrido en el cuestionario, la mayoría de estudiantes que participaron en las entrevistas, se encontraban a la mitad o en la última etapa de la carrera, con lo que se pudo contrarrestar el sesgo de la primera etapa de investigación.

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron para el análisis posterior. Para realizar dichas tareas se utilizaron la plataforma *Zoom* y el programa *Atlas.ti*. La información recopilada

en esta etapa de la investigación fue analizada a partir de la *codificación temática*, que se puede definir como la tarea que “implica, además de identificar experiencias o conceptos en segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de que piezas “embonan” entre sí [...] para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos” (Hernández Sampieri & Mendoza, 2018:427).

Para cerrar

Desde la metodología mixta, el análisis de los datos se basa “en los procedimientos estandarizados y cuantitativos (estadística descriptiva e inferencial), así como en los cualitativos (codificación y evaluación temática), además de análisis combinados” (Hernández-Sampieri y Mendoza 2018:657), tal y como se describió a lo largo del capítulo. En este caso, además, se retomaron aspectos de la teoría de Jörn Rüsen (1992, 2006, 2015) plasmados en la matriz de análisis. No obstante, para profundizar en la reflexión y comprender de mejor manera el pensamiento del estudiantado de Clío, se recurrieron a diferentes autores. Por ejemplo, en el capítulo que trata la subcategoría de *expectativas sobre el futuro* se retoma la educación para el futuro desde los trabajos de C. Anguera y de A. Santisteban (Anguera, 2012, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban, 2017; Santisteban & Anguera, 2014a), también se consideran algunos textos que surgen de los proyectos brasileños del GEDHI (ver capítulo 1 y 2), en concreto los que indagan las relaciones temporales del estudiantado (Cerri & Amézola, 2010; M. C. Garriga et al., 2018; González Calderón & Gárate Guerrero, 2017).

Respecto al capítulo que aborda la subcategoría de *razonamiento moral*, los textos empleados que ayudan a comprender las operaciones mentales implicadas, además del posicionamiento de Jörn Rüsen (1992, 2006, 2015), fue la propuesta de Seixas y Morton (2012), el trabajo de Niklas Ammert (2017) y los textos que reflexionan sobre una indemnización

hipotética (Amézola & Cerri, 2018a; Cerri, 2018; Cerri et al., 2014; Cerri & Molar, 2010), que surgen de los proyectos del GEDHI.

En los siguientes capítulos se exponen justamente los resultados obtenidos durante las dos etapas de investigación así como la interpretación de los mismos, en relación con las *expectativas frente al futuro* y el *razonamiento moral* de las futuras y futuros historiadores.

Por último, un agradecimiento especial para aquellas personas que apoyaron en la aplicación del instrumento de investigación en las diferentes etapas del estudio. En la etapa del pilotaje, al profesor Víctor Yáñez, docente de la Facultad de Estudios Superiores Acatlán y miembro del Seminario de Educación y usos públicos de la Historia del Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación (IISUE), quien hizo partícipes a sus estudiantes. En la primera etapa de investigación, al Coordinador del Colegio de Historia de la FFyL, el Doctor Martín Federico Ríos Saloma así como al profesorado involucrado, quienes permitieron hacer la invitación al estudiantado de la licenciatura en Historia para participar en la resolución de la encuesta. La investigación educativa suele tener diferentes retos, entre ellos los operacionales. Lograr el acceso al campo, en este caso a la escuela y al estudiantado, suele ser complicado por lo que se reconoce la empatía y el tiempo brindado de todas las personas que ayudaron en el desarrollo del presente estudio.

Capítulo 4

El futuro en la conciencia histórica: resultados del estudio

En este capítulo se describen los resultados obtenidos en el estudio con relación a la subcategoría de *expectativas sobre el futuro*, implicada en la *conciencia histórica* y vinculada con la función social del conocimiento histórico. El capítulo se encuentra estructurado en cuatro apartados. En el primero de ellos, *El futuro en la formación de historiadoras e historiadores*, se reflexiona en torno a la importancia del porvenir durante los estudios universitarios. Los reactivos que se analizaron en este apartado se centran en el abordaje de los tres tiempos en las asignaturas escolares y en la representación temporal del desarrollo de la Historia.

En el segundo apartado, *La función social de Clío*, se describen algunas ideas del estudiantado sobre el oficio de historiar y se coloca mayor atención en las posibilidades que establecen con el futuro.

En el tercer apartado, *El estudiantado de Historia frente al futuro*, se analizan las respuestas de la pregunta 21 del cuestionario, en la que se solicitó redactar una argumentación utilizando los tres tiempos históricos, es decir, se trata de profundizar en la *conciencia histórica* de las y los estudiantes. Primero, se describen las apariciones y las omisiones del futuro. Después y junto con la información recopilada en las entrevistas, se indaga en los motivos por los que algunas personas decidieron omitir el porvenir en su argumentación. Por último, se puntualizan algunos hallazgos, por ejemplo, se relaciona un futuro colectivo con un porvenir pesimista, mientras que el futuro individual se vislumbra como optimista.

Finalmente, se desarrolla en el cuarto apartado, *Conciencia histórica*, el análisis de la relación entre la relevancia histórica y la articulación temporal de las personas. Se reflexiona en torno a las respuestas de las preguntas 20 y 21 del instrumento, así como en los argumentos

vertidos en las entrevistas realizadas posteriormente. La primera cuestión indaga los acontecimientos o procesos históricos más relevantes de la historia de México para el estudiantado de Clío, mientras que la segunda interrogante solicita la justificación de sus elecciones

4.1.- El futuro en la formación de historiadoras e historiadores.

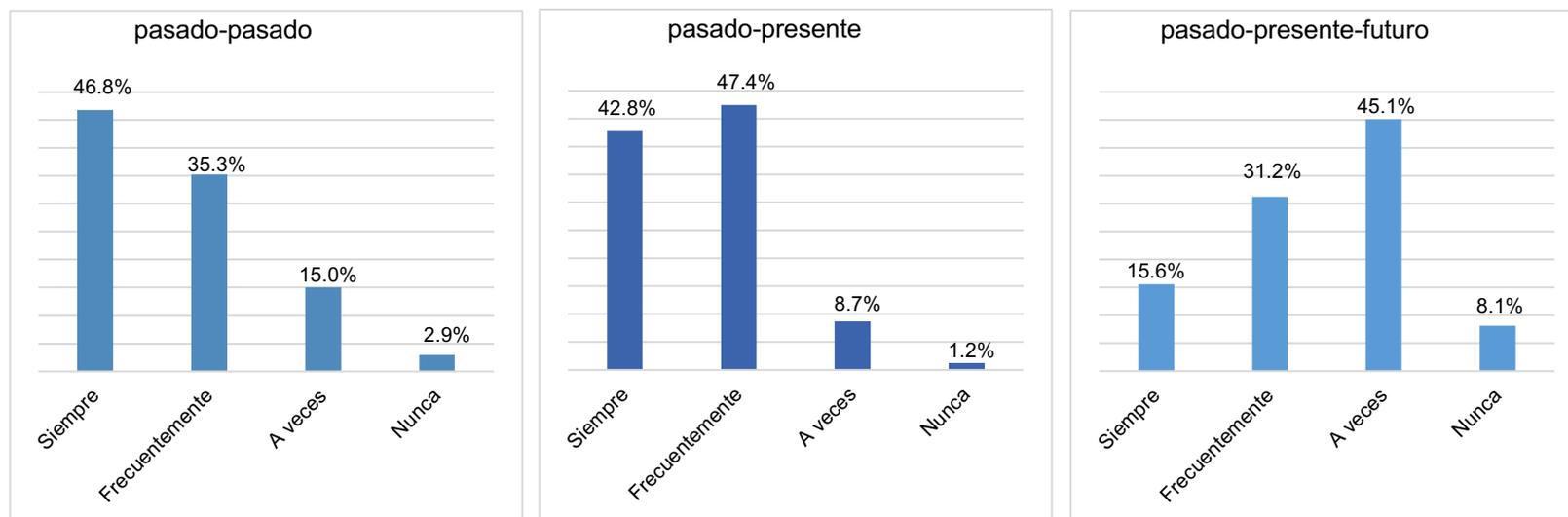
Al considerar el abordaje del futuro como una función social de Clío se indagó en la atención que existe al respecto durante la formación universitaria de las historiadoras y los historiadores. Para ello se analizaron los resultados de las preguntas sobre el abordaje de los tiempos históricos en las asignaturas escolares (preguntas 5.1, 5.2, 5.3 y 5.4) y sobre la representación temporal del desarrollo de la Historia (pregunta 14). Este panorama permitió comprender las opiniones del estudiantado y precisar en qué medida la carrera de Historia repercute en la relación que se establece entre el pasado, el presente y el porvenir, asunto que se aborda a lo largo del capítulo.

En primer lugar, se tienen los resultados sobre el abordaje de los tiempos históricos durante los estudios universitarios. Por un lado, se analizan qué categorías temporales se propiciaron en las asignaturas escolares y, por otra parte, en qué cursos o asignaturas se establecieron relaciones explícitas con los tres tiempos históricos. Cabe mencionar, que estas preguntas fueron inspiradas en la investigación de Mariela Coudannes (2013).

Con la intención de indagar qué tanto se propicia la *conciencia histórica* durante los estudios universitarios de la licenciatura en Historia, el instrumento de investigación mostraba tres enunciados dedicados a diferentes articulaciones temporales: 5.1.- pasado-pasado, 5.2.- pasado-presente y 5.3 pasado-presente-futuro. En cada uno se debía elegir, en una escala de Likert (siempre, frecuentemente, a veces o nunca), la frecuencia con que se abordaba dicha relación durante los estudios universitarios. La mayoría del estudiantado de Clío identificaron que las relaciones temporales pasado-pasado y pasado-presente, son aquellas que siempre se

abordaban, 46.8% para el primer enunciado y 42.8% para el segundo caso. Sin embargo, la relación pasado-presente-futuro apareció con menor porcentaje, tan sólo el 15.6% de la población estudiantil afirmó que siempre se trabaja con las tres categorías temporales (ver gráficas 4.1–4.3).

Gráfica 4.1. Relación pasado-pasado, 4.2 Relación pasado-presente y 4.3 Relación pasado-presente-futuro



Fuente: Elaboración propia

Según estos resultados, la licenciatura en Historia que se imparte en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM propicia pensar en los tres tiempos, en mayor medida el pasado-pasado y el pasado-presente, en menor medida el pasado-presente-futuro.

Según Rüsen (1992), la categoría de *conciencia histórica* implica una orientación temporal, por lo que se deben considerar las diferentes articulaciones temporales. En este caso, parece que el futuro es al que menos atención le prestan las asignaturas en general, por lo que puede repercutir en el desarrollo de la *conciencia histórica* del estudiantado de Clío. Ante este panorama se pueden presentar tres escenarios al momento de construir interpretaciones. Uno en el que haya omisiones del futuro en las narrativas de las y los estudiantes, tal y como sostienen estudios previos (Anguera, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Klüppel, 2022; Santisteban & Anguera, 2014a). Otro, siguiendo la tipología de Jörn Rüsen (2015), en el que las narrativas se relacionen con un sentido de tipo tradicional o ejemplar, porque son las representaciones históricas en las que interesa representar una continuidad entre el pasado y el presente, desestimando las relaciones con el porvenir. Una tercera posibilidad, vinculada a la anterior, sería que la finalidad tradicional e insustituible de la investigación histórica de conocer el pasado no se ha renovado junto con la cultura histórica y las distintas funciones sociales de la historia que van más allá de la investigación disciplinar.

Será importante considerar estos escenarios en el análisis de las preguntas abiertas, que se llevará a cabo más adelante.

En segundo lugar, se encuentra la pregunta que indaga de manera directa, en las asignaturas que han establecido una relación con los tres tiempos. En este caso, el formato de pregunta abierta del reactivo 5.4, permitió colocar diferentes ejemplos e incluso algunas opiniones de quienes participaron. Importante señalar que el *Plan de Estudios* de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM organiza en cuatro grandes áreas, las diferentes asignaturas que se deben acreditar: a) Área de Historiografía, b) Área de Investigación, Docencia

y Difusión, c) Área de Teoría y d) Área de Conocimiento Histórico (Facultad de Filosofía y Letras, 1998). El *Plan de Estudios* se puede consultar en la página web de la Facultad en la que se puede visualizar el mapa curricular según el semestre y las áreas antes mencionadas (Ver cuadro 4.1).

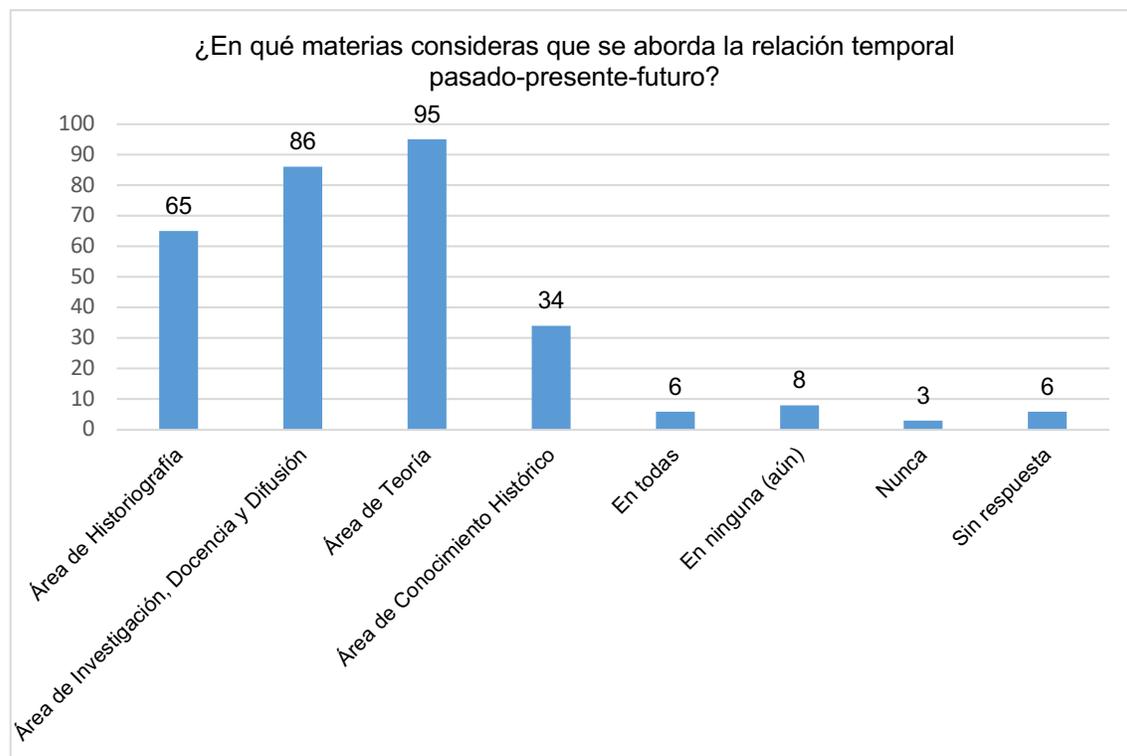
Cuadro 4.1: Mapa curricular. Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia

| SEMESTRE | | | | | | | créditos | |
|----------|--|--|--|-------------------------------------|---------------------------------|-------------------------|---|----|
| 1° | Iniciación a la Investigación Histórica 1 4 8 | Introducción a la Historia 3 6 | Historiografía General I 4 8 | Historiografía de México I 4 8 | Comentario de Textos 1 4 8 | Optativa de Área 2 4 | 42 | |
| 2° | Iniciación a la Investigación Histórica 2 4 8 | Geografía e Historia 3 6 | Historiografía General II 4 8 | Historiografía de México II 4 8 | Comentario de Textos 2 4 8 | Optativa de Área 2 4 | 42 | |
| 3° | Seminario Taller General 2 4 8 | Teoría de la Historia 1 3 6 | Historiografía General III 4 8 | Historiografía de México III 4 8 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | 42 |
| 4° | Seminario Taller General 2 4 8 | Teoría de la Historia 2 3 6 | Historiografía General IV 4 8 | Historiografía de México IV 4 8 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | 42 |
| 5° | Seminario Taller Especializado 1 4 8 | Filosofía de la Historia 1 3 6 | Enseñanza de la Historia 1 4 8 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | 38 |
| 6° | Seminario Taller Especializado 2 4 8 | Filosofía de la Historia 2 3 6 | Enseñanza de la Historia 2 4 8 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | Optativa de Área 2 4 | 38 |
| 7° | Seminario de Investigación 1 4 8 | Optativa de Teoría 1 3 6 | Optativa Libre 2 4 | Optativa Libre 2 4 | Optativa Libre 2 4 | Optativa Libre 2 4 | 30 | |
| 8° | Seminario de Investigación 2 4 8 | Optativa de Teoría 2 3 6 | Optativa Libre 2 4 | Optativa Libre 2 4 | Optativa Libre 2 4 | Optativa Libre 2 4 | 30 | |
| | Área de Historiografía | Área de Investigación, Docencia y difusión. Obligatorias | Área de Investigación, Docencia y Difusión. Con posibilidad de opción restringida. | Área de Teoría | Área de Conocimiento Históricos | Optativas | Créditos totales 304 Créditos obligatorios 196 Créditos optativos 108 | |

Fuente: <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>

Los resultados generales al respecto son: 65 menciones para las asignaturas del área de Historiografía, 86 personas señalaron alguna asignatura del área de Investigación, Docencia y Difusión, 95 estudiantes refirieron asignaturas del área de Teoría y hubo 34 menciones relacionadas con el área de Conocimiento Histórico (asignaturas optativas) (ver gráfica 4.4).

Gráfica 4.4: Asignaturas que establecen la relación pasado-presente-futuro



Fuente: Elaboración propia

Es importante recordar que el formato de la pregunta en la encuesta era abierta, por lo que, se podía escribir el nombre de diferentes cursos pero también otras respuestas, por ejemplo, 6 estudiantes mencionaron “en todas las asignaturas”, 8 más especificaron que “en ninguna, pero quizás más adelante”, 3 participantes señalaron que “nunca” se establecía dicha relación y por último, 6 personas se encuentran en el rubro sin respuesta, en este caso, se trata de respuestas en las que se emite una opinión sin que se especifique alguna asignatura escolar.

Entre las opiniones se tienen, por ejemplo, quien considera que las personas pueden establecer las relaciones temporales de manera sencilla, al anotar: “quizá lo más apropiado sea mencionar que la perspectiva es propia del sujeto, en él se desarrolla esta relación temporal simultanea e ineludible”. En contraposición, se encuentra quien apuntó lo inusual que es hablar

del porvenir: “no lo recuerdo, creo que el futuro pocas veces se toca”. Este tipo de respuestas son opiniones que no refieren alguna asignatura escolar, por ello, se agruparon en el rubro “sin respuesta”.

Los cursos que más se mencionaron son aquellos de carácter obligatorio y formativo. En primer lugar, destaca el área de Teoría, de las seis asignaturas obligatorias que pertenecen a esta área, el estudiantado refirió con mayor frecuencia las asignaturas de *Introducción a la Historia y Teoría de la Historia*. En segundo lugar, aparece el área de Investigación, Docencia y Difusión, de manera concreta las asignaturas que más se mencionaron fueron *Comentario de textos e Iniciación a la Investigación Histórica*. Por último, se encuentra el área de Historiografía, la cual agrupa ocho asignaturas. En este caso, durante el recuento de los resultados, se decidió evitar especificar la asignatura porque en diversos casos sólo anotaron Historiografía.²⁶

Por un lado y según el *Plan de Estudios* vigente, el área de Teoría pretende “dotar al estudiante de recursos suficientes para conocer los principales problemas del quehacer histórico y las especificidades y **relaciones de las categorías de tiempo y espacio** en que se asienta la perspectiva histórica” (las negritas se colocaron en la elaboración de este texto para llamar la atención, Facultad de Filosofía y Letras, 1998:54), asunto en total concordancia con la *conciencia histórica*. Por otra parte, el área de Investigación, Docencia y Difusión señala entre sus propósitos “vincular la formación teórica con la formación práctica” (Facultad de Filosofía y Letras, 1998:53), mientras que el área de Historiografía pretende introducir al estudiante en “los problemas del quehacer historiográfico y dotarlos de las habilidades que permitan reconocerlos, valorarlos y proceder a una tarea crítica interpretativa de los textos” (Facultad de Filosofía y Letras, 1998:51), en otras palabras, los propósitos de estas dos últimas áreas se pueden vincular con la categoría

²⁶ Las ocho asignaturas de esta área son: Historiografía General I, Historiografía General II, Historiografía General III, Historiografía General IV, Historiografía de México I, Historiografía de México II, Historiografía de México III e Historiografía de México IV.

de *conciencia histórica* al hablar del aspecto teórico puesto en práctica, lo cual abre la posibilidad de abordar las relaciones temporales, sólo que no se señala explícitamente. Asimismo, muestra la brecha que existe todavía entre reflexiones teorías e historiográficas y el estudio de contenidos monográficos dedicados al pasado. Sin embargo, vale la pena advertir, que hay estudios sobre el pasado que no necesariamente requieren de una articulación con el futuro.

En resumen, el estudiantado reconoce que los tres tiempos (pasado, presente y futuro) se abordan en algunos cursos de la licenciatura en Historia, tal y como lo establece el *Plan de Estudios*, dicha relación temporal se desarrolla en mayor medida en las asignaturas obligatorias y de manera concreta, en aquellas que se ubican en el área de Teoría.

Sin embargo, es importante recordar que la mayoría de quienes participaron en la encuesta eran estudiantes que se encontraban en los primeros tres semestres -103 estudiantes de 173 para ser puntual-; momento en el que, según el *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia*, se deben cursar gran parte de las asignaturas obligatorias y en menor medida las denominadas optativas, las cuales se ubican en el área de Conocimiento Histórico (Ver cuadro 4.1). Por lo tanto, que se mencionen de manera recurrente los cursos obligatorios obedece a que las personas -al momento de responder la encuesta- tenían poca experiencia en las asignaturas optativas. Aquí cobran significado las palabras de las 8 personas que colocaron “en ninguna, aún”, pues se trata de estudiantes que reconocen que se encuentran en los inicios de sus estudios universitarios y la situación podría cambiar en los siguientes semestres.

Más que evidenciar las asignaturas en las que se han abordado los tiempos pasado-presente-futuro, podemos concluir que el estudiantado de Clío refiere haber observado el vínculo entre los tres tiempos en algunos cursos, desde el inicio de la formación universitaria.

Por otra parte, conviene hacer una pequeña reflexión sobre el área de Conocimiento Histórico (asignaturas optativas), respecto a los cursos más recurrentes. Este panorama ayudará

a comprender los datos del apartado *Conciencia histórica*, que se presentan al final de este capítulo.

El *Plan de Estudios* organiza los diferentes cursos optativos del área de Conocimiento Histórico en cuatro subáreas: 1) Subárea de Historia Universal Antigua y Medieval, 2) Subárea de Historia Universal Moderna y Contemporánea, 3) Subárea de Historia de México Antiguo y Colonial y 4) Subárea de Historia de México Moderno y Contemporáneo. El estudiantado debe cursar por lo menos cuatro asignaturas optativas de cada una de las subáreas para “obtener ya sea un conocimiento de amplios alcances espacio-temporales, o bien una pre-especialización en algún aspecto particular de la historia” (Facultad de Filosofía y Letras, 1998:55). Los cursos optativos se incrementan conforme el avance de los estudios, es decir, en el primer y segundo semestre se debe cursar una asignatura del área de Conocimiento Histórico, en el tercer y cuarto semestre se estudian tres asignaturas, para el quinto y sexto semestre se deben acreditar cuatro cursos optativos y por último, en los semestres séptimo y octavo, se cursan cinco asignaturas de esta área (Ver cuadro 4.1).

El estudiantado de Clío que respondió la encuesta mencionó 22 cursos optativos, de los cuales 15 se relacionan con la historia contemporánea o historia reciente. Las asignaturas mencionadas por el estudiantado fueron: cuatro optativas de Subárea 2: Historia Contemporánea (Guerra fría y autobiografía, Historia de América Latina siglo XX, historia de África Subsahariana, Historia del siglo XX: migraciones y exilios), cinco asignaturas de Subárea 4: Historia de México Contemporáneo (1968: del movimiento estudiantil a la guerrilla, Narcotráfico y crimen organizado en México, Del porfiriato a la revolución, Arte Moderno y Contemporáneo de México, Historia política de EU siglo XX), tres asignaturas optativas del área de Teoría (Teoría y metodología de la historia feminista, Introducción a la historia de las mujeres y La imagen como fuente para la historia), y por último, tres asignaturas que los propios estudiantes anotaron de carácter optativo, pero no se pudo ubicar en el mapa curricular, sin embargo, los nombres permiten identificar que

los contenidos son parte de la historia contemporánea (Historia del cine, Historia ambiental y Género y ética).²⁷ El curso de Guerra fría y autografía se mencionó 5 veces, mientras que las asignaturas de Narcotráfico y Género se anotaron dos veces cada una.

En este mismo tenor, aparecen los resultados del estudio de Coudannes Aguirre (2013), que analiza la *conciencia histórica* de estudiantes que se preparan para convertirse en docentes de Historia y que al preguntar por las materias que les permitieron pensar en el futuro, “sobresalen las que tienen por objeto el siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX [...], pero sobre todo las Problemáticas Contemporáneas” (Coudannes Aguirre, 2013:88), tal y como se mencionó en el segundo capítulo.

En resumen, las asignaturas optativas referidas con mayor recurrencia, en las que se abordaron los tres tiempos, se relacionan con la historia reciente. Estos resultados dejan la duda sobre lo que ocurre en los cursos que estudian algún contenido de la historia antigua y la historia moderna, será que falta evidenciar en éstos la relación con los tres tiempos, será que se contó con una población estudiantil mínima de dichos cursos en la encuesta para emitir una opinión al respecto o más bien, será que resulta difícil trabajar el futuro en algunos cursos. Por lo tanto, se puede decir que para las personas que participaron en este estudio, los cursos optativos relacionados con la historia contemporánea son aquellos que establecen la relación temporal pasado-presente-futuro, experiencia que repercutió al momento de solicitar una argumentación (como se verá más adelante). En otras palabras, según la experiencia de la mayoría del estudiantado, pareciera que las personas que se forman de manera profesional en Clío pueden hablar de los tres tiempos, sólo a partir de la historia reciente, tal y como se verá en el último apartado.

²⁷ Algunas asignaturas optativas cambian en cada semestre o bien, se cierran grupos de no contar con estudiantes inscritos.

Por otra parte, para complementar la reflexión sobre la importancia del porvenir durante los estudios universitarios, se tienen los resultados en torno a las representaciones temporales que concibe el estudiantado de Clío. Ante la pregunta ¿cuál oración describe mejor el desarrollo de la Historia?, el estudiantado debía elegir entre seis opciones de respuestas: a) las cosas generalmente cambian para mejor, b) las cosas generalmente no cambian, c) las cosas generalmente cambian para peor, d) las cosas generalmente tienden a repetirse, e) las cosas generalmente van de un extremo al otro y f) las cosas ocurren sin ningún sentido.

Esta pregunta se retomó de los cuestionarios utilizados en los proyectos “Jóvenes y la Historia en el Mercosur” y “Residente” del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI), coordinados por Luis Fernando Cerri,²⁸ y que a su vez, fue retomada del proyecto europeo “Youth and History”. Para interpretar los resultados, las opciones de respuesta se relacionaron con la matriz análisis (ver capítulo 3).

Según la matriz, las personas tienen tres posibilidades para pensar el futuro. En primer lugar, se encuentran quienes no establecen una relación con el futuro o evitan mencionarlo, por lo que se puede relacionar con la última opción de respuesta, “las cosas ocurren sin ningún sentido”, porque no establece relación alguna con el tiempo (ni con el pasado, ni con el presente, y tampoco con el futuro). La segunda posibilidad de pensar el porvenir es cuando se establece una continuidad entre pasado, presente y futuro, pero sin poder intervenir en la construcción de este último, además se suelen concebir visiones pesimistas del porvenir, por lo que se relaciona con tres opciones de respuesta: “las cosas generalmente no cambian”, “las cosas generalmente cambian para peor” y “las cosas generalmente tienden a repetirse”, es decir, con la segunda,

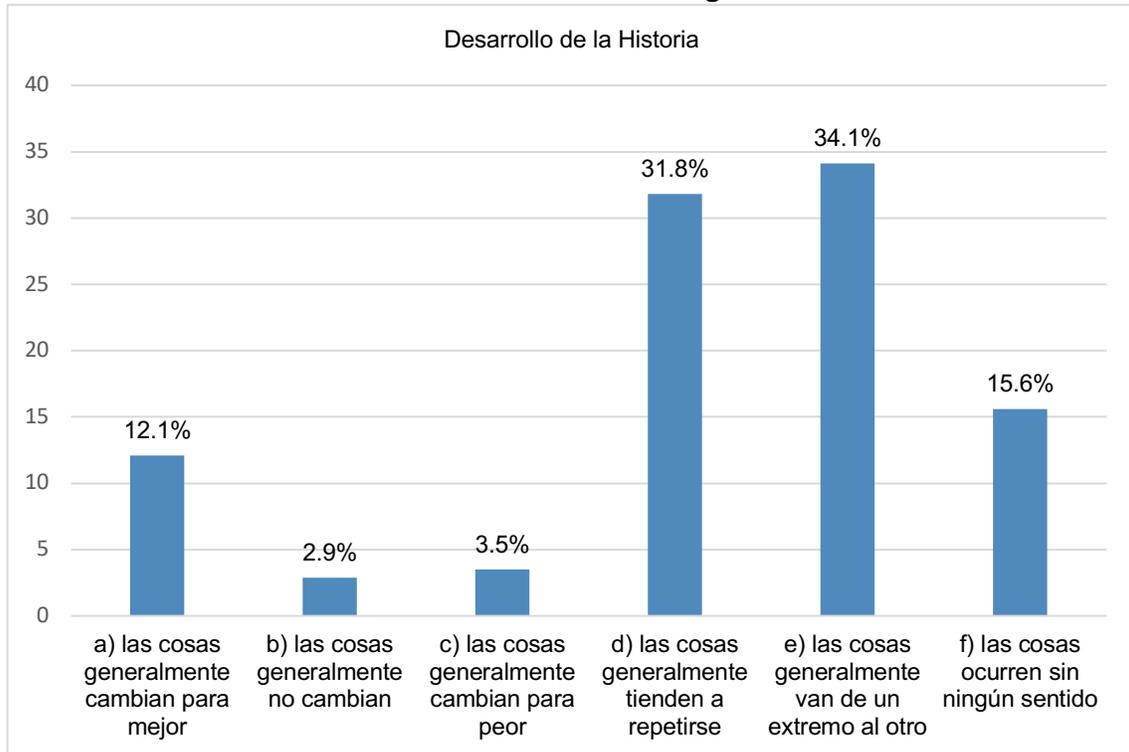
²⁸ Sobre los proyectos del GEDHI se puede revisar el capítulo 2 de la tesis y visitar la página web: <https://www2.uepg.br/gedhi/projeto-residente/>

tercera y cuarta alternativa de respuesta, respectivamente. Por último, en tercer lugar, se tienen a las personas que piensan en el futuro, lo planifican, establecen expectativas al respecto y suelen tener una visión optimista del mismo, por lo que se vincularon en este caso con la primera opción de respuesta “las cosas generalmente cambian para mejor”.

Si bien la quinta alternativa de respuesta “las cosas generalmente van de un extremo a otro” puede relacionarse con las personas que establecen expectativas, porque se encuentra la idea implícita de un cambio drástico y una ruptura ante lo establecido, se debe aclarar que, en este caso no queda explícito si las personas pueden o no intervenir en estos cambios. En ese sentido también podría vincularse con las personas que piensan en el mañana, pero sin planificarlo, es decir, sin sentar expectativas.

Los resultados fueron los siguientes: la opción más elegida fue la quinta alternativa que dice “las cosas generalmente van de un extremo al otro” con un 34.1%; en segundo lugar, la cuarta opción que refiere “las cosas generalmente tienden a repetirse” con el 31.8% y en tercer lugar, la sexta opción de respuesta que menciona “las cosas ocurren sin ningún sentido” con el 15.6%.

Gráfica 4.5: Desarrollo de la Historia según el estudiantado



Fuente: Elaboración propia

Las 27 personas que representan el 15.6% de la población estudiantil encuestada y que seleccionaron la última opción de respuesta “las cosas ocurren sin ningún sentido”, se pueden definir como personas que difícilmente piensan en el porvenir o evitan hacerlo de manera explícita. Por otra parte, se tienen 66 personas que representan el 38.2% del estudiantado, que eligieron la segunda, tercera y cuarta opción, quienes establecieron relaciones con el futuro, aunque no consideran posible intervenir en su construcción. Por último, se encuentran 21 personas que representan el 12.1%, quienes eligieron la primera alternativa “las cosas generalmente cambian para mejor” y que se relacionan directamente con la idea de intervenir en la construcción de un futuro mejor. En este sentido, la minoría de estudiantes conciben una

relación pragmática con el mañana, en consecuencia, la mayoría del estudiantado no concibe una función social más allá del presente.

Cabe mencionar que dentro de las 59 personas que eligieron la quinta opción de respuesta, se encuentran personas que piensan en el futuro, pero no necesariamente implica que todas ellas logren sentar expectativas o consideren la posibilidad de construir el mañana desde su presente. De hecho, esta opción de respuesta se puede vincular con la idea de continuidad porque “la historia tendería a cierta repetición, en un devenir entre lo bueno y lo malo”(Latapí Escalante & Rivas Servín, 2022:34), con lo que los 59 estudiantes se relacionarían con la segunda posibilidad de pensar el porvenir, según la matriz de análisis.

Para comprender de mejor manera los hallazgos, se hizo un análisis por género (ver cuadro 4.2). La intención de este análisis fue profundizar en la primer la reflexión, anunciada líneas atrás, sobre la función social de la Historia. Con la información desagregada se pueden observar una diferencia significativa del 10% en la última opción de respuesta. Cabe aclarar que no se puede hacer un contraste a partir de las diferentes identidades de género, al contar sólo con cinco participantes, con lo que, establecer alguna comparación sería muy arriesgado.

Cuadro 4.2: Desarrollo de la Historia según el estudiantado, por género

| | Hombres | | Mujeres | | Otro | |
|---|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| a) las cosas generalmente cambian para mejor | 12 | 12% | 9 | 13.2% | 0 | 0% |
| b) las cosas generalmente no cambian | 3 | 3% | 2 | 3.0% | 0 | 0% |
| c) las cosas generalmente cambian para peor | 3 | 3% | 3 | 4.4% | 0 | 0% |
| d) las cosas generalmente tienden a repetirse | 28 | 28% | 25 | 36.8% | 2 | 40% |
| e) las cosas generalmente van de un extremo al otro | 35 | 35% | 23 | 33.8% | 1 | 20% |
| f) las cosas ocurren sin ningún sentido | 19 | 19% | 6 | 8.8% | 2 | 40% |
| Totales | 100 | 100% | 68 | 100% | 5 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Respecto a la diferencia que se identificó en el último inciso, se puede decir que alrededor del 10% más de hombres consideran que la Historia ocurre sin sentido. Tanto en los porcentajes generales como los porcentajes desagregados por género, esta opción de respuesta aparece como la tercera opción más elegida. Esta opción de respuesta parece ignorar las relaciones con las categorías temporales y por tanto, se puede concluir que no dar sentido implicaría alejarse de la *conciencia histórica*. Sin embargo, debemos precisar que la última opción de respuesta “las cosas ocurren sin ningún sentido” puede que sólo evada explicitar la relación con el futuro o incluso, revelar otra forma de articulación temporal (asunto que faltaría indagar).

Para cerrar este primer apartado, los resultados hasta aquí expuestos permiten dibujar un panorama general. Aunque los tres tiempos se abordan en diferentes asignaturas durante los estudios universitarios, se puede decir que la relación temporal con el porvenir es la que menos

se trabaja. Las asignaturas que más abordan la relación temporal pasado-presente-futuro son las que se ubican en el área de Teoría del *Plan de Estudios* vigente, así como algunas asignaturas optativas con contenidos de la historia contemporánea. Por otra parte, se identifica apenas a un 12.1% de la población estudiantil que se relaciona de manera directa con la subcategoría de *expectativas sobre el futuro*. En este sentido, un porcentaje pequeño del estudiantado de Clío reconoce una relación pragmática con el porvenir.

No colocar atención e importancia en el futuro durante la formación como historiadoras e historiadores, limita las posibilidades de abordarlo en cualquier campo laboral, en especial con aquellos que no necesariamente tienen que ver directamente con la investigación y si con la cultura histórica y los usos públicos del pasado. Así, este panorama funge como antecedente directo del estudiantado en relación con el mañana, o mejor dicho, de cómo piensan el porvenir.

En el siguiente apartado se indaga en la función social de la Historia desde el punto de vista de la población estudiantil, con la finalidad de identificar la importancia que se le da al futuro.

4.2.- La función social de Clío: entre ocuparse del pasado, explicar el presente y construir el futuro

En la presente investigación se parte de la idea que las personas que ingresan a la universidad y de manera concreta a la licenciatura en Historia, desarrollarán su *conciencia histórica* a profundidad, es decir, podrán hablar de la relación entre el pasado, el presente y las acciones miras al futuro. De manera concreta, se considera como una función social de la Historia, ayudar a construir el porvenir.

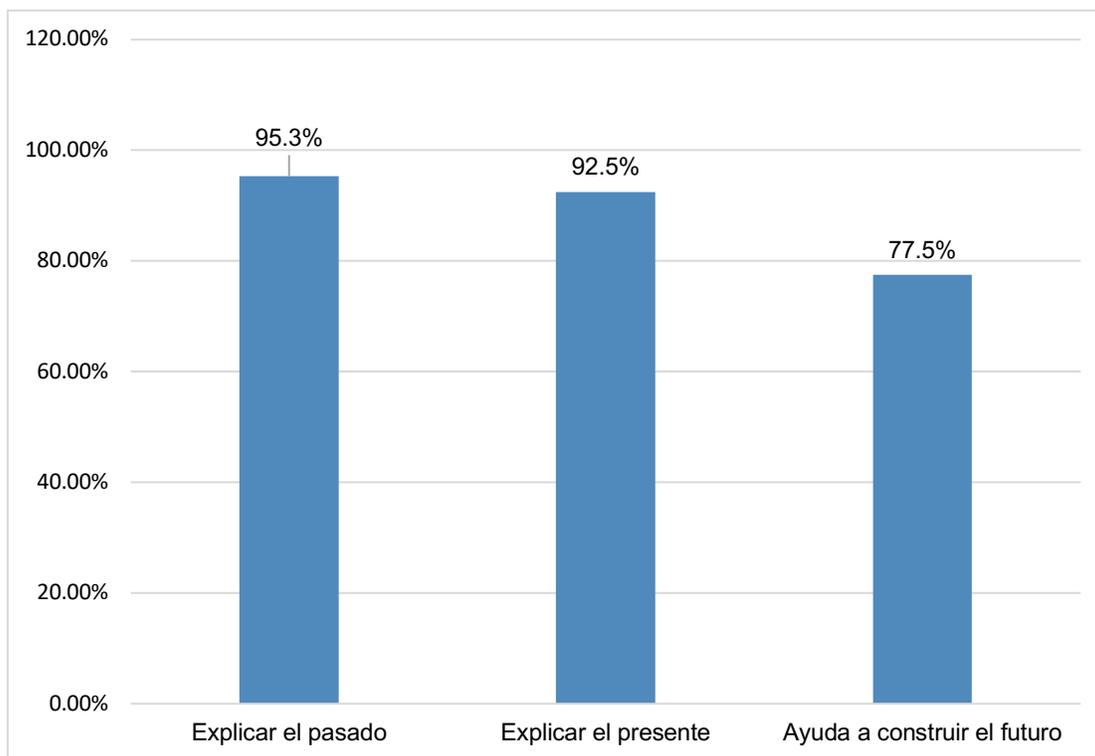
Por ello, resulta relevante analizar la magnitud sobre lo que el estudiantado de Clío considera parte de su función social. De manera puntual, en el cuestionario aplicado se preguntó por el grado de acuerdo o desacuerdo en una serie de afirmaciones, en este caso, se analizan

tres de ellas: a) explicar el pasado, b) explicar el presente y c) ayuda a construir el futuro.²⁹ Cabe mencionar que esta pregunta se diseñó tras la revisión de los instrumentos empleados en los proyectos del grupo brasileño GEDHI.

Los resultados muestran que la mayoría del estudiantado se encuentra “totalmente de acuerdo” con las primeras dos afirmaciones, y aunque en la afirmación en torno al futuro, la opción “de acuerdo” aparece en primer lugar (con 87 personas que representa el 27.2%) frente a la opción “totalmente de acuerdo” (con 47 personas que representa el 50.3%), aun así se puede decir que, la población estudiantil reconoce que abordar a Clío implica una relación con los tres tiempos. Al mismo tiempo, se puede apreciar una pequeña diferencia al pensar concretamente en el porvenir. En la siguiente gráfica se filtran los resultados considerando las opciones “de acuerdo” y “totalmente de acuerdo” para comparar las tres afirmaciones.

²⁹ Este reactivo presentaba 15 afirmaciones: 1. Mostrar que se puede disfrutar el estudio del pasado, 2. Explicar el pasado, 3. Explicar el presente, 4. Ayuda a construir el futuro, 5. Conservar y transmitir tradiciones, 6. Crear narrativas que dan identidad y cohesión nacional, 7. Construcción de los Estados-nación, 8. Difundir el conocimiento histórico, 9. Promover el pensamiento crítico e histórico en la sociedad, 10. Promover la conciencia histórica de las personas, 11. Recuperar la memoria de los grupos invisibilizados, 12. Formar la ciudadanía, 13. Desarrollar la dimensión ética de las personas, 14. Evidenciar las injusticias sociales y 15. Desmitificar las creencias históricas.

Gráfica 4.6: Función social de la Historia



Fuente: Elaboración propia

En otras palabras, desde el punto de vista del estudiantado, el tiempo de menor atención o menor importancia en el campo profesional es el mañana, al grado que, una quinta parte de la muestra no está de acuerdo con que las personas dedicadas a la Historia ayuden a construir el futuro de la sociedad. Aunque en buena medida la razón es obvia, pues quien estudia Historia tiene en primer lugar un interés por el pasado, este resultado se contrapone con la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013) y con lo sustentado por Santisteban, la Historia como “instrumento de liberación y de intervención social” (2017:96).

A la par, se contraponen con uno de los principios generales de la escuela, “transmitir a las nuevas generaciones los medios para asegurar, a la vez, su futuro y el futuro del mundo” (Meirieu, 2004:34). Porque, al final del día, la universidad es una institución educativa repositiva de los principios que menciona Philippe Meirieu en su obra.

Los elementos contextuales referidos en el capítulo tres, sin duda configuraron el pensamiento del estudiantado. El cierre de las instalaciones escolares por un período prolongado a raíz de las demandas del movimiento de las Mujeres Organizadas y por la pandemia de COVID-19, interrumpieron en la cotidianeidad de la comunidad estudiantil, con lo que los días venideros a corto, mediano e incluso, largo plazo quedó en incertidumbre. Al momento de llevar a cabo la encuesta, no había certeza de cómo y cuándo se retomarían las clases presenciales, asunto de vital importancia para el estudiantado, lo que sin duda se expresa en las afirmaciones analizadas.

Sin embargo, tal y como se mencionó en el apartado anterior, la poca experiencia que el estudiantado tiene con respecto a la reflexión sobre el futuro en las asignaturas escolares configura de manera directa los resultados arrojados por la muestra. En este mismo sentido, otros estudios aluden a una forma de pensar similar en países latinoamericanos, por ejemplo en el contexto uruguayo, chileno y argentino, en donde establecen que el estudio de la Historia se relaciona en mayor medida con el conocimiento del pasado y del presente, mientras que en menor medida, se vincula con buscar orientación para el futuro (Cerri & Amézola, 2010; M. C. Garriga et al., 2018; González Calderón & Gárate Guerrero, 2017). En contraste, se identifica una tendencia en los resultados de las juventudes brasileñas, “una apropiación pragmática, proyectiva y propositiva del conocimiento histórico, con el foco de atención dirigido al futuro” (Cerri & Amézola, 2010:11), que no aparece en los otros países del estudio (Argentina, Uruguay, Chile).

Además, la poca atención en el porvenir, en comparación con el interés en el pasado y en el presente, concuerda con los resultados de otras investigaciones (Anguera, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Klüppel, 2022; Santisteban & Anguera, 2014a), por lo que se puede decir que

el futuro es un asunto pendiente por trabajar en la escuela, tal y como se mencionó en el primer capítulo.

Para profundizar en los resultados sobre las percepciones de los estudiantes sobre la función social de la Historia se indagó también durante las entrevistas,³⁰ la relación con el porvenir. La mayoría de los testimonios refirieron que el futuro puede ser abordado por historiadoras e historiadores. Algunos mencionaron que es un asunto, que debe ser tratado con cuidado porque como dijo Omar “al fin y al cabo nadie puede predecir el futuro” (E4O22H).³¹ En este mismo sentido Damián señaló: “creo que, con mesura, siempre se puede aventurar un poquito al futuro, sin problema. [...] no puntualizar sobre el futuro, sino dar un esbozo de lo que puede llegar a suceder” (E2D25H).³²

Por otra parte, se encuentran los argumentos que hacen explícito que el pensar en el porvenir se trata de pensar en su construcción, en otras palabras, mencionan de manera directa la idea de que el historiador puede intervenir en el diseño de un futuro mejor. Por ejemplo, Magalí refirió:

[La Historia] es una disciplina que se relaciona con la construcción de una sociedad, creo que es la responsabilidad social que tiene la Historia y que debe exponerse, sobre todo cuando das clases, enseñar que la construcción de la sociedad está en manos de uno y que, conociendo el bagaje cultural e histórico, se puede tener una guía sobre lo que podría ser mejor para el futuro. (E10M27M).

³⁰ Recordar que en la segunda etapa de investigación se realizaron 14 entrevistas: 7 hombres, 6 mujeres y una persona que se identificó como una persona no binaria. Además, conviene subrayar que los nombres de las personas que participaron en este estudio fueron modificados con un seudónimo para mantener el anonimato. Ver capítulo 3.

³¹ Las letras y números que aparecen al final y entre paréntesis, corresponden a la clave de la entrevista en donde la letra E corresponde a entrevista; el primer número corresponde al número consecutivo de entrevista; la siguiente letra es por la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad del entrevistado(a) y la última letra corresponde al sexo hombre, mujer u otro.

³² Los testimonios fueron revisados y en algunos casos se corrigió la redacción para facilitar su lectura, respetando de manera fiel, la idea o el punto de vista vertido en ellos.

En este caso, las personas que visualizan la posibilidad de ayudar a construir el futuro son estudiantes de los últimos semestres y en el caso de Magalí, ya terminó los ocho semestres de sus estudios universitarios, pero sigue inscrita en alguna asignatura, es decir, se trata de personas que poseen elementos epistemológicos disciplinares capaces de proyectar la función social de Clío en relación con el futuro.

La mayoría de las personas entrevistadas dijeron que las historiadoras y los historiadores pueden hablar del futuro. Algunos señalaron que siempre y cuando se haga con precaución y cinco participantes mencionaron de manera puntual, la posibilidad de hablar del mañana para construirlo.

Aunque el estudiantado dice que Clío puede hablar del futuro, más que una responsabilidad, aparece tan sólo como una posibilidad. No obstante, se debe dejar en claro, que entre las posibilidades de la Historia se encuentra ayudar a configurar un futuro mejor, tal y como apunta Mariela Coudannes:

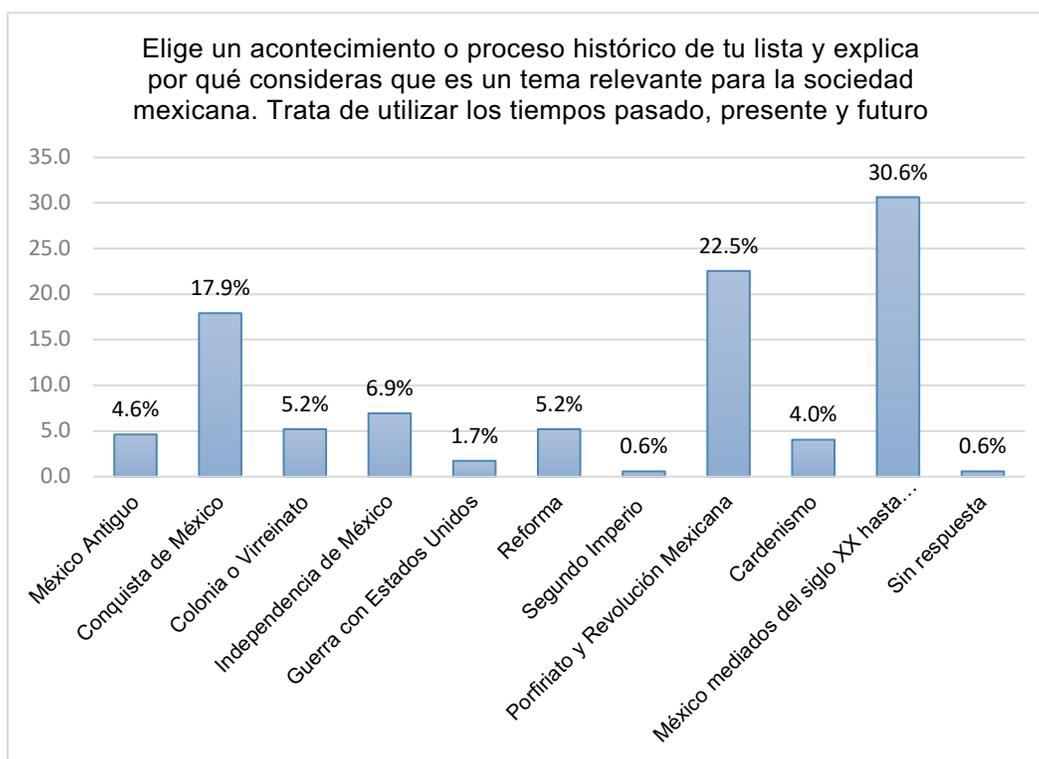
La imaginación y planificación de futuros alternativos se basan en el conocimiento científico del pasado-presente (por ejemplo qué procesos tendrán continuidad en lo que vendrá), y en la reflexión sobre los valores implícitos en cada una de las opciones. Implica también un cambio epistemológico en la concepción sobre el tiempo histórico, aceptando que también incluye el futuro, y que, por ende, los historiadores pueden proporcionar herramientas para la intervención social. (2014:7)

4.3- El estudiantado de Historia frente al futuro.

Para indagar en la *conciencia histórica* del estudiantado de Clío y de manera concreta en la subcategoría *expectativas sobre el futuro*, en la encuesta se pidió elegir un acontecimiento o proceso histórico importante para la sociedad mexicana, con la finalidad de argumentar la relevancia histórica del mismo, utilizando los tiempos pasado, presente y futuro (pregunta 21).

Los temas históricos más elegidos para construir una argumentación fueron asuntos del país que se ubican desde mediados del siglo XX hasta nuestros días (30.6%) por ejemplo, movimiento estudiantil de 1968, alternancia política del año 2000, guerra contra el narcotráfico, movimiento feminista, entre otros. En segundo lugar, se encuentran temas relacionados con el Porfiriato y la Revolución Mexicana (22.5%), y en tercer lugar asuntos en torno a la conquista de México (17.9%) (ver gráfica 4.7).

Gráfica 4.7: Resultados de la pregunta 21



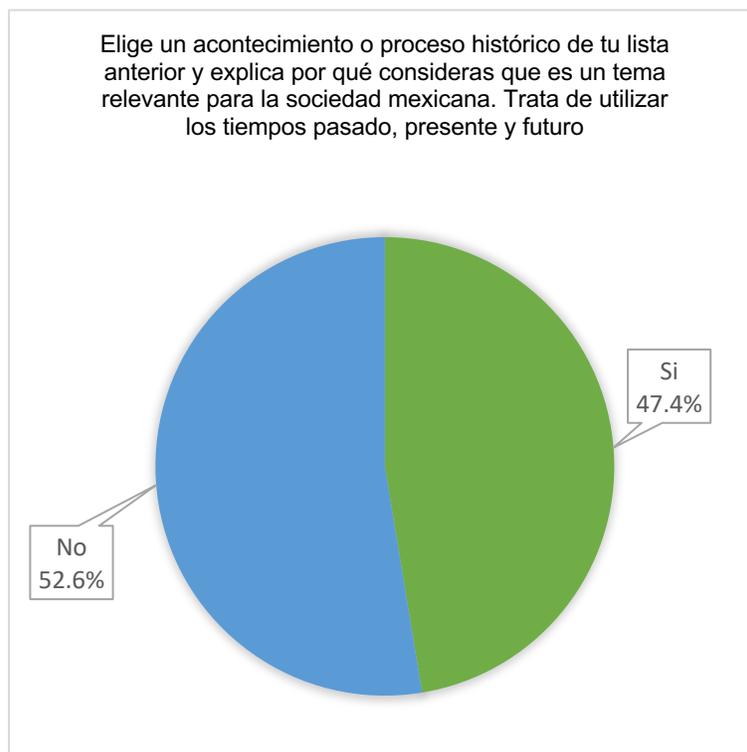
Fuente: Elaboración propia

En cuanto a la posibilidad que te brinda la *conciencia histórica* de sentar *expectativas sobre el futuro*, se estudiaron a fondo las respuestas de la pregunta 21. Para realizar este análisis se retomaron elementos importantes de la propuesta de Rösen (1992, 2006, 2015), plasmados

en la matriz de análisis que se diseñó durante la investigación (ver capítulo 3), para reflexionar en torno a las pequeñas narraciones del estudiantado. Al mismo tiempo se recuperaron elementos de la educación para el futuro, principalmente desde los trabajos colaborativos e individuales de C. Anguera y de A. Santisteban (Anguera, 2012, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban, 2017; Santisteban & Anguera, 2014a).

En primer lugar, se obtuvieron las frecuencias para conocer el número de estudiantes que mencionaron el mañana y cuantos lo omitieron. Se tiene que poco menos de la mitad de participantes incluyeron el tiempo futuro en sus narraciones, es decir, 82 personas (47.4%) (Ver gráfica 4.8).

Gráfica 4.8: Sobre mención del futuro en la pregunta 21



Fuente: Elaboración propia

En segundo lugar, se analizaron los argumentos brindados con apoyo de la matriz de análisis configurada en este estudio. Como resultado, se tiene que la mayoría del estudiantado no mencionan el futuro en sus narraciones (52.6%), después se encuentran las personas que consideran el mañana, pero no suponen posible planificarlo (27.7%), por último, una minoría de participantes logran establecer expectativas frente al porvenir (19.7%) (ver cuadro 4.3).

Cuadro 4.3: Mención del futuro en la explicación de la pregunta 21

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| Las personas no piensan en su futuro | 91 | 52.6% |
| Las personas piensan en su futuro, pero no lo planifican | 48 | 27.7% |
| Las personas planifican su futuro y establecen expectativas | 34 | 19.7% |
| Total | 173 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

En otras palabras, sólo 34 personas (19.7%) establecieron *expectativas frente al futuro*, lo que implica que una minoría de estudiantes de la licenciatura en Historia, una quinta parte evidencia la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013) o como diría Santisteban, pocas personas logran advertir que la Historia “se convierte en un instrumento de liberación y de intervención social” (2017:96).

Respecto a las imágenes que dibujan las narraciones sobre el futuro, es decir, si se describe una visión optimista o una visión pesimista de los días venideros, se tiene de manera concreta a 19 personas con una visión optimista y a 17 estudiantes con una visión pesimista. Cabe aclarar que 46 casos no están clasificados pues no se logró identificar su punto de vista por

diferentes razones, por ejemplo, describen aspectos positivos y negativos de forma equilibrada o por el contrario, omiten juicios de valor sobre lo que se explica (ver cuadro 4.4).

Cuadro 4.4: visión optimista o pesimista en la explicación de la pregunta 21

| | Frecuencia | Porcentaje |
|---|------------|------------|
| No aplica porque no menciona el futuro | 91 | 52.6% |
| Futuro optimista | 19 | 11% |
| Futuro pesimista | 17 | 9.8% |
| Falta información, no queda claro el punto de vista | 46 | 26.6% |
| Total | 173 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Para profundizar el análisis se decidió vincular los hallazgos obtenidos hasta el momento, es decir, las menciones del porvenir y la visión de éste. Tras relacionar la información, se tiene que el estudiantado que logra establecer expectativas de manera clara son aquellas personas que además describen un futuro optimista (19 personas), mientras que quienes piensan en el porvenir sin planificarlo, suelen ser estudiantes que imaginan un mañana más pesimista (17 personas), tal y como se puede observar en la siguiente tabla cruzada (cuadro 4.5).

Cuadro 4.5: Cruce de variables, mención del futuro y visión del porvenir

| | No aplica porque no menciona el futuro | | Futuro optimista | | Futuro pesimista | | No es explícito | |
|---|--|------------|------------------|------------|------------------|------------|-----------------|------------|
| | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje | Frecuencia | Porcentaje |
| Las personas no piensan en su futuro | 91 | 100% | 0 | 0% | 0 | 0% | 0 | 0% |
| Las personas piensan en su futuro, pero no lo planifican | 0 | 0% | 2 | 10.5% | 14 | 82.4% | 32 | 69.6% |
| Las personas planifican su futuro y establecen expectativas | 0 | 0% | 17 | 89.5% | 3 | 17.6% | 14 | 30.4% |
| Total | 91 | 100% | 19 | 100% | 17 | 100% | 46 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

Con esta información quedaron en evidencia dos asuntos importantes que debieron ser retomados en las entrevistas. En primer lugar, las razones por las que la mayoría del estudiantado omitió el tiempo futuro y en segundo lugar, preguntar de manera puntual por el porvenir, para indagar en el tipo de visión sobre el mismo (optimista o pesimista). A continuación, se abordan los dos asuntos señalados.

Omisión del futuro: una acción consciente o inconsciente

En este apartado se analiza por qué se omite el porvenir en las narraciones solicitadas. Se pidió elaborar una pequeña narración utilizando los tiempos pasado, presente y futuro para explicar la relevancia de algún acontecimiento o proceso histórico para la sociedad mexicana (pregunta 21). De manera general, poco más de la mitad de las y los estudiantes, no colocaron el porvenir en

sus argumentos (52.6%). Por ello, durante las entrevistas se preguntó por el papel de la disciplina histórica respecto al futuro. Por otra parte, se cuestionó por la omisión del porvenir en la narración requerida, toda vez que en las instrucciones de la encuesta se solicitaba hacer uso de los tres tiempos.

Tras analizar las entrevistas, se pueden agrupar de manera general en tres grupos las diferentes respuestas. En el primer grupo, tenemos a las personas que mencionaron que abordar el futuro fue una tarea difícil de realizar, tal y como lo describen Rodrigo y Abel, alumnos de los últimos semestres:

pensar en el futuro, [...] pues fue difícil, intentar ver qué es lo que podría encajar en el hoy, que encajó ya en el ayer (E8R23H).

[porque el porfiriato] está en un proceso de construcción, alejarnos de esta modernidad que trajo consigo, creo que me quede con eso, por eso se me se dificultó proyectar el [futuro] (E14A22H).

En el segundo grupo se encuentran quienes rechazaron hablar del futuro, ya que, como historiadoras e historiadores sólo se dedicarán a trabajar con el pasado. Algunos testimonios al respecto son los de Gael y Naomi:

en principio diría que no, porque justamente como somos historiadores, pues nuestro papel no es hablar sobre el futuro y estoy bastante en contra de la idea de que la historia funge para predecir el futuro (E7G21O).

yo diría que no, porque básicamente lo que hacen los historiadores es hablar principalmente del pasado (E12N18M).

Para ser más exacta, de las 14 personas entrevistadas, 8 dijeron tener problemas para abordar el porvenir en la argumentación solicitada, mientras que 4 participantes tienen muy en claro que las historiadoras y los historiadores sólo deben atender el pasado y el presente, por lo

que omitieron el futuro en sus narraciones. De hecho, tanto Gael como Naomi precisaron que la temporalidad que debería distinguirse es el presente:

La verdad, creo que lo único tangible aquí es el presente (E7G21O).

puse mucho el presente porque me parece que es más importante hacer las decisiones ahorita en el presente, tomando en cuenta las decisiones del pasado, que pensar cómo nos va a ir en el futuro (E12N18M).

En otras palabras, aunque no es un argumento unánime, queda en evidencia que, para algunos estudiantes, las historiadoras y los historiadores no deberían abordar el porvenir, con lo que, dejan de lado la posibilidad de “reflexionar sobre el futuro, así como evidenciar la necesidad de utilizar sus conocimientos para pensar alternativas a su realidad personal y colectiva” (Anguera 2013:34). Aquí, solo he de precisar que dos estudiantes -Karla y Naomi- eran alumnas del segundo semestre al momento de realizar la entrevista, es decir, se encontraban al inicio de la carrera, por lo que los posicionamientos teóricos de la disciplina muy probablemente se modificarán durante los siguientes semestres. Por tanto, el argumento sobre que el historiador o la historiadora debe evitar hablar del mañana aparece en menor medida entre estudiantes de los últimos semestres. Quizá extendiendo la interpretación, se podría suponer que la propia disciplina histórica configura poco a poco, una de las funciones sociales más notables del conocimiento histórico, ayuda a pensar futuros posibles e imaginar futuros deseables.

Por último, en el cuarto grupo se encuentran Anabel y Montserrat -alumnas del 6º semestre-, quienes señalaron que la omisión del tiempo futuro en su narración fue por haber olvidado la indicación, lo que puede revelar algunos problemas del propio instrumento.

Para cerrar este apartado, resta señalar los resultados obtenidos en el cuestionario, así como lo referido en las entrevistas. En primer lugar, uno de los principales hallazgos de la primera etapa de investigación fue que la mayoría del estudiantado no estableció relaciones entre el

pasado histórico y el futuro. En segundo lugar y desde las entrevistas, el motivo más señalado que explica la omisión del porvenir fue la dificultad de abordarlo. Otra posibilidad, es sostener que las historiadoras y los historiadores no les corresponde hablar del futuro. También, se manifestó el argumento de que sólo olvidaron mencionarlo.

La ausencia del futuro que se describe en esta tesis resulta consistente con lo poco que se trabaja en la relación pasado-presente-futuro durante los estudios universitarios en México pero también con los estudios realizados en otras latitudes, por lo que se puede decir que el concepto de futuro es un asunto pendiente por trabajar en la escuela y en la universidad (Anguera, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Klüppel, 2022; Santisteban & Anguera, 2014a), tal y como se mencionó en el primer capítulo.

Por último y de la misma manera, es importante analizar el otro escenario, es decir, analizar las narraciones de quienes sí abordaron el futuro, asunto que se atiende a continuación.

Futuro individual vs futuro colectivo

El análisis general del cuestionario identificó que 82 personas de las 173 abordaron el porvenir en el argumento solicitado, es decir, el 47.4% de la muestra. También se identificó que algunos casos dibujaron una visión pesimista y otros una mirada optimista del futuro.

Como se dijo en el primer capítulo, existen dos tipos de imágenes del futuro, las colectivas y las individuales (Anguera, 2012, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; M. C. Garriga et al., 2018; Hass, 2011; Santisteban & Anguera, 2014a). De manera general, las personas suelen imaginar un futuro optimista desde el ámbito individual y un futuro pesimista desde el ámbito colectivo. Los estudios de Hass (2011), Anguera (2012, 2013) y Garriga, Morras y Pappier (2018), describen justamente dicho panorama en estudiantes de educación básica en los casos de Brasil y España, mientras que el estudio de Buenos Aires, Argentina, describe a estudiantes de educación media. A partir de estas investigaciones y por los 46 casos que no se lograron clasificar en el primer

análisis del cuestionario, se decidió profundizar sobre este asunto durante las entrevistas. Se propuso a quienes participaron en esta segunda etapa de la investigación, imaginar un futuro lejano, de aquí a 50 años. El objetivo, por un lado, era describir su vida personal y por otro lado, exponer aspectos generales de la vida de México, en otras palabras, se pidió pensar en el porvenir desde los ámbitos individual y colectivo.

En general, las entrevistas arrojaron resultados similares a los de los estudios antes referidos. Por ejemplo, se pueden observar las contradicciones entre el futuro desde el ámbito individual y desde el ámbito colectivo en los testimonios de Damián, Diego y Gael, personas que se encontraban a la mitad de la carrera o más adelante. Analicemos por partes:

a) Futuro optimista:

Quisiera estar en un lugar estable, [...] no quiero sonar muy malinchista, en su momento fui muy nacionalista, pero tengo un desencanto fuerte del país. Así que quisiera estar en un lugar mejor, dentro de 50 años (E2D25H).

Probablemente seguiría trabajando, quizás ya para entonces tenga una casa, una familia y una buena trayectoria profesional (E5D22H).

Si llego a los 72 años, pues solamente espero estar bien, [...] esa es mi única expectativa, estar bien, como quiera que esté, pero pues estar bien (E7G21O).

b) Futuro pesimista:

Creo que vienen problemas del agua y creo que vienen pandemias y creo que vienen cosas muy caóticas como para poder decir "México potencia 2070" [...], la verdad creo que México va a seguir siendo un país vasallo de Estados Unidos en 50 años, qué en dónde va a estar Estados Unidos en 50 años, eso es lo importante porque será ver si ya es como tercera potencia o qué tantos problemas internos tenga el vecino. Pero no, México siempre a la sombra [de Estados Unidos] (E2D25H).

Pues quizás mayores niveles de contaminación, problemas como la sobrepoblación, escasez de recursos (E5D22H).

Pienso que va a ser complicada en aspectos como de salud pública y todo lo referente a lo ambiental, creo que, honestamente, no es un futuro totalmente alentador (E7G21O).

El estudiantado considera de manera general, que en el futuro, el país va a tener muchos problemas ambientales graves (asuntos con el agua, contaminación, escasez de recursos, entre otros), repercusiones por la influencia de Estados Unidos y hasta la fragmentación de la sociedad -retomando sus propias palabras-, lo que confirma la visión pesimista desde el ámbito colectivo. Sin embargo y desde la perspectiva personal se describen diferentes asuntos, pero queda plasmada la idea de “estar en un lugar mejor”, “estar bien”, con “una buena trayectoria profesional”, y en algunos casos, se involucra también a la familia.

En este caso, los ejemplos referidos son desde personas que cursaban el 6º y el 8º semestre. De hecho, Damián ya había cursado más de los ocho semestres, pero todavía seguía inscrito pues le faltaban algunos créditos por cursar. En otras palabras, se trata de estudiantes que han adquirido las bases disciplinares, por lo que lograron construir un argumento con base en sus conocimientos históricos y al poner en práctica su *conciencia histórica*, pero al mismo tiempo, evidencian una contradicción al momento de describir los diferentes tipos de futuro.

Otra forma de visualizar y confirmar la contradicción frente a los días venideros es a partir de los temas más frecuentes, descritos en los futuros. Por una parte, ocho participantes mencionaron elementos en torno a la trayectoria profesional como historiadoras e historiadores, testimonios que se vinculan con una visión individual y optimista del futuro, como el caso de Diego (E5D22H) recién mencionado, o el caso de Omar, quien sin tener claro el plan de su futuro profesional, se percibe una visión venturosa y conforme a sus intereses: “quiero especializarme o en historia militar -o del otro lado muy lejano- en historia del deporte [...] sobre todo quiero dar clases [...]. Investigación también me gustaría” (E4O22H). En contraposición, siete personas hablaron sobre problemas ambientales, lo que se relaciona con una visión colectiva y pesimista

del porvenir, por ejemplo Magalí refirió: “pues yo creo que vamos por un camino de colapso ambiental y los recursos no van a alcanzar porque somos muchísimos” (E10M27M).

Por otra parte, vale la pena señalar el caso de algunas personas que no logran visualizar su futuro, en este ejercicio de larga duración. Tenemos los casos de Karla, Gael, Anabel y Naomi. Son personas que se les dificultó pensar en porvenir:

Yo si no creo llegar al 2072 [risa]. No sé, son muchos años y siento que en general, la vida ya es muy cansada para mi generación, todo está súper escaso, todos los precios están por el cielo, entonces no me imagino cómo va a estar [después], qué calidad de vida vas a poder tener en 2072, no creo que puedas tener una buena calidad de vida y pues menos, no siendo el rico (E1K23M).

Ahora que regresamos a [clases] presenciales, no quiero que esto suene alarmante, pero nos preguntaron cómo nos veíamos en 20 años, y yo pensé, en una urna bien bonita en el Pedregal (E7G21O).

¿50 años? en 50 años voy a tener 71. Pues espero que, ay, no sé [breve risa]. 71 años, es imaginarse, es que ya es la tercera edad y uno siempre se pregunta, ¿qué voy a hacer a los 40?, ¿voy a estar trabajando?, ¿a los cincuenta voy a estar trabajando?, pero ¿a los 70 voy a estar trabajando? [risa / exhalación] Honestamente no me gustaría estar así, trabajando como tal a los 70 años. A mí me gustaría dedicarme a la docencia, entonces, si estoy trabajando de docente, si me gustaría, es que no, no sé que responder a eso, la verdad, no me imagino a los 70 (E11A20M).

De aquí a 50 años tendría 69 años [risa], entonces, la verdad me es difícil imaginarme a mí con esa edad. Yo la verdad, no soy una persona que piensa mucho en lo que va a hacer cuando ya esté así de grande, yo pienso que un largo plazo para mí, son 5 años. Entonces, si me es un poco difícil imaginarme cómo sería a esa edad (E12N18M).

Una posibilidad que explica estos testimonios es el impacto de la pandemia y el posterior confinamiento debido al COVID 19. Otra posibilidad es el hecho de que difícilmente se piensa en un futuro lejano, en este caso, visualizarse como una persona de la tercera edad.

Por último, se debe hacer una pequeña mención entre los tipos de futuros que se pueden abordar en función de su viabilidad de realización. Se tienen tres escenarios: a) los futuros posibles, b) los futuros probables y c) los futuros deseables (Slaughter 1988 en Anguera 2013).

Algunas personas hicieron referencia a un futuro optimista desde el ámbito colectivo, sin embargo, al reflexionar en las respuestas se puede percibir que se trata de un futuro deseable y no de un futuro probable, en otras palabras, aquel que se desea (pero no hay certeza de que ocurra). De hecho, algunos estudiantes diferenciaron el uno del otro, como Diego:

Bueno, es que una cosa, es lo que me gustaría ¿no?, por supuesto que haya más libertades, que haya menos corrupción, más libertades, quizás menos desigualdad y mayores derechos humanos, pero pues también está como la otra parte ¿no?, por ejemplo, algo preocupante que no podemos dejar de lado, es la crisis climática y los niveles de contaminación, otros problemas como la sobrepoblación y la escasez de recursos. Entonces, yo creo que una cosa es lo ideal, lo que me gustaría imaginar, ser muy idealista, pero tampoco quiero ser muy pesimista. Está muy difícil [decidir] pero creo que podría ser la segunda opción, es decir, contaminación y superpoblación (E5D22H).

Tanto Diego como las personas que describen un futuro deseable se acercan con un porvenir optimista desde el ámbito colectivo, pero queda pendiente la posibilidad de involucrarse, por lo que es complicado proyectar un futuro mejor. En estos casos prevalece la idea de un futuro colectivo pesimista y una postura pasiva, en el que sólo se espera que las cosas ocurran. En cambio, quienes logran abordar futuros posibles, configuran proyectos individuales y colectivos en los que se plasma lo que se quiere y cómo se puede llegar a ello, asunto que difícilmente se observó en los testimonios. Aquí una advertencia, el instrumento no pretendía indagar en los tres tipos de futuros, por lo que no se puede asumir algún hallazgo al respecto.

Por último y para complementar el análisis, se retoman los resultados de la pregunta que solicitaba una argumentación en relación con la pregunta que le antecede, pues se encontraron hallazgos relevantes, los cuales muestran justamente el despliegue de la *conciencia histórica*, lo que se describe en el siguiente apartado.

4.4.- Conciencia histórica: una relación entre pasado, presente y futuro

Al analizar los resultados de las preguntas 20 y 21 de manera conjunta, se identificó un cambio de decisión repentina del estudiantado, al momento de construir una narrativa histórica, asunto inesperado y que se tuvo que atender durante la investigación. Si bien cada pregunta corresponde a una subcategoría de análisis específica, tanto el *razonamiento moral* como las *expectativas sobre el futuro*, son aspectos que se articulan en la *conciencia histórica* de las personas de manera casi simultánea, tal y como sucedió en este caso. Las preguntas fueron inspiradas de la pesquisa sobre *conciencia histórica* de Mariela Coudannes (2013).

La primera pregunta solicitaba escribir cinco acontecimientos o procesos históricos más relevantes para la historia de México, en orden del más importante al menos importante (pregunta 20). Después, en la siguiente pregunta, se pidió elegir un acontecimiento o proceso histórico de su lista para explicar dicha relevancia. En este caso, se dio la instrucción de utilizar los tiempos pasado, presente y futuro, para tratar que hicieran un ejercicio relacionado con la *conciencia histórica* de las personas (pregunta 21).

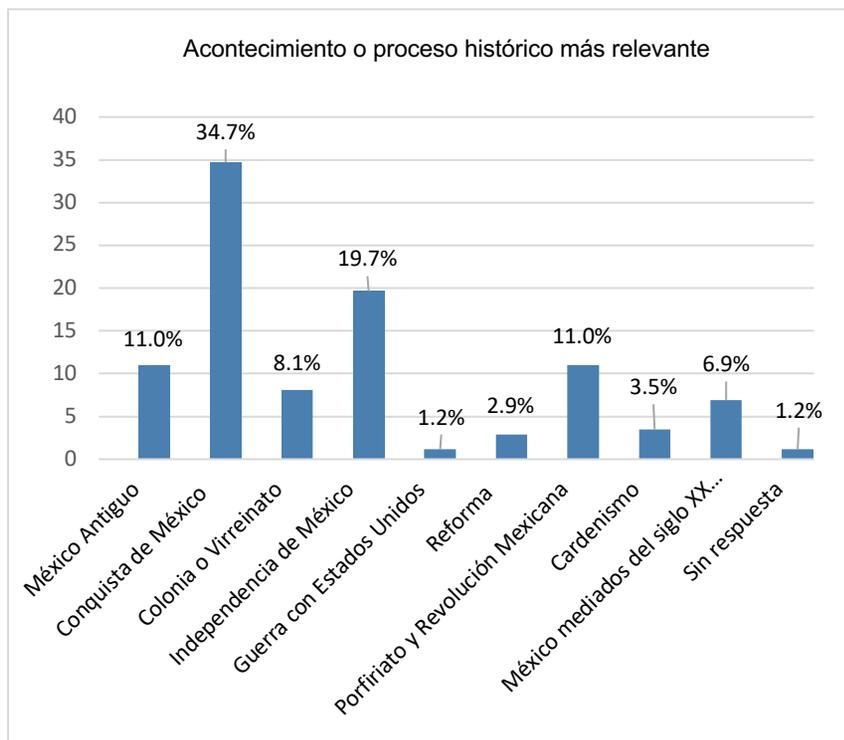
Los resultados obtenidos en cada pregunta fueron los siguientes. Sobre los eventos más relevantes elegidos por el estudiantado, se posicionan dos temas como las opciones más frecuentes, por un lado la Conquista de México (34.7%) y por otro lado, la Independencia de México (19.7%) (ver cuadro 4.6). Cabe mencionar, que el primer tema se menciona con diferentes nombres, por ejemplo, conquista de México, caída de México Tenochtitlan, conquista de Tenochtitlan, conquista española, llegada de los españoles, invasión hispánica, etc. Para efectos de este estudio se decidió categorizar las diferentes respuestas con el nombre de conquista de México sin embargo vale la pena apuntar, que cada una de las referencias conlleva a una serie posicionamientos sobre este proceso histórico del siglo XVI, trascendental en la historia de nuestro país. Federico Navarrete analiza las implicaciones de utilizar el término más usado sobre ese momento histórico:

el verbo “conquistó” en la pregunta: “¿quién conquistó México?”, también debe ser cuestionado. [...], decir la “conquista” evoca en los mexicanos el referente directo a un momento fundador, a un cataclismo sin paralelo, a una derrota lacerante y también a una victoria incontestable. Sin embargo, espero que aceptar la posibilidad de que existen varios conquistadores nos permita pensar que la acción de conquistar puede tener varios significados, e incluso disolverse en su contraparte y complemento: la alianza (Navarrete, 2019: 169).

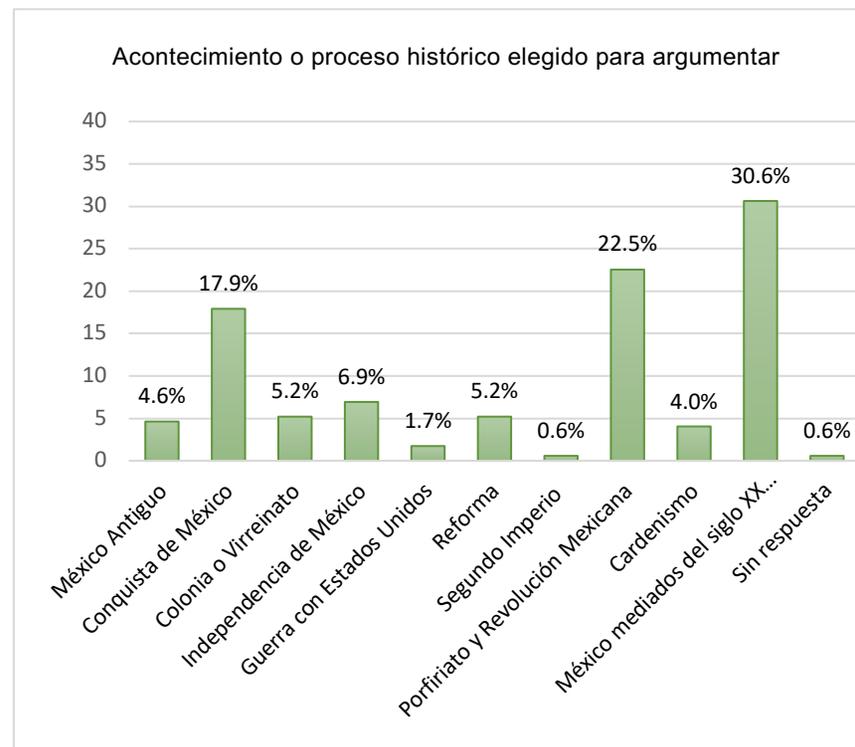
Encontrar diferentes términos entre las respuestas de la encuesta, significa que el asunto se reflexiona en las aulas, cuando menos entre el estudiantado de Clío. No obstante, el término conquista de México aparece aún como el referente más común.

La pregunta 21 solicitaba argumentar la relevancia de un acontecimiento o proceso histórico de la lista elaborada, asimismo, pedía utilizar los tiempos pasado, presente y futuro. Los resultados obtenidos arrojan la elección de momentos históricos distintos a los mencionados en la pregunta antes referida. Cabe aclarar, que la pregunta no especificaba utilizar el evento más relevante de la lista, sin embargo llama mucho la atención, que varias personas decidieron descartar su primera opción para dar una explicación con un acontecimiento o proceso histórico posicionado en los lugares 4 o 5. En otras palabras, en varios casos el estudiantado abandonó su primera opción relevante para argumentar con un ejemplo distinto. Como se mencionó en el apartado anterior, los temas históricos con mayor frecuencia que se eligieron para construir una argumentación corresponden a momentos ubicados a partir de la mitad del siglo XX hasta nuestros días (30.6%) por ejemplo, movimiento estudiantil de 1968, alternancia política del año 2000, guerra contra el narcotráfico, movimiento feminista, entre otros y en segundo lugar, temas relacionados con el Porfiriato y la Revolución Mexicana (22.5%) (ver gráficas 4.9 y 4.10).

Gráfica 4.9: Resultados de la pregunta 20



Gráfica 4.10: Resultados de la pregunta 21



Fuente: Elaboración propia

En los resultados de ambas preguntas, se puede observar un cambio de decisión entre sólo mencionar el acontecimiento o proceso relevante y el tener que construir un argumento sobre dicha relevancia, que además, involucre el pasado, el presente y el futuro.

Para comprender este cambio de decisión, se decidió preguntar de manera directa al estudiantado en la segunda etapa de la investigación. Primero, se mostró la lista de eventos históricos así como el texto que cada persona escribió para que pudieran leer y recordar su propia argumentación. Posteriormente, se cuestionó sobre el cambio de decisión, es decir, por qué dejar de lado el primer acontecimiento o proceso histórico relevante para elaborar la argumentación solicitada.

Una de las razones recurrente fue la de utilizar un pasado reciente. Tenemos por ejemplo los testimonios de Diego, estudiante de 8º semestre y Felipe, alumno de 2º semestre. En el primer caso, Diego colocó al Cardenismo como el proceso histórico más importante de la historia de México, sin embargo, decidió retomar la llegada a la democracia en el año 2000 para construir su argumentación (evento que ocupaba el cuarto lugar en su lista): “porque es lo más reciente, lo más contemporáneo y como son cosas que he vivido, que me han tocado, siento más cercanía con el acontecimiento” (E5D22H).

Por otra parte, se encuentra el testimonio de Felipe, quien identificó la conquista de México como el proceso más relevante en la historia de nuestro país, pero eligió el movimiento estudiantil de 1968 para redactar su explicación (evento que ocupaba también el cuarto lugar en su lista): “utilicé la cuarta opción por ser el acontecimiento más reciente, que tiene para mí, relevancia en el país” (E9F19H).

Entonces, algunas personas decidieron elegir uno de los eventos más recientes dentro de la lista que habían escrito, quizás para tener la sensación de facilitar el propósito, es decir, elaborar un argumento con los tres tiempos, sobre todo para abordar el futuro. Tal y como mencionaron Rodrigo y Abel, cuyos testimonios se encuentran en el apartado anterior, hablar del porvenir resultó una tarea muy compleja. Al parecer y como lo advierte

Laura Valledor, se trata de incluir al presente o cuando menos acercarse a éste porque “cuando el presente figura en el análisis, la dificultad se hace menor, posiblemente debido a la familiaridad de los alumnos con su propia época” (2013:12).

Otras opiniones que explican el cambio de decisión se relacionan con un sentido de identidad o intereses personales, como por ejemplo los casos de Omar, Gael y Montserrat. En primer lugar tenemos a Omar, quien colocó la independencia de México como proceso más importante en su lista, pero para elaborar su argumentación decidió elegir el movimiento estudiantil de 1968 (evento que ocupaba el cuarto lugar en su lista):

yo lo atribuiría a mi propio contexto, al ser un estudiante y sobre todo el contexto que estamos viendo ahora, por ejemplo en este caso, había mucha inconformidad en el país y se decidió tomar acción, que el propio ejército que estaba para proteger a su población haya sido usado para vulnerar justo al grupo más vulnerable, que eran los estudiantes, me parece que es lo que no se debe olvidar, para que no se vuelva a repetir, es decir, que esto sea impensable en otra marcha o protesta de cualquier índole, es decir, que no se debe usar al ejército para volver a suprimir al pueblo.

[...]

Y porque tengo familia militar y ellos siempre están muy orgullosos de formar parte de las Fuerzas Armadas, pero después de que te enteras de estos capítulos, a mí me parece muy fuerte, muy trágico.
(E4O22H).

En este caso, pensar en construir una explicación revela que en la elección de un tema se involucran los intereses personales. Al inicio, el testimonio de Omar se puede relacionar con la categoría de identidad, ser estudiante universitario tal y como los protagonistas del proceso referido. Además de esto, a lo largo de la respuesta se deja en claro, que el movimiento estudiantil de 1968 es un proceso de gran interés para el estudiante porque, diría Omar, se trata de un evento “muy trágico” que “no se debe olvidar”. Al final del testimonio, aparece la experiencia de vida del propio estudiante, pertenecer a

una familia militar funge como elemento importante en la toma de posicionamiento respecto a este momento histórico.

De hecho, fue justo este último momento en el que la *conciencia histórica* de Omar se desplegó, porque aparece un cuestionamiento en su argumento, confronta el sentimiento de orgullo familiar (en el presente) frente a la tragedia estudiantil (del pasado). Omar decidió cambiar de tema histórico para construir una argumentación a partir del movimiento estudiantil de 1968, tema del que tiene claro su posicionamiento pese a representar una contradicción con la imagen y valores desarrollados en casa, respecto al ejército.

En este mismo sentido, se encuentra el testimonio de Gael. Desde su punto de vista, el proceso histórico más importante en la historia de nuestro país, al igual que Omar, es la independencia de México, sin embargo para construir el argumento solicitado, Gael retomó el baile de los 41 (evento que ocupaba el quinto lugar en su lista):

entonces, si sentía que el baile de los 41 está perdidísimo en el discurso historiográfico y los trabajos que se han hecho, han sido trabajos medio raros o muy complicados, como son denunciados por personas LGBT, a veces también, obviamente reconozco, que pues se nos va el sentido crítico [...], por eso lo creí oportuno, porque dije, esto es parte de la historia mexicana y pues ahorita con todo el auge de decir si soy LGBT, pues justo creo que también es importante enseñarles a les niñes esta perspectiva, pues más, no quiero decir tolerante, pero sí de respeto, o sea, enseñarles que todas las historias tienen cabida en nuestro discurso historiográfico (E7G21O).

En este caso, el testimonio de Gael revela que tanto la identidad como los intereses personales estuvieron implicados para elegir el baile de los 41, como el evento para construir una argumentación. Gael se identificó como una persona no binaria y decidió recurrir a este evento histórico con la finalidad de evidenciar la participación de homosexuales, grupo que como otros tantos, ha sido invisibilizado en la historia de nuestro país. La intención fue evidenciar la presencia misma de personas que pocas veces se mencionan en los discursos. Sin duda, en este caso, la intención se relaciona con un asunto

de reconocimiento y derechos, presente implícitamente en el posicionamiento del estudiante, el cual, ha sido moldeado de sus propias experiencias. La *conciencia histórica* se pone en marcha justo al preguntar por cómo fue, cómo es y cómo puede ser, en este caso dar cuenta de la realidad de la comunidad LGBTI+, a través de la Historia para propiciar condiciones de respeto, en todos sentidos.

Por último, se encuentra Montserrat. Esta estudiante colocó la llegada de España como momento más relevante en la historia de México, es decir, hizo alusión al proceso de la colonización española del siglo XVI, pero decidió recurrir a su quinto proceso histórico para elaborar la justificación de relevancia:

el periodo novohispano, solo un poco después del Porfiriato, es el que más tengo estudiado y por lo tanto, es con el que me siento más afín, la verdad. Sí hablaba de la llegada de España, aquí iba a decir alguna barbaridad, entonces, preferí [no hacerlo] (E13M20M).

En otras palabras, para elaborar la explicación solicitada, algunos estudiantes eligieron un acontecimiento o proceso histórico a partir de sus intereses personales, por encima de la relevancia histórica. En estos casos, la relevancia histórica perdió protagonismo al solicitar un argumento, porque se puede inferir que -al ser un tema de interés- estas personas tienen más información para poder redactar un argumento. Aunque en el caso de Montserrat, se puede decir que se trata de procesos históricos cercanos en el tiempo, se debe recordar que se trata de un cambio de decisión entre la primer y la quinta opción. Además, el estudio entre uno y otro asunto, conlleva a la lectura de diferentes autores, interpretaciones y hasta el conocimiento de datos especializados, elementos que juegan un papel importante en la argumentación o defensa de un tema, tal y como el propio testimonio refiere. Por tanto y como otra posibilidad que puede explicar la preferencia por un acontecimiento o proceso histórico contemporáneo para elaborar la narración solicitada en la pregunta 21, se encuentra la necesidad de tener un conocimiento histórico profundo

y una *conciencia histórica* compleja, en este caso, sobre eventos históricos lejanos que permitan explicar la presencia de éstos en el presente y en el futuro.

En resumen, el cambio de tema histórico entre la pregunta 20 y la pregunta 21, tiene que ver con la *conciencia histórica* de cada persona y las experiencias de vida de cada una de ellas, asuntos que se ponen en juego al momento de tomar decisiones y actuar en el presente.

Los hallazgos en torno al cambio de tema histórico entre ambas preguntas giran en torno a tres asuntos. Por un lado, se identificó la necesidad de recurrir a un pasado reciente, quizás para facilitar la construcción de una narración con los tres tiempos históricos, asunto señalado en la investigación de Valledor (2013). Además, vale la pena recordar lo mencionado en el primer apartado, las asignaturas optativas relacionadas con contenidos contemporáneos o de tiempos recientes, son en las que se aborda la relación temporal pasado-presente-futuro. En este sentido, la elección de un acontecimiento o proceso históricos se vincula con el acercamiento a partir del estudio de éstos en las asignaturas escolares, como sería el caso de Diego y Felipe, primeros testimonios.

Por otra parte, queda en evidencia que la elección de un tema histórico se relaciona con las experiencias de vida y con el concepto de *identidad*, como en el caso de Omar y Gael, tal como sugiere la corriente sociocultural (Barton, 2010). En el caso de Omar, la *conciencia histórica* se puso en marcha al cuestionar las ideas e interpretaciones previas, construidas en el seno de una familia militar, respecto al movimiento estudiantil de 1968 pero, sobre todo, en relación con la imagen y el actuar del ejército. En el caso de Gael, quien despliega su *conciencia histórica* en la lucha por el reconocimiento y el respeto de las personas de la comunidad LGBTI+, ante la oportunidad de alzar la voz en medio del silencio, Gael decidió hacer notar un acontecimiento en el que estuvieron implicados algunos homosexuales. En ambos casos, las experiencias de vida repercutieron al momento de elegir o mejor dicho, cambiar de tema histórico para construir un argumento.

Por tanto, al igual que Barom (2012) y Cerri (2001), referenciados en el primer capítulo, se puede establecer que la *conciencia histórica* tiene un vínculo con el concepto de *identidad*. A esto, se le puede agregar que la lucha o el posicionamiento político está estrechamente relacionado, en varios casos, a la interpretación de la historia reciente.

Por último, pero no menos importante, cabe la posibilidad de que los intereses personales y el conocimiento histórico de una época concreta, influyeron para elegir un tema histórico con la finalidad de redactar una justificación, por encima de la relevancia histórica. En este caso, se tiene el ejemplo de Montserrat, quien al tener más estudiado el período novohispano, decidió elegirlo para redactar una argumentación.

Para cerrar

Enumero los principales hallazgos del capítulo.

En primer lugar, se concluye que durante los estudios universitarios del estudiantado de Clío se abordan los tres tiempos (pasado, presente y futuro) sin embargo la relación temporal con el porvenir es la que menos se trabaja. Las asignaturas que más abordan este asunto son las que se ubican en el área de Teoría, así como algunas asignaturas optativas con contenidos de la historia contemporánea. Por otra parte, se identificó que el 12.1% de la población estudiantil se relaciona de manera directa con la subcategoría de *expectativas sobre el futuro*, por lo tanto, reconoce una relación pragmática con el porvenir. Este panorama sirvió como antecedente directo para comprender los resultados de los siguientes apartados, en los que se da cuenta de la poca relación con el mañana.

En segundo lugar, desde la opinión de las y los estudiantes, se considera factible hablar del futuro sin embargo más que una responsabilidad, aparece tan sólo como una posibilidad.

En tercer lugar, se puede decir que media población encuestada omite pensar en el futuro y pocas personas establecen expectativas hacia los tiempos venideros. En otras

palabras, una minoría del estudiantado de la licenciatura en Historia, alrededor de una quinta parte de la población encuestada, evidencia la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor, mientras que el resto del estudiantado evade su responsabilidad para abordar el mañana.

La omisión o ausencia del futuro por parte del estudiantado como uno de los principales resultados, concuerda con el poco abordaje de éste durante las asignaturas universitarias y con los hallazgos de diferentes investigaciones previas, lo que deja en evidencia que el concepto de futuro ha sido poco trabajado en la escuela. Por tanto, queda como tarea pendiente, mostrar que el porvenir puede ser pensado desde el campo de la Historia.

En cuarto lugar, se tiene la disyuntiva que se presenta entre la visión personal y la visión colectiva del porvenir. Al igual que en otros estudios, en esta investigación se relaciona un futuro colectivo con un porvenir pesimista, mientras que el futuro individual se vislumbra como optimista.

Por último, en quinto lugar, se logra evidenciar como se despliega la conciencia histórica de las personas, al momento de tomar decisiones y actuar en el presente. Se identificaron tres elementos relevantes al momento de construir una narración con los tres tiempos históricos: 1) la necesidad de utilizar un pasado reciente e incluso, el propio presente, quizás con la ilusión de facilitar la tarea solicitada, 2) la experiencia que las personas tienen respecto con algún tema histórico influye al momento de abordar la relevancia y 3) los intereses personales y el estudio o conocimiento que se ha dedicado a ciertos eventos históricos definieron la elección de los temas para elaborar el argumento.

En el siguiente capítulo, se analiza la información en relación con la subcategoría de *razonamiento moral*, que sin duda ampliará el panorama hasta aquí expuesto.

Capítulo 5

El razonamiento moral en la conciencia histórica

En este capítulo se analiza la subcategoría de *razonamiento moral* y se encuentra estructurado en dos apartados generales.

En el primer apartado, *El razonamiento moral a partir de temas presentes*, se analiza la información recabada en las entrevistas sobre la reflexión del contexto inmediato, el feminicidio de manera general y el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras en lo particular. En el segundo apartado, *El razonamiento moral a partir de un referente histórico*, se abordan los resultados obtenidos en la encuesta sobre dilemas morales a partir de un tema pasado, la colonización española.

El objetivo del presente capítulo es dar cuenta de las operaciones mentales implicadas en el llamado *razonamiento moral*, el cual consiste en la toma de decisiones en una situación dada, a partir de los valores que las personas posean. Los valores morales, individuales o colectivos, dan dirección al sentido de responsabilidad de las personas en cada decisión.

Para interpretar la información se retomó la matriz de análisis diseñada a partir de los trabajos de Jörn Rüsen (ver capítulo 3). También se consideró la propuesta de Peter Seixas y Tom Morton (2012), en específico sobre la *dimensión ética*, la cual permite elaborar evaluaciones justas o juicios éticos con la finalidad de determinar nuestra responsabilidad ante el pasado, a partir de operaciones mentales como *reconocimiento de las posturas éticas implicadas, análisis del contexto histórico, prudencia al imponer normas contemporáneas, determinar nuestra responsabilidad ante el pasado y reconocimiento de los límites de la historia* (Seixas & Morton, 2012:184). Por último, se retoman los trabajos relacionados con el Proyecto “Historia y encuentros morales”, de manera concreta a Niklas

Ammert (2017), quien considera los conceptos de *significado*, *reflexión* y *contexto* como puentes entre las categorías de *conciencia histórica* y *conciencia moral*.

En este trabajo no se pretende justificar o desacreditar alguna idea en particular, tan sólo se trata de describir, analizar y explicar las respuestas obtenidas sobre la *conciencia histórica*, independientemente de los posicionamientos políticos que a veces implica.

5.1.- El razonamiento moral a partir de temas presentes

Para propiciar el *razonamiento moral* del estudiantado en Historia se decidió iniciar la reflexión a partir del contexto inmediato, durante las entrevistas.³³ Las circunstancias específicas de la Facultad de Filosofía y Letras permitían reflexionar en diversas temáticas, por ejemplo, la lucha del feminismo de manera general, la violencia experimentada por universitarias o bien, sobre las condiciones de confinamiento, por ello, se plantearon dos preguntas concretas, una general y otra particular.³⁴ La primera en torno a la reparación del daño tras un feminicidio y la segunda, sobre la convocatoria a un nuevo paro de labores escolares por parte de las Mujeres Organizadas.

A continuación, se presentan las reflexiones del estudiantado vertidas en las entrevistas, en torno al feminicidio y al cierre de la institución educativa.

¿Cómo reparar los daños a las familias víctimas de un feminicidio?

Para indagar en el *razonamiento moral* de la población estudiantil de la licenciatura en Historia, se pidió reflexionar en torno a la reparación del daño tras un feminicidio. Vale la

³³ Sobre las entrevistas, sólo recordar dos asuntos importantes. Por un lado, que se realizaron 14 entrevistas (7 hombres, 6 mujeres y una persona que se identificó como una persona no binaria) y por otro lado, que se utilizaron seudónimos para mantener el anonimato de las y los estudiantes. Ver capítulo 3.

³⁴ Cabe recordar el contexto de investigación, por un lado, la lucha contra la violencia de género en la institución encabezado por el movimiento de las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras (MOFFyL) y, por otra parte, la pandemia de COVID-19. Ambos casos, derivaron en el cierre de la facultad desde noviembre del 2019 hasta principios del 2022, situación que tuvo que enfrentar el estudiantado. Ver capítulo 3.

pena mencionar que durante las entrevistas se recordaron los casos de Mariela Vanessa y Lesvy Berlín, ambas estudiantes de la FFyL, con la finalidad de sensibilizar al estudiantado ante la temática.

Ante la pregunta, ¿cómo consideras se deben reparar los daños a las familias víctimas de un feminicidio?, la mayoría del estudiantado se agrupa en torno a la idea de justicia, esclarecimiento del crimen y castigo de los responsables. En menor medida aparecen referencias sobre el pago de una indemnización económica, dar voz a la familia y solidaridad con la misma. Resulta importante señalar que, en algunos casos se percibió un conflicto interno al no contar con una respuesta concreta, por otra parte, la mitad de participantes hacen la aclaración de que ante el feminicidio -en realidad- “no se puede reparar el daño” (aunque reconocen la responsabilidad con las familias).

Quienes aludieron a la justicia, lo relacionan con el esclarecimiento del crimen, llevar a cabo una investigación adecuada y asignación de la culpa o castigo. En este sentido, tenemos por ejemplo el testimonio de Leandro:

Me parece que la reparación verdadera no solamente de estos dos feminicidios, sino de todos los feminicidios, todos los asesinatos que ocurren en este país, es la justicia. [...] yo no pienso que deberíamos de extendernos a otras cuestiones, solamente sería en verdad hacer que las autoridades en primera, realicen su trabajo de manera indicada, que no manchen la escena del crimen que no violen los derechos de del detenido o cosas así y que los jueces hagan su trabajo de manera correcta, yo creo que la reparación más grande está en la justicia por estos crímenes (E3L21H).³⁵

Cabe mencionar que hubo testimonios que no mencionaron el concepto de justicia, pero la opinión se concentra en el esclarecimiento de la investigación y la asignación de un

³⁵ Las letras y números que aparecen al final y entre paréntesis, corresponden a la clave de la entrevista en donde la letra E corresponde a entrevista; el primer número corresponde al número consecutivo de entrevista; la siguiente letra es por la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad del entrevistado(a) y la última letra corresponde al sexo hombre, mujer u otro.

castigo. Por ejemplo, Abril menciona que “primero se debería buscar al agresor, y pues tal vez la pena de muerte o meterlo en la cárcel” (E6A18M).

Por otra parte, tenemos la opinión de Anabel, quien además de mencionar el concepto de justicia, su testimonio se relaciona con la idea de un futuro distinto:

Con base en mi experiencia, de lo que he escuchado de las propias madres víctimas de feminicidio, creo que la principal reparación del daño es la justicia, en todo caso que no se quede en el olvido, que no se cierre la investigación, sino que realmente se le otorgue la condena a la persona que cometió el delito. Creo que esa es la principal reparación del daño que buscan las madres víctimas de feminicidio y, además, que ya no existan más feminicidios, porque justamente lo que gritan las mujeres -lo que gritamos las mujeres en las manifestaciones-: “ni una más”. Entonces, lo que anhelamos es que ya no haya ni una más y que realmente se de justicia a estas personas. Estas personas, principalmente las madres, no buscan dinero, no buscan algo material, porque ellas mismas lo dicen “nada me va a regresar a mi hija”, “nada me va a regresar a mi bebé”, entonces, lo principal que queremos es que ya no existan [feminicidios] o que se sigan cometiendo este tipo de crímenes (E11A20M).

Según la matriz de análisis (ver capítulo 3), se tienen tres posibilidades ante la toma de decisión o responsabilidad en una situación específica. En primer lugar, se encuentran quienes evitan mencionar su posicionamiento o punto de vista. La segunda posibilidad de desplegar el *razonamiento moral* es cuando se establece una continuidad a través del tiempo, en este sentido, los valores, las reglas o tradiciones, no pueden o no deben cambiar. Por último en tercer lugar, se encuentran las personas que deslegitiman los valores o tradiciones establecidas, es decir, parten de la necesidad de un cambio o ruptura.

Tal y como muestran los testimonios citados, en la pregunta sobre el feminicidio la mayoría de las personas aluden a la necesidad de un cambio para obtener justicia, por lo que se puede sostener que el estudiantado de Clío se ubica en la tercera posibilidad de la matriz de análisis, es decir, logran desplegar su *razonamiento moral* ante el tema en cuestión. El feminicidio es un tema en el que parece existir una condena social general. Sin embargo, vale la pena apuntar que la mayoría de las personas colocan su atención en

mejorar los procesos de investigación y el cumplimiento de las condenas, asuntos que reflejan los problemas con el sistema judicial de nuestro país y al mismo tiempo, dejan de lado la discusión en torno al feminicidio. Más allá de llevar a cabo las investigaciones de manera adecuada para dictar sentencia conforme al delito, el punto central de discutir el feminicidio debería ser cómo erradicarlo. Por ello, resultan relevantes las palabras de Anabel al señalar que “-lo que gritamos las mujeres en las manifestaciones-`ni una más´.” (E11A20M). Este punto de vista no sólo alude a la idea de una ruptura sino además, establece la posibilidad de construir una sociedad distinta en la que no haya cabida a este tipo de crímenes y es justo, ante esta posibilidad de construir un panorama distinto, cuando se puede observar la *conciencia histórica* de Anabel.

Pese al panorama descrito, en el cual todas las personas entrevistadas parecen desplegar su *conciencia histórica* porque aluden a la necesidad de un cambio ante la respuesta social del feminicidio, en realidad, existe poca evidencia sobre las operaciones mentales implicadas en su *razonamiento moral*. Dicho en otras palabras, sin duda existe empatía y solidaridad ante el crimen señalado, pero aún falta detectar los elementos o categorías implicadas que denoten el posicionamiento ético de las personas al momento de construir un juicio moral. Sólo algunas respuestas pueden dar cuenta de lo descrito por los teóricos, por ejemplo, tenemos los casos de Montserrat y de Anabel, quienes se relacionan de manera directa con la idea de mantener la memoria de las víctimas y con la idea de responsabilidad, respectivamente:

inmediatamente no siento que existe una verdadera resarción de daños y siento que de haber una sería solo poder asegurar que no le va a pasar a nadie más, y que obviamente se mantenga la memoria de estas personas, que no sean solo como otro número dentro de nuestras grandes estadísticas (E13M20M).

yo creo que sí se debe de apoyar y se debe de tener, sobre todo solidaridad con las víctimas y con los mismos, las mismas agrupaciones (E11A20M).

Mantener la memoria y asumir responsabilidad con las víctimas del pasado se vincula directamente con el posicionamiento de Seixas y Morton, porque como señalan estos autores, se trata de construir “evaluaciones justas sobre las implicaciones éticas de las acciones históricas, [...] para determinar nuestra responsabilidad para recordar y dar respuesta a las aportaciones, sacrificios e injusticias del pasado” (2012:184). En este caso, sólo dos estudiantes aproximan sus reflexiones a la categoría de evaluaciones justas o juicios éticos, desde la perspectiva canadiense. Además, vale la pena recordar el testimonio completo de Anabel, quien describe su solidaridad al asistir a eventos convocados por las familias que han perdido a sus hijas y en su propio discurso, expone cierta responsabilidad o deuda social, por atender estos crímenes.

Por último, resta mencionar el hallazgo que se puede identificar en ocho diferentes testimonios. La mayoría de las personas entrevistadas apuntaron a la idea de que “no se puede reparar el daño”, debido a la complejidad de brindar una respuesta. Los testimonios de estas ocho personas no ofrecen una propuesta concreta para reparar un feminicidio, sin embargo, se percibe un conflicto moral entre no poder responder y asumir la responsabilidad para con las familias. En este caso y solo para ejemplificar, anotamos lo dicho por Magalí y Gael:

Es muy difícil [responder], porque cómo reparar los daños a una familia. Sólo se me ocurre que podrían darse más recursos a las investigaciones y que se investiguen con más eficacia, pero también con más rapidez. En el caso de la desaparición de Mariela, la reparación a la familia, la verdad no se me ocurre. Solo que, cuando alguien llegará a denunciar, [...] que todo esto esté mejor, que se contará con personas con conocimiento de perspectiva de género, pero, reparaciones a una familia, en un caso así, no se me ocurre (E10M27M).

Me gustaría decir que con dinero o con algún tipo de memorial, pero lo cierto es que no, si una persona desaparece o es asesinada, en concreto una mujer en Latinoamérica y en específico en México, pues no sabría cómo podríamos restaurarle. [...] Una de las propuestas que a mí me encantan, es la de Angela Davis, quien propone que la víctima realmente sea quien entable los procesos de justicia, quien diga pues a mí me serviría que esta persona aprendiera esto o que sepa que estuvo mal esto, pero cómo le preguntas a alguien que ya no está y más cuando es un proceso súper doloroso. Justo el feminicidio de Lesvy

y la desaparición de Mariela Vanesa, pues son procesos muy complejos, que realmente, yo no sabría cómo abordar el tema con su familia. Sería válido preguntar ¿cómo podríamos restaurar a tu hija?, porque en realidad no se puede, es decir, no hay una manera de rescatar lo que significa un ser humano para otra persona [...] La verdad es que no sé cómo responder (E7G21O).

La intención de encontrar alguna respuesta denota las implicaciones mentales propias del *razonamiento moral*, porque tratan de atender una responsabilidad para con las familias que han enfrentado un feminicidio, tal como sostienen los teóricos (Ammert, 2017; Seixas & Morton, 2012). De hecho, tanto Magalí como Gael, al pensar en los casos cercanos de las estudiantes, dejan en evidencia el compromiso adquirido y el conflicto moral, al no contar con una respuesta concreta. El *razonamiento moral* trata justamente de problematizar el panorama, en este caso, encontrar algún tipo de reparación ante el crimen citado para saldar la responsabilidad social e incluso, propuestas para erradicar el feminicidio.

Cierre de la Facultad de Filosofía y Letras

Para complementar el análisis sobre el *razonamiento moral* del estudiantado, se pidió reflexionar en torno al cierre de la escuela, asunto directamente relacionado con la población estudiantil. El 4 de noviembre del 2019, las Mujeres Organizadas de la Facultad de Filosofía y Letras cerraron la institución educativa para conseguir sus demandas. Este paro de labores se extendió hasta el 14 de abril del 2020, no obstante, las instalaciones permanecieron cerradas debido a la emergencia sanitaria del COVID-19. El estudiantado regresó de manera presencial a la Facultad, aunque de forma paulatina, a principios del 2022.

Con la escuela cerrada por más de dos años, algunos meses con clases en línea, pero en un contexto de confinamiento e incertidumbre por la pandemia de COVID-19, se preguntó a las y los estudiantes, sobre dos asuntos. Por un lado, si estuvo justificado el

cierre de las instalaciones en noviembre del 2019 por las MOFFyL y por otra parte, si sería factible convocar a un nuevo cierre para atender asuntos pendientes del movimiento.

De las catorce personas entrevistadas, once de ellas dijeron de manera clara, que el cierre de la Facultad en noviembre del 2019 estuvo justificado, dos personas señalaron que fue injustificado y una estudiante dijo no tener información sobre el tema, por lo que no podría externar una opinión. Vale la pena recordar que la mayoría de quienes participaron en la encuesta eran estudiantes de nuevo ingreso, alrededor del 60%, en el caso de las entrevistas fueron tres estudiantes en esta situación. En este caso se trata de tres personas que al momento del cierre de la escuela, aún eran estudiantes de bachillerato, por lo que tenían poco conocimiento sobre el movimiento de las Mujeres Organizadas.

Al plantear la segunda pregunta e indagar un poco en el apoyo hacia este movimiento, pero sobre todo, el punto de vista ante un nuevo cierre de las instalaciones o paro de labores escolares, se puede notar un cambio respecto a la pregunta anterior. En esta ocasión sólo seis personas dicen que sería factible y en contra posición, se tienen a ocho estudiantes.

Los resultados antes expuestos permiten identificar un cambio de opinión importante al momento de emitir un juicio de valor, entre un acontecimiento pasado -el paro de labores de 2019- y un evento que tiene gran posibilidad de ocurrir en un futuro cercano, en el que por cierto, el estudiantado entrevistado se encuentra directamente involucrado. Al tener que tomar posicionamiento -a favor o en contra- y por tanto asumir las consecuencias de su elección, el estudiantado pone en juego su *razonamiento moral*, entre apoyar una lucha relacionada con la eliminación de la violencia de género en la institución educativa o regresar a la cotidianidad de las clases presenciales para adquirir los elementos formativos de la disciplina histórica, asunto postergado por más de dos años.

Tras analizar los diferentes puntos de vista con los referentes teóricos junto con la matriz de análisis (ver capítulo 3), los testimonios se pueden agrupar de manera general en cuatro grupos.

En primer lugar, tenemos a las personas que eligieron lo personal frente a lo colectivo, es decir, dicen que un nuevo cierre de la escuela no sería factible porque afectaría sus estudios (interés personal). Además, evitan dar una opinión respecto a las MOFFyL, con lo que, no existe un análisis sobre los motivos de esta organización, en el caso hipotético de convocar a un paro de labores. En este sentido se tienen las opiniones de Montserrat y Diego:

Quando se anunció que íbamos a regresar a clases presenciales, todos estábamos seguros de que iban a volver a tomar las instalaciones. Recuerdo que cuando lo comentaba con mis amigos, la mayoría de respuestas, en general hombres y mujeres indistintamente, era un “ya no por favor”. Creo que esto responde mucho a todo este contexto, que ya tenemos básicamente 3 años en casa, considerando el año de la toma de la escuela y los dos años de pandemia, ya solo queríamos regresar, volver a sentirnos personas sociables, tener esa experiencia universitaria que todos buscábamos y no hemos podido tener. [...] (E13M20M).

Yo creo que un paro no sería adecuado, es difícil porque precisamente nosotros estamos apenas regresando justo aquí. No creo que sería factible porque ya son más de 2 años de no tomar clases presenciales. (E5D22H).

En este caso, las opiniones Montserrat y Diego, se encuentran en la primera posibilidad que establece la matriz de análisis, porque sólo aluden a intereses propios y evitan dar opiniones respecto a las Mujeres Organizadas o sobre los motivos para convocar a un nuevo paro de labores.

En segundo lugar, se encuentran quienes no consideran factible convocar a un nuevo cierre de la Facultad pero tratan de comprender los motivos de las Mujeres Organizadas, cuando menos, hacen mención del movimiento, aunque en realidad no se profundiza en los argumentos. Tenemos los casos de Naomi y Anabel:

entiendo que mucha gente se enojaría si se tomará esa decisión, dado que, mucha gente no conoce la facultad, me incluyo, mucha gente apenas está conociendo lo que es el campus de CU y pues obviamente esto complicaría todo. También, tomando en cuenta lo que son los compañeros y compañeras que son foráneos, porque muchos de ellos tuvieron que rentar departamentos, casas, etc. [...] Pero la verdad no sabría qué lado tomar, trato de ver las dos caras de la moneda. Un paro sería muy conflictivo, pero al mismo tiempo sería en beneficio de que no pase el acoso y todo eso. No sé (E12N18M).

El paro no porque hay muchos alumnos y alumnas que son foráneos y que ya se regresaron a la ciudad y ahora sí hay un paro, este sería indefinido, no sabemos cuánto tiempo dure y tendrían que regresar a su casa. También hay muchos alumnos y alumnas que están estancados en su titulación y sería volver a pararlos, entonces, yo creo que no se trata de crear caos, ni de afectar a las demás personas, sino también de crear una comunidad. Yo creo que eso es lo que le falta a la facultad, una comunidad de alumnos y alumnas que estén en consenso y que sobre todo estén organizados, porque sí existen las agrupaciones feministas, pero también, no todos y no todas conocen quiénes son las agrupaciones feministas, qué han hecho, cuál es el pliego, además, creo que existen varios grupos dentro de la facultad y cada uno con sus propios intereses y convicciones. En conclusión, no estoy de acuerdo con un nuevo paro, en estos momentos (E11A20M).

Tanto el testimonio de Naomi como el de Anabel, hablan de que ante un nuevo paro de labores, las afectaciones serían para toda la comunidad estudiantil y no sólo de manera personal, elemento que muestra una relación de solidaridad con otras personas, sin embargo y desde la matriz de análisis, ambas estudiantes podrían ubicarse para este asunto particular en la segunda posibilidad porque son personas que prefieren mantener las reglas establecidas, es decir, evitar el cierre de la escuela.

Vale la pena destacar un elemento en ambos testimonios, la mención explícita de quienes convocarían a un nuevo cierre de las instalaciones. Por un lado, Naomi refiere uno de los motivos que impulsó la lucha de las Mujeres Organizadas, eliminar el acoso, por otra parte, Anabel habla de las agrupaciones feministas y de varios grupos dentro de la Facultad; lo que muestra que en el pensamiento de ambas estudiantes se reconocen las diferentes posturas éticas implicadas (Seixas y Morton, 2012).

Las operaciones mentales relacionadas con el *razonamiento moral* pueden aparecer de manera repentina, pero se requiere de información o experiencias de vida para desplegarlas por completo, de otra manera quedan como ideas sin desarrollar. Esto se puede observar en los testimonios, en el caso de Naomi cuando anuncia uno de los motivos de la lucha de las MOFFyL pero al no contar con mayor referencia, su punto de vista se presenta inconcluso. En el caso de Anabel, quien parece contar con más información sobre el contexto escolar, al no brindar argumentos propios de las MOFFyL, aparece también como un punto de vista incompleto, cuando menos en términos del *razonamiento moral*.

Por otra parte, en tercer lugar, se encuentran las personas que no estarían de acuerdo con el paro y establecen claramente su posicionamiento contra las Mujeres Organizadas. En este caso tenemos los testimonios de Damián y Abel:

Yo no apoyo el movimiento porque creo que nos está quitando de perspectiva una situación ultraviolenta y complicada que está viviendo el país y que no se va a arreglar nada más porque dejen de matar mujeres. Que las mujeres sean asesinadas es nada más una arista de un problema muy complejo [...]

No estoy en desacuerdo con los paros, pero no apoyo al movimiento porque creo que tienen un serio problema, bueno, tenemos un serio problema como país y las feministas, las del movimiento, tienen un serio problema de perspectiva. Creo que el país está cayendo a pedazos por la violencia, por el crimen organizado, por cosas estructuralmente muy grandes que no son de hoy, no es de este sexenio, se viene arrastrando desde hace mucho y se quieren tomar acciones a partir de particularidades.

A mí me llegaron a decir, compañeras en la facultad, si a ustedes los matan pues ustedes hagan sus cosas, nosotras estamos hablando por las mujeres, y creo que muchas piensan así, que las matan exclusivamente a ustedes cuando no es cierto, creo que están mal (E2D25H).

allí es donde yo ya empezaba a tener mis dudas con Mujeres Organizadas porque se empezaron a cerrar demasiado y el resto de la comunidad estudiantil, dejó de tener voz ahí. Que sí, claro que la voz principal es y deben ser las mujeres para los casos de violencia de género, pero resulta que, en esa Facultad pues también estamos todos y todas. Siento que MOFFyL, en algún momento, se cerró al mismo tiempo que las autoridades entorpecían las negociaciones. [...]

Creo que no sería factible convocar a un nuevo paro, es que tiene que haber otra forma porque como ya dije, una parte no quiere ceder, la otra tampoco. Yo ya no sé ni qué pensar porque también es cierto que, pertenezco a ese sector

menos politizado de la facultad, hombre, blanco, heterosexual, que a diferencia de otras comunidades que tienen que estar muy involucrados en su acción política para exigir sus derechos. No sé, pero otro paro, no creo que funcione (E14A22H).

Según la matriz de análisis, Damián y Abel se pueden ubicar en la segunda posibilidad ante la toma de decisión o responsabilidad en una situación específica porque delante de una convocatoria para un nuevo cierre de la escuela, prefieren mantener la regla o el orden establecido.

No obstante, los puntos de vista de Damián y Abel denotan una reflexión sobre lo ocurrido en el pasado, y con ello, el despliegue de su *razonamiento moral*. Ambos testimonios logran configurar un punto de vista claro frente al movimiento de las Mujeres Organizadas a través de una operación mental específica, el análisis a partir del contexto histórico (Ammert, 2017; Seixas y Morton 2012).

Solo para dejar en claro que, sin importar el posicionamiento ante las MOFFyL, se pueden desplegar las operaciones mentales implicadas en el *razonamiento moral*, por ejemplo y en contraposición al punto de vista de Damián y Abel, podemos colocar el testimonio de Anabel:

Yo considero que sí estuvo justificada la toma de las instalaciones porque, en primer lugar, el grupo feminista ya había expresado su inconformidad al hecho de que existieran denuncias de alumnos y algunos profesores, -pero principalmente de alumnos- con antecedentes de acoso, que habían violentado a compañeras, pero la Facultad decidió no hacer caso, no tomarlas en serio, entonces esto sería la primera justificación. [...]

En segundo lugar, porque yo creo que a estas alturas de la vida, de la historia, el movimiento feminista ha tomado mucha fuerza, mucha difusión, y desde mi punto de vista, considero que es nuestra responsabilidad o nuestro compromiso, al menos como mujeres, de exigir o de apoyar a los grupos feministas. Queramos o no, a todas y a todos nos afecta la violencia que se vive en la Facultad, hablando específicamente de la Facultad, yo al menos sí reconozco el valor que tuvieron y que tienen los movimientos feministas, no solo dentro de la facultad, sino en toda la sociedad, de exigir y de levantar la voz ante estas denuncias. [...] Yo creo que sí se debe de apoyar y se debe tener solidaridad con las víctimas y con las mismas agrupaciones (E11A20M).

En este caso, Anabel muestra empatía para con el movimiento de la Mujeres Organizadas, sin pertenecer a éste e incluso señalar no estar de acuerdo ante un nuevo cierre de la Facultad, al mismo tiempo, su testimonio es un claro ejemplo en el que también existe un análisis a partir del contexto histórico y además, alude a la responsabilidad que la sociedad tiene para con las víctimas y con las agrupaciones en general (Ammert 2017, Seixas y Morton 2012) operaciones implicadas en el *razonamiento moral*.

Por último, en cuarto lugar, tenemos a las personas que consideran factible un nuevo cierre de la Facultad. En este caso, Omar, Abril, Gael, Rodrigo, Felipe y Magali, respondieron ante la primer pregunta, que el cierre de la Facultad en noviembre del 2019 estuvo totalmente justificado y después en la segunda pregunta, hablan de entender el llamado a un nuevo cierre de la escuela por parte de las Mujeres Organizadas, porque se deben atender las demandas o bien, los asuntos pendientes. En este sentido tenemos por ejemplo las respuestas de Omar y Abril:

No me gustaría porque me atraso, pero no se puede dejar de lado el bien mayor por el bien menor. Sí hay cosas que se exigieron y aún no se han resuelto, o no se están tomando medidas para resolverse, entonces claramente se debe seguir trabajando el tema (E4O22H).

Sí es la única manera de poder retomar esto, que no sea el paro o que no sea afectando esta parte del regreso [a clases presenciales], pues tiene que ocurrir (E6A18M).

En este caso, las respuestas dejan de lado los intereses personales y desde su punto de vista, en caso de existir asuntos pendientes para las MOFFyL, se tendría también una justificación para cerrar la Facultad una vez más. Según la matriz de análisis, estas personas se ubicarían en la tercera posibilidad del *razonamiento moral*, porque se vincula con la necesidad de generar un cambio en lo establecido, una ruptura ante la violencia contra las mujeres en general y las demandas pendientes en lo particular. Además, desde

la perspectiva de Seixas y Morton (2012), las seis personas de este grupo se vinculan con el reconocimiento de las diferentes posturas, al tener en cuenta la posibilidad de que las demandas del movimiento citado, no se atendieron.

Por último, vale la pena destacar dos testimonios dentro de este grupo de seis personas, los casos de Gael y de Rodrigo, quienes analizan el contexto histórico reciente para construir una opinión y un juicio ético (Ammert 2017, Seixas y Morton 2012). Por un lado, el comentario de Gael, quien menciona el “agotamiento de las personas” como un elemento que impide retomar las acciones de este movimiento:

veo muy difícil que suceda, porque sé, que durante el paro, las personas que estuvieron involucradas llegaron a un agotamiento mental, emocional, físico, y creo que esas fueron las razones por las que se tuvo que detener la protesta, pero sí dicen que de nuevo, pues por mí no habría ningún problema, la verdad (E7G21O).

A partir de las experiencias que Gael tuvo con las MOFFyL, su respuesta describe que será difícil continuar con la lucha, cuando menos respecto a convocar a un nuevo cierre de la escuela, tal y como lo describió Araceli Mingo (2020 c), en torno a la disolución de la Asamblea Feminista en 2017. Por otro lado, el caso de Rodrigo, quien reconoce los motivos de las Mujeres Organizadas para convocar a un cierre de la escuela en un futuro próximo, pero a su vez, reflexiona sobre el impacto o eficacia de esta estrategia:

lo que pasa es que, si hay un paro, puede haber la posibilidad de que los profesores digan, nos vamos a virtual, entonces ahí siento que el paro, la protesta, ya no tendría el mismo impacto. Un paro está bien en el sentido de decir aquí sigo y exigir las demandas que no se han resuelto satisfactoriamente, pero no creo que sea tan efectivo. Tal vez sería bueno cambiar de estrategia (E8R23H).

En este caso, Rodrigo se relaciona de manera directa con el uso del conocimiento sobre el contexto histórico para emitir un juicio ético, el cual le permite cuestionar la

pertinencia de un nuevo cierre de la escuela. Durante la pandemia, se decidió continuar con las actividades escolares a distancia, es decir, las clases se desarrollaron en entornos virtuales, así como diversas actividades, lo que funge como antecedente para actuar ante el cierre de las instalaciones (sin importar el motivo). Este panorama sirve para que Rodrigo reflexione en torno a la eficacia de un nuevo paro de labores escolares.

Para terminar este capítulo, se puede decir que la mayoría de las personas entrevistadas no apoyarían un nuevo cierre de la escuela. Más que elegir el bien particular frente al bien común, se trata de una decisión a partir del contexto reciente, de no haber asistido a la universidad de manera presencial. En este sentido, la propuesta de Ammert (2017) permite comprender este panorama. Este autor presenta el concepto de *perspectiva histórica* como un posible puente entre la *conciencia histórica* y la *conciencia moral*, concepto que le permite a las personas, analizar una situación a partir de los contextos históricos, relacionar las experiencias personales y los valores morales, para reflexionar en torno al panorama actual y lograr dibujar lo que se puede hacer en el futuro. Esto nos lleva a pensar que el estudiantado expone una respuesta a partir de su contexto pasado y presente caracterizado, en el último par de años, por el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras, lo que ha configurado su actuar en el hoy y en el mañana.

Por otra parte, ante un tema presente y cercano, la mayoría de las y los estudiantes se ubican en la segunda posibilidad de desplegar el *razonamiento moral*, porque prefieren dejar las reglas establecidas y evitar un paro de labores académicas, en este caso tenemos por ejemplo a Naomi, Anabel, Damián y Abel. La idea de buscar un cambio ante lo establecido queda de lado al momento de afectar directamente a quienes se les pregunta. Sin duda, el panorama resulta distinto al preguntar por temas con cierta distancia, por ejemplo, por el movimiento feminista en México, por la violencia de género en nuestro país o por los motivos de lucha de las MOFFyL, tal y como se describió en el apartado anterior, sobre el feminicidio.

Solo seis estudiantes se vinculan de manera directa con la tercera posibilidad del *razonamiento moral*, en la que se busca una ruptura ante lo establecido, tal como lo muestran los casos del último grupo.

Por último, sin importar en cual posibilidad de la matriz de análisis se relacionan las personas, pueden presentarse algunas operaciones mentales vinculadas con el *razonamiento moral*, tal y como se vio en los casos de Damián, Abel y Anabel.

Tanto el feminicidio como el cierre de la institución educativa son temas actuales que permitieron indagar en el *razonamiento moral* de la población estudiantil. En el siguiente apartado, la reflexión parte de dilemas morales desde un referente histórico.

5.2.- El razonamiento moral a partir de un referente histórico: ¿Existe una deuda histórica por la colonización española?

Para indagar en el *razonamiento moral* del estudiantado se analizaron algunas preguntas de la encuesta que planteaban pequeños dilemas morales en relación con la colonización española. Resulta relevante mencionar que, en marzo del 2019 el presidente de México envió una carta al Rey Felipe VI de España, en la que solicitó, se reflexionará sobre su pasado colonial y que se admitiera la responsabilidad histórica del país europeo en la conquista.³⁶ Este evento generó una gran polémica en el país, en parte porque la discusión en los medios de comunicación giró en torno a sí el Rey de España debía o no ofrecer una disculpa pública por las atrocidades sufridas en el pasado, con lo que dejó en claro que por lo menos en México, existen diferentes puntos de vista sobre lo que debemos pensar o pedir respecto a la colonización española. Por consecuencia, determinó la elección del

³⁶ La carta puede consultarse en el sitio web de la Presidencia de la República en <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/carta-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-a-felipe-vi-rey-de-espana>

proceso de conquista, como un tema controvertido para indagar en la *conciencia histórica* de la población estudiantil de la licenciatura en Historia.

Si bien es importante revisar con detalle el texto completo de la carta para identificar el mensaje, las implicaciones y las omisiones de ésta, se trata de un ejercicio que rebasa el propósito del estudio. Sin embargo conviene señalar que el documento no explicitaba una disculpa pública sino que, “España reconociese su responsabilidad histórica en la conquista y que ello, a su vez, posibilitase una reconciliación con el pasado, generándose así una profundización de las relaciones que mantienen ambas naciones en distinto ámbitos” (Ríos Saloma, 2022:74).

En este apartado se analizan dos preguntas concretas, por un lado y desde los proyectos del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI), se retoma el reactivo que alude a una supuesta deuda histórica:

Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?

- a) El gobierno con los impuestos pagados por todos.
- b) Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.
- c) Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación
- d) Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación

(Instrumento del proyecto Residente)

Por otra parte, se planteó una pregunta a partir de lo ocurrido en marzo del 2019, respecto a una disculpa histórica:

En marzo del 2019, el presidente de México envió una carta al Rey Felipe VI de España pidiendo que se disculpará por la Conquista. ¿Consideras que España debería pedir perdón por la Conquista de México?

- a) No hay obligación alguna
- b) Si, debería haber una disculpa

Argumenta tu respuesta:

(Instrumento de investigación)

Sobre el pago de una indemnización hipotética

Para indagar en el *razonamiento moral* de la población estudiantil a partir de dilemas morales con un referente histórico, se preguntó por la responsabilidad de pagar una indemnización hipotética a las poblaciones indígenas y descendientes de esclavos, por los males que sufrieron durante la colonización y se presentaron cuatro opciones de respuesta.

Esta pregunta puede vincularse con la visión “indigenista” porque parte de la idea de una deuda histórica para con descendientes de las poblaciones indígenas y esclavos, una visión simplista y maniquea, que desde la perspectiva de Martín Ríos Saloma, concibe la historia de la conquista de México como “un memorial de agravios sobre los pueblos indígenas” (2022:60). No obstante, vale la pena destacar que, la última opción de respuesta que señala de manera explícita que “no se debe reconocer el derecho a la compensación”, permite pensar en interpretaciones distintas. En consideración a lo anterior, se decidió solicitar a las personas (en la misma encuesta), redactar las razones por las que se eligió determinada opción de respuesta, con lo que se dio la oportunidad de construir narrativas individuales para desplegar la *conciencia histórica*. En otras palabras, se trató de indagar en las diferentes interpretaciones del proceso de colonización que pudieran existir entre quienes participaron en el estudio. Analicemos por partes. A continuación, se muestran los resultados obtenidos en la pregunta cerrada (ver cuadro 5.1) y después, la información recabada en la pregunta abierta.

Cuadro 5.1: Resultados de pregunta 22

| Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar? (marcar una alternativa) | | |
|--|------------|------------|
| Opciones de respuesta | Frecuencia | Porcentaje |
| a) El gobierno con los impuestos pagados por todos | 46 | 26.6% |
| b) Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación | 54 | 31.2% |
| c) Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación | 31 | 17.9% |
| d) Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación | 42 | 24.3% |
| Total | 173 | 100.0% |

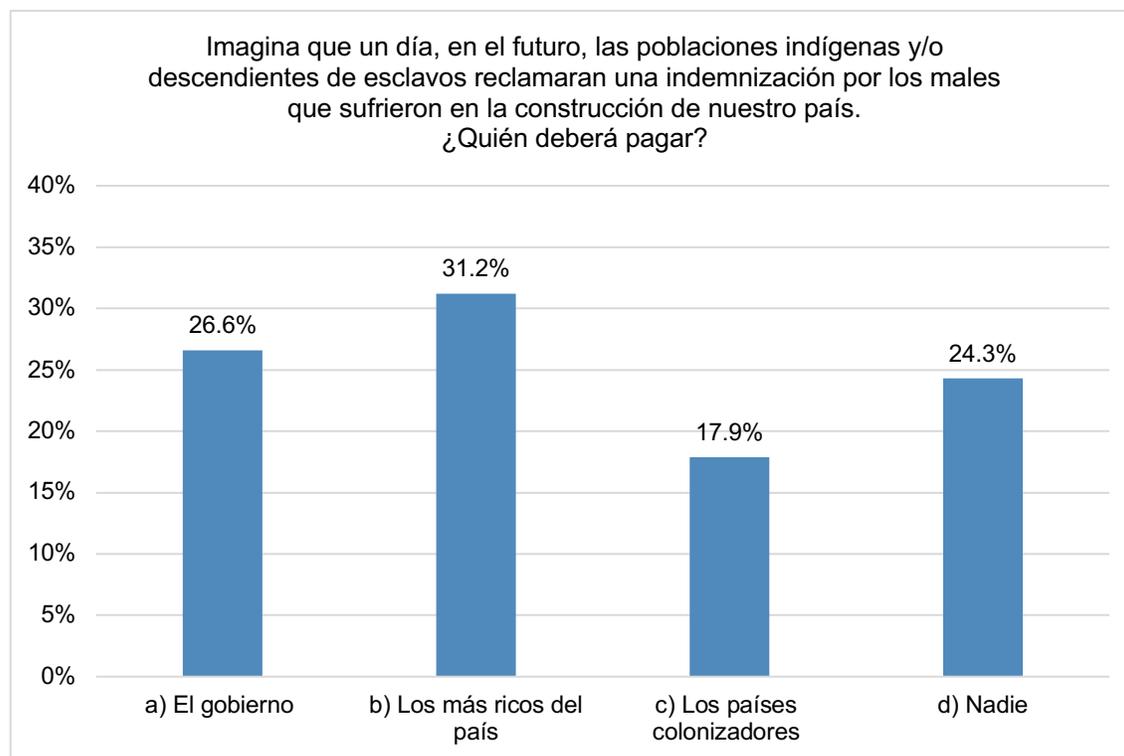
Fuente: Elaboración propia

Respecto a los resultados sobre quién debería pagar una supuesta indemnización se tiene que la segunda opción de respuesta fue la opción más elegida con el 31.2%, la cual responsabiliza del pago a “los más ricos del país”. En segundo lugar, se encuentra la opción de respuesta que señala al “gobierno con los impuestos pagados por todos” con el 26.6%, después le sigue la alternativa de “nadie” con el 24.3% y, por último, la opción de “los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación” con el 17.9%. En otras palabras, la mayoría del estudiantado de Clío eligió la respuesta que señala como responsables del pago a las personas más ricas del país, mientras que la opción menos elegida coloca a los países colonizadores.

Vale la pena señalar que, dejando fuera la opción más elegida, el resto de las opiniones se distribuye de manera muy similar entre las tres opciones de respuesta (ver gráfica 5.1). Tal y como sucedió en el acontecimiento anecdótico de marzo del 2019, se puede decir que las opiniones se encuentran divididas. Estos resultados significan que diferentes interpretaciones sobre la colonización se encuentran presentes en el pensamiento del estudiantado, la más recurrida se relaciona con la segunda opción de

respuesta, por lo que es momento de preguntar por las implicaciones y posibilidades que conlleva.

Gráfica 5.1: Resultados de pregunta 22



Fuente: Elaboración propia

Siguiendo la propuesta de Jörn Rüsen (2015), cada opción de respuesta se relacionó con un tipo de narrativa histórica, como una posibilidad para comprender el pensamiento del estudiantado. A continuación, se muestra dicha construcción:

- a) *El gobierno con los impuestos pagados por todos.* Esta respuesta se relaciona con la narrativa de tipo genético porque existe la consideración del otro y se vincula con la idea de una deuda histórica, en este caso de indígenas y afrodescendientes, quienes han sido discriminados históricamente. Además, las personas que elijan esta respuesta se relacionan con una “responsabilidad colectiva” y con una “visión socialista” en el

- sentido amplio, porque se involucran en el pago de la indemnización y reparación del daño (Amézola & Cerri, 2018a; Cerri, 2018; Cerri et al., 2014; Cerri & Molar, 2010).
- b) *Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.* Esta respuesta se vincula con la narrativa de tipo ejemplar, porque parte de un principio de continuidad, es decir, reconoce una relación de continuidad entre quienes se beneficiaron de la explotación en el pasado con un grupo definido en el presente. Las personas ricas han sido y son hoy día, un grupo con privilegios. Además, las personas que elijan esta respuesta se alejan de “la responsabilidad de contribuir en la solución del problema” (Cerri, 2018:9).
- c) *Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación.* Esta respuesta se relaciona con la narrativa de tipo tradicional porque se percibe la idea de perdurar un elemento de identidad nacional, la responsabilidad de los países colonizadores. En otras palabras, esta respuesta se vincula con el indigenismo, una de las interpretaciones históricas de la conquista de México que ayudaron a configurar el nacionalismo del país, el cual coloca a los españoles como responsables de todos los males de la nación (y por tanto exhibe su deuda histórica), construido poco después de la Independencia de México (Vázquez, 1970). Por último sólo decir, que las personas que elijan esta respuesta no se involucran en el pago de la indemnización, con lo que “literalmente exportan la responsabilidad” (Cerri, 2018:9).
- d) *Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación.* Esta alternativa de respuesta se acerca con la narrativa de tipo crítica porque alude una ruptura con el pasado, es decir, se presenta una desvinculación con el pasado (Cerri, 2018; Cerri et al., 2014; Cerri & Molar, 2010), sin embargo, hace falta la “contranarración”. Otra posibilidad para explicar el rechazo al pago de la compensación es vincular esta respuesta con una interpretación histórica cercana al hispanismo, en la cual se justifica el derecho a la conquista. Esta respuesta se aleja de la idea de una deuda histórica por tanto, el pago de una indemnización resulta una contradicción.

En cuanto a los resultados obtenidos, se tiene que, la mayoría de las y los estudiantes se encuentran cercanos a una narrativa histórica de tipo ejemplar porque reconocen una relación de continuidad entre quienes se beneficiaron de la explotación en el pasado con un grupo definido en el presente. En contraste, la opción menos elegida se relaciona con la narrativa tradicional porque se percibe la idea de conservar un elemento de identidad nacional, esto es, la responsabilidad de los países colonizadores sobre los países colonizados, idea que surge a partir del indigenismo. Estos resultados dejan en evidencia lo señalado en el capítulo anterior, respecto a que, en la formación de historiadoras e historiadores, el proceso de colonización se encuentra en un análisis constante, que permite colocar diferentes interpretaciones históricas en el pensamiento del estudiantado.

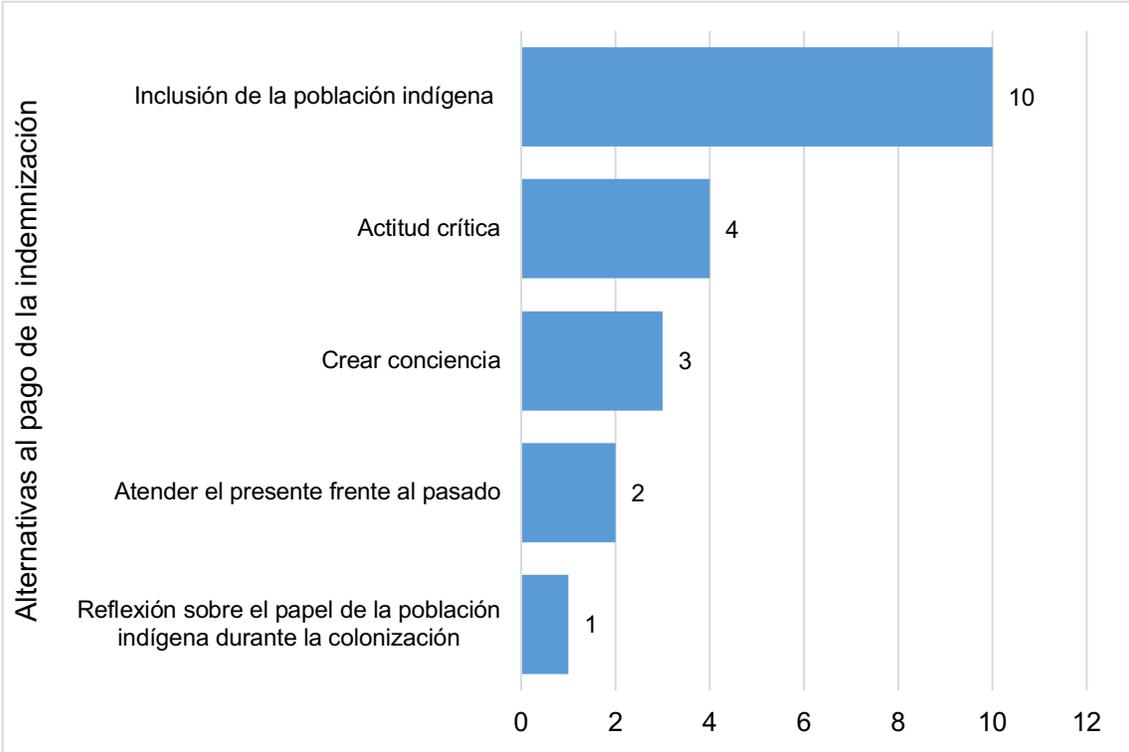
Además, estos resultados permiten establecer que el estudiantado reconoce una deuda histórica y espera que los responsables señalados respondan de alguna manera en la actualidad o en un futuro, elementos que se relacionan con las operaciones mentales de utilizar el conocimiento del contexto histórico y determinar la responsabilidad ante las injusticias del pasado (Seixas y Morton 2012), para elegir una opción de respuesta.

Para comprender de mejor manera la información obtenida, era menester abordar las narrativas de las personas, en este caso, los argumentos que explicaban su elección de respuesta para indagar las diferentes interpretaciones históricas que subyacen en el pensamiento de las personas. Se decidió concentrarse en la última opción de respuesta, por ser la alternativa que permitía desarrollar soluciones diferentes a las propuestas en el reactivo.

La última opción de respuesta que descarta el derecho al pago de alguna indemnización fue elegida por 42 personas, que representan una cuarta parte de la población encuestada y quienes consideraron anacrónico, ambiguo, injusto o incorrecto reconocer una deuda histórica, por tanto, desconocen la responsabilidad de solventar una

compensación económica. Sin embargo, tras analizar a profundidad los argumentos de cada participante se identificaron 20 casos en los que las personas brindaron alguna alternativa. En resumen, se tienen cinco puntos de vista que pueden relacionarse con un discurso distinto a la narrativa preestablecida en la pregunta. Estos argumentos reconocen una deuda histórica por el proceso de colonización, pero desconocen el pago monetario que establece la pregunta, en cambio, brindan una propuesta distinta o contranarración (ver gráfica 5.2).

Gráfica 5.2: Personas que descartan el pago de la indemnización hipotética pero reconocen la deuda histórica



Fuente: Elaboración propia

En primer lugar, se encuentran las personas que hablan de reconocer e incluir a la población indígena. Este punto de vista es el argumento más mencionado, se percibe en diez casos. Testimonios como “sería más conveniente incluirlos dentro de la sociedad con plenos derechos” (caso 52), “se necesitan más cosas que hacer para rescatar la historia de tales pueblos marginados como visibilización, inclusión real, etc.” (caso 170), o “se debería de reconocer más el papel de los indígenas y los afromexicanos y darles más lugar en la vida política” (caso 165), son algunos ejemplos. Este posicionamiento de reconocimiento y participación de los pueblos indígenas se puede encontrar en la perspectiva del historiador mexicano Miguel León-Portilla (2019b, 2019d, 2019a, 2019c). De hecho, este autor aseguraba que desde los trabajos del antropólogo Manuel Gamio, celebre pensador de la primera mitad del siglo XX, se percibía la intención de “acabar con la exclusión de que han sido objeto [los pueblos originarios]” (León-Portilla 2019d:23), pero faltaba ponerlo en práctica.

En segundo lugar, se perciben cuatro estudiantes con una actitud crítica. Las personas que piensan en los conceptos de indemnización, responsabilidad y en la definición de la víctima, denotan un análisis de los conceptos implicados tanto en la pregunta como en las opciones de respuesta, asunto propio del *razonamiento moral* y que permite a las personas tomar una decisión justificada. Solo por colocar algunos ejemplos, se tienen los siguientes argumentos: “antes de juzgar a un responsable tendría que quedar claro quién y de qué es responsable y, definirse quién es la víctima y de qué es víctima” (caso 63) y “debería haber un acuerdo fuera de las opciones dadas” (caso 27).

En tercer lugar, se tienen a tres personas con el argumento de crear conciencia, es decir, de conocer lo que ocurrió en el pasado. Mientras dos personas hablan de que la sociedad tome conciencia respecto a lo que sucedió, una estudiante que ya concluyó sus ocho semestres, piensa en concientizar a los descendientes de las poblaciones indígenas: “más que buscar culpables, se debería fomentar en estas poblaciones la conciencia sobre

sus propios derechos en la actualidad y promover el rescate de su memoria colectiva” (caso 97). En cualquier caso, se trata de no dejar en el olvido el pasado y reconocer las implicaciones para con los descendientes en el presente, es decir, estos puntos de vista logran evidenciar la relación pasado-presente que cualquier profesional de Clío debería identificar.

En cuarto lugar, se encuentran por lo menos dos personas con la idea de que existe una mayor preocupación por atender problemas presentes frente a los asuntos pasados. En este sentido, pareciera que existe desvinculación con el tiempo pretérito o cuando menos, toma menor relevancia ante el presente y el futuro, tal y como lo menciona el siguiente testimonio “Por qué atender un pasado muy lejano cuando el presente te exige nuevas soluciones a nuevas problemáticas.” (caso 58). Una posibilidad es relacionar este argumento con el posicionamiento de atender primero la situación de desigualdad y pobreza en la que vive la mayoría de la población indígena en nuestros días, sin embargo ambos casos son opiniones generales que pueden o no, pensar de esa manera.

Por último, en quinto lugar, se tiene a una persona que reflexiona en torno al papel de la población indígena en el proceso de colonización. En este caso tenemos el testimonio Leandro, estudiante de séptimo semestre que participó tanto en la encuesta como en la entrevista, quien señala: “¿No fueron los indígenas también parte de exterminios e injusticias? ¿No deberían ellos tener su propio gravamen por atentar ante aquellas comunidades? Los atentados a la justicia no son exclusivos de los españoles” (caso 42). Este punto de vista se relaciona con la propuesta de “indígenas conquistadores” de Laura Matthew y Michel Oudijk (2007), en la que se intenta mostrar que las narrativas de la conquista desde algunas fuentes históricas de origen indígena, distan de relatos de subyugación. En otras palabras, existen evidencias históricas que muestran el papel de los indígenas como aliados de los conquistadores e incluso, la idea de indígenas vencedores que derrotaron a otros pueblos. En este sentido, el protagonismo de la población indígena

en el proceso de colonización es mayor y por consecuencia, también se incrementa su responsabilidad actual para con ciertos descendientes de indígenas o esclavos.

En conclusión, se puede advertir que estas 20 personas se vinculan directamente con la narrativa histórica crítica en términos rüsenianos, ya que su argumentación expone una ruptura con el pasado y al mismo tiempo, proponen una contranarración. En este caso se deja de lado la idea de la indemnización para implementar alguna alternativa en el presente o en el futuro cercano.

Estas narrativas son resultado de la formación universitaria de quienes participaron en la encuesta porque durante sus estudios han conocido el posicionamiento de diferentes historiadores y a la par, han desarrollado habilidades del pensamiento crítico propias de profesionales de Clío. En contraste y para dar cuenta de ello, se pueden consultar diferentes textos elaborados por colaboradores del GEDHI, en donde se exponen los resultados que arroja esta pregunta desde la perspectiva de estudiantes entre 15 y 17 años en diferentes países latinoamericanos (Amézola & Cerri, 2018a; Cerri, 2018; Cerri et al., 2014; Cerri & Molar, 2010). En prácticamente todos los casos, la opción de respuesta que descarta el derecho al pago de alguna indemnización se presenta como la respuesta menos elegida, lo que quiere decir que, desde el estudiantado de educación media difícilmente se rompe con el pasado y/o se posee una contranarración a las interpretaciones históricas preestablecidas.

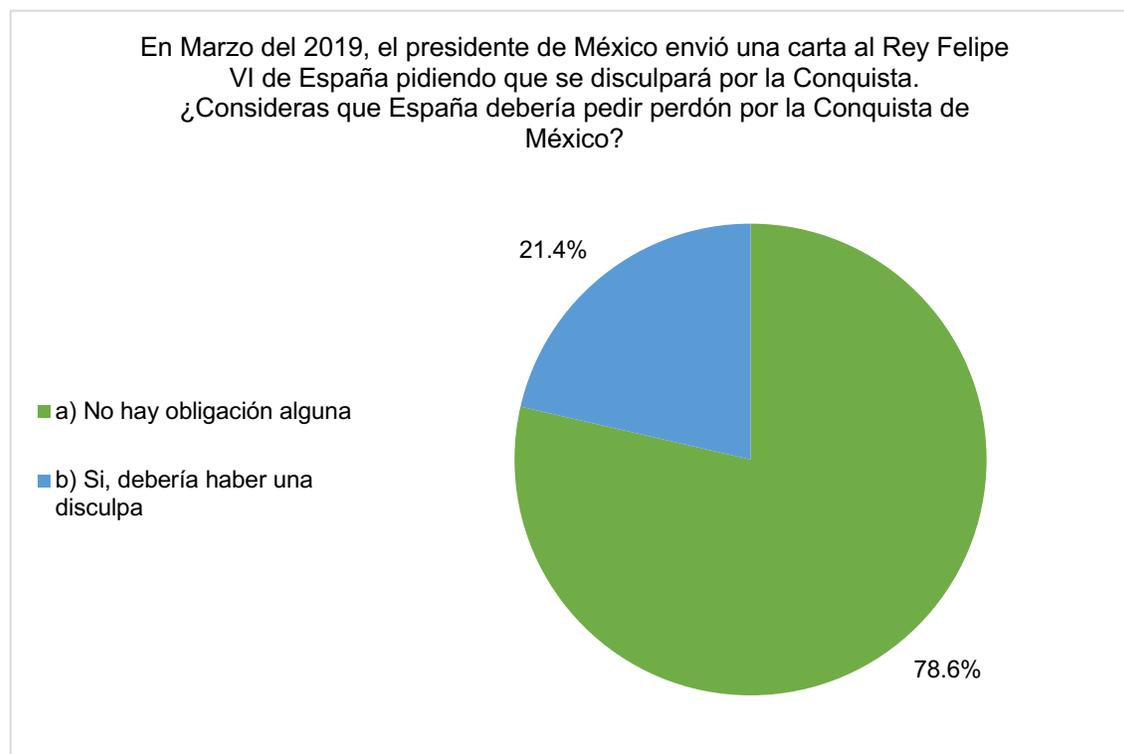
Para terminar, con el panorama anterior se pueden establecer dos hipótesis para el siguiente análisis respecto al perdón. Por un lado, se espera que las 31 personas que eligieron responsabilizar del pago de la indemnización hipotética a “los países colonizadores”, opten por el “sí, debería haber una disculpa” en la pregunta sobre el perdón. Por otro lado, se espera que las 42 personas que eligieron la opción de “nadie” en el pago de la indemnización, se inclinen por “no hay obligación alguna”, en esta misma cuestión. En

el siguiente subapartado, se analizan las respuestas de las preguntas en torno a la disculpa pública y después, en el tercer y último subapartado, se retoman las hipótesis expuestas.

Sobre la disculpa pública

Para complementar el análisis en torno al *razonamiento moral* se decidió considerar el asunto del perdón. Ante la pregunta, ¿Consideras que España debería pedir perdón por la conquista de México?, 136 estudiantes (que representan un 78.6%) eligieron la primera opción de respuesta: “no hay obligación alguna”, frente a 37 personas (que representan un 21.4%) que seleccionaron la segunda alternativa de respuesta: “sí, debería haber una disculpa” (ver gráfica 5.3).

Gráfica 5.3: Resultados de pregunta 23



Fuente: Elaboración propia

Mientras que en la pregunta sobre el pago de una indemnización hipotética se concluyó que la mayoría del estudiantado de Clío reconocía una deuda histórica y por consecuencia esperarían una respuesta por parte de los responsables señalados, los resultados de la pregunta en torno al perdón muestran que la mayoría de las y los estudiantes no considera pertinente la disculpa por parte del Rey de España. Vale la pena preguntar entonces, ¿por qué no están de acuerdo con una disculpa pública?, ¿se espera otro tipo de respuesta?, ¿existe una alternativa o contranarración?

Durante la encuesta se pidió escribir las razones sobre su elección, lo cual permitió explorar el pensamiento de las personas, en este caso, sobre si esperan alguna respuesta en concreto, de ser el caso, qué tipo de acciones se esperan.

En el análisis de las respuestas se pueden identificar cuatro grupos de manera general. En primer lugar, 92 estudiantes consideraron que España no tiene obligación de pedir disculpas principalmente porque se trata de un asunto anacrónico, sin señalar alguna alternativa. En segundo lugar, 42 personas que también descartaron la opción de una disculpa pública, pero describieron otra posibilidad frente a la cuestión del perdón. En tercer lugar, 36 casos que consideraron factible una disculpa pública por parte de España. Por último en cuarto lugar, 3 estudiantes que no colocaron algún argumento, dos de ellos eligieron la opción “no hay obligación alguna” y una persona eligió “sí, debería haber una respuesta” (ver cuadro 5.2).

Cuadro 5.2: Resultados de pregunta 23.1, según las narrativas

| ¿Consideras que España debería pedir perdón por la Conquista de México? | | |
|---|------------|------------|
| Grupos según la narrativa del estudiantado | Frecuencia | Porcentaje |
| No considera que se deba pedir perdón, sin alternativa | 92 | 53.2% |
| No considera que se deba pedir perdón, pero ofrece una alternativa | 42 | 24.3% |
| Considera que se debe pedir perdón | 36 | 20.9% |
| Sin respuesta | 3 | 1.7% |
| Total | 173 | 100% |

Fuente: Elaboración propia

En el primer grupo de personas que no considera necesaria la disculpa por parte de España se encuentran 92 estudiantes, de los cuales, 64 personas argumentaron que solicitar una disculpa pública era anacrónico, se trataba de un pasado muy lejano o que no era apropiado porque los personajes y los contextos eran totalmente distintos. Otros 13 casos señalaron que no tenía practicidad en el presente, utilizaron argumentos como “una disculpa no serviría para nada” (caso 9), “no sanaría algo que irremediablemente ya sucedió” (caso 85) y “que se disculpe no hará un cambio en la realidad” (caso 87).

Además, 8 personas mencionaron que no debería haber disculpas porque el proceso de conquista forma parte de nuestra historia y 2 estudiantes más señalaron que los procesos históricos no deben ser condenados y se debe aprender de la historia (casos 104 y 156), sin proporcionar una petición diferente a la disculpa histórica. Muy cerca a este posicionamiento, se encuentra una estudiante quien refiere textualmente que el proceso de conquista es una “herida que aun duele, pero está en nosotros sanarla” (caso 2), pero de la misma manera que los casos anteriores, no explica cómo se llevaría a cabo, es decir, no describe una alternativa a la disculpa.

Dos personas más dijeron que este asunto es un distractor político puesto en marcha por el presidente actual, porque una disculpa pública no tiene un fin pragmático (caso 118 y 170).

Un estudiante mencionó que España no tiene obligación de disculparse “porque ya se ha disculpado en el pasado y reconoce a México como país independiente” (caso 26). Otra estudiante dijo que, si España se disculpara, podría verse “con otros ojos y no como un progreso necesario” (caso 34), quizás sea la única persona que justifica la conquista de México, de manera tan puntual. En ambos casos se puede evidenciar cierta hispanofilia.

En resumen, para estos 92 estudiantes (que representan el 53.2 % de la muestra) no existe argumento alguno para solicitar una disculpa pública.

En el segundo grupo identificado que descartó la disculpa pública pero describe alguna alternativa o contranarración se encuentran 42 estudiantes, de los cuales, 11 personas sostienen que sería mejor que el gobierno de México así como la sociedad en general, atienda la situación actual de las poblaciones indígenas que viven en contextos de pobreza y violencia, se combata la discriminación y exclusión social, de manera contundente se menciona por ejemplo “..., si alguien debería pedir disculpas es el propio pueblo mexicano, que aún después de la independencia, siguió fomentando la segregación y explotación de sus grupos vulnerables, como Porfirio Díaz hizo con los Yaquis, ...” (caso 119).

Otros 9 estudiantes mencionan que se debería reflexionar desde la sociedad española la narrativa de la colonización americana, sobre todo cuando se describe como un proceso civilizador y salvador. En este caso, el estudiantado señaló que España no tiene obligación alguna de pedir perdón sin embargo, existe la necesidad de hacer cambios respecto a la narrativa con la que se trata la colonización española, mencionan por ejemplo “creo que deberían cambiar el cómo se ve la conquista ahí en España” (caso 41), “Tal vez podría hacerse una propuesta de incorporar en la enseñanza de la historia española los

procesos de conquista y asentamientos en América con más profundidad” (caso 57) y “se debería reconocer esta conquista como lo que fue y no enseñarlo como si hubieran traído la civilización a este continente” (caso 82). En relación con este posicionamiento se encuentran otras dos personas que señalaron que una disculpa pública debería darse sólo después de la reflexión de quien ofrecerá, no de quien las pide (casos 44 y 99), en estos casos no se mencionó la necesidad de cambiar la narrativa, aunque puede decirse que estaría implícito.

Asimismo, 8 estudiantes más parten del reconocimiento del pasado y se relacionan con los valores de solidaridad y empatía. Primero, dos personas sostienen que España no tiene obligación de hacer una disculpa pública sin embargo, sería un acto solidario y diplomático (casos 54 y 91, respectivamente). En este mismo sentido, se encuentran dos estudiantes que puntualizan, más que una disculpa pública se debería reconocer la tragedia y el genocidio cometido por las naciones europeas (casos 48 y 158). Tres personas mencionan que España no tiene obligación de disculparse, pero dicen que de darse el caso, las disculpas sólo deberían ser para las comunidades indígenas y no para México como país (casos 31, 110 y 169). Por último, una persona habla de la población afrodescendiente que sigue invisibilizada y que merece ser reconocida como víctima histórica (caso 13).

Por otro lado, 6 personas hablan de tomar conciencia y reconocer el pasado (casos 7, 40, 97, 98, 148 y 159). Si bien se parte de la idea que el proceso de conquista es un asunto del pasado lejano, se trata de personajes y contextos distintos y que incluso, una disculpa no ayuda en nada en el presente, se argumenta por ejemplo que, “serviría reconocer la influencia de lo mexicano en lo español y cambiar la narrativa de unos sobre otros, [..], enmendar lo que ese pasado ha acarreado hasta el presente: actitudes xenofóbicas, racistas, etc.”, “El odio hacia la conquista es un hito narrativo e ideológico que debe romperse para evitar promover odios raciales...” (caso 97), “si queremos una sociedad mejor, estos acontecimientos como la conquista deberían ser expuestos por la historia y

debería quedar consignado para asegurar que ningún ser humano [...] volverá a sufrir este tipo de atropellos” (caso 98). En otras palabras, en vez de solicitar una disculpa pública se propone reconocer el pasado y tomar conciencia de lo ocurrido, hablar de este evento histórico para evitar que algunas atrocidades se repitan, pero también, cambiar la narrativa sobre la conquista de México que puede incitar al odio.

Tres personas sostienen que España no tiene obligación de pedir una disculpa pública porque no debe asumir esa responsabilidad, recordar que diferentes pueblos indígenas participaron en la caída de Tenochtitlán (caso 78, 92 y 172).

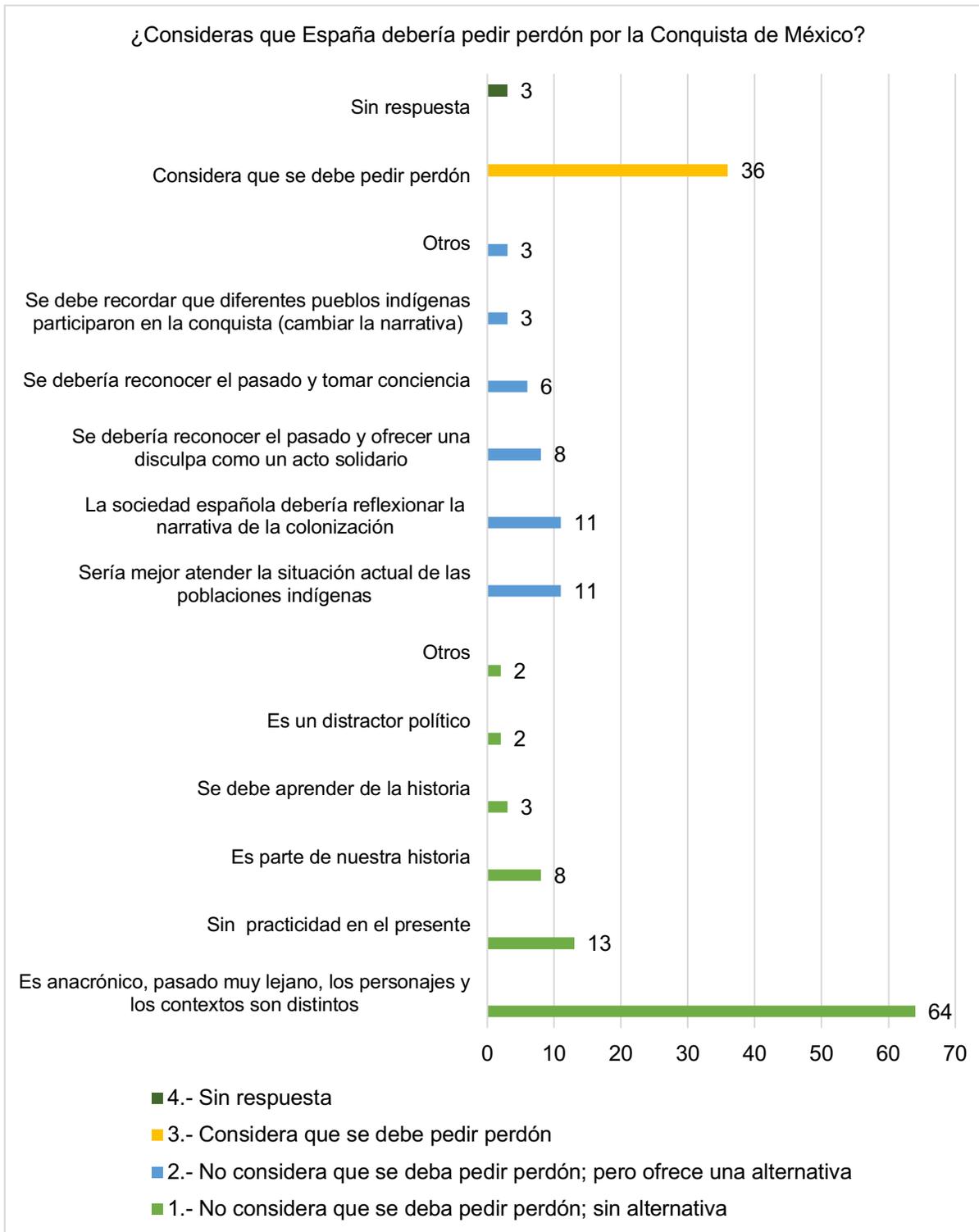
Por último, existen otros 3 argumentos únicos que si bien, son relevantes por describir lo que se espera ante los acontecimientos del pasado, el hecho de no ser replicados implica un punto de vista personal y experiencias concretas que conllevan a construir esta pequeña narración. Se tiene por ejemplo quien menciona que sería mejor recuperar algunos beneficios económicos (caso 20), aunque no explica cuáles beneficios, otro estudiante habla de reconocer y respetar el patrimonio material de México que se encuentra en Europa por el proceso de colonización (caso 59) y por último, una persona más menciona que se debería estudiar y difundir este proceso histórico para mantener la unidad nacional (caso 64).

En resumen, estos 42 estudiantes (que representan el 24.3% de la muestra), en vez de solicitar una disculpa pública enuncian algunas alternativas concretas, por ejemplo, que el gobierno en lo particular y la sociedad en general den un mejor trato a la población indígena, que se reconozcan los acontecimientos pasados para promover la solidaridad y que se reflexione para cambiar la narrativa sobre el proceso de colonización tanto en España como en México, como los argumentos principales.

Finalmente, se encuentran el tercer y el cuarto grupo, por un lado 36 personas que están de acuerdo con una disculpa pública por parte de España debido al proceso de conquista y por otro lado, 3 estudiantes que omitieron su argumento, respectivamente.

En conclusión, 92 estudiantes (alrededor del 53% de la población encuestada) descartaron el escenario de una disculpa pública, sin presentar alguna alternativa. Por otra parte, 42 personas (cerca del 25%) establecieron una contranarración tras descartar la disculpa pública. Por último, 36 estudiantes (20% de la muestra) dijeron estar de acuerdo con la disculpa pública y tres más (2%) no respondieron la pregunta (ver gráfica 5.4).

Gráfica 5.4 Resultados desagregados de la pregunta 23.1



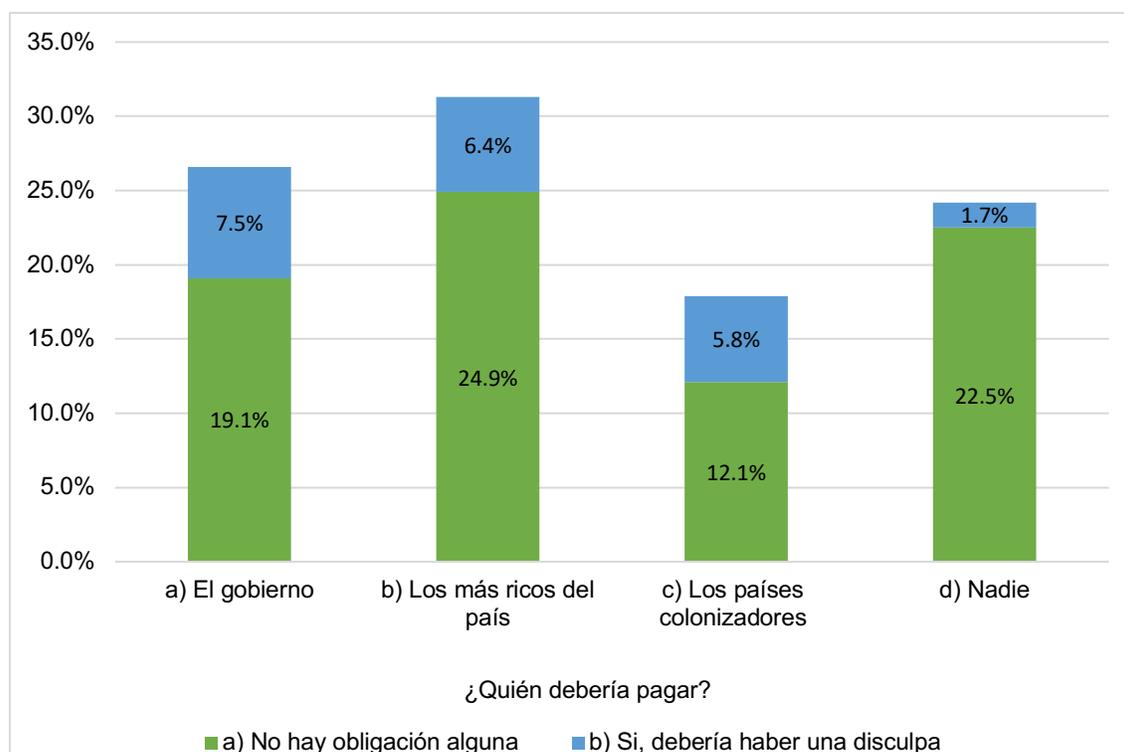
Fuente: Elaboración propia

Estos resultados vinculan de manera directa al segundo grupo con la narrativa histórica de tipo crítica al describir una alternativa diferente en su respuesta, al mismo tiempo, reconocen una deuda histórica para con la población indígena. A continuación y para terminar el análisis, se vinculan las respuestas de las dos preguntas referidas.

Entre el pago de una indemnización y una disculpa pública

Para comprender de mejor manera la información obtenida, se relacionaron los resultados de las dos preguntas cerradas previamente analizadas (pregunta 22 y 23). Los resultados generales muestran que, sin importar la elección del responsable del pago de una supuesta indemnización, la mayoría de estudiantes consideran que el Rey de España no tiene obligación de pedir una disculpa pública por los acontecimientos cometidos en el pasado (ver gráfica 5.5).

Gráfica 5.5: Tabla cruzada, pregunta 22 y 23



Fuente: Elaboración propia

No obstante, al analizar con detalle los resultados de la tabla cruzada se pueden apuntar algunos aspectos relevantes respecto a las hipótesis establecidas en el primer subapartado. Por un lado, se esperaba que las personas que responsabilizaron a “los países colonizadores” del pago de una supuesta indemnización, serían quienes solicitarían una disculpa por parte del Rey de España, sin embargo, sólo 10 estudiantes (que representan un 5.8%) están de acuerdo con una disculpa pública mientras que 21 estudiantes (que son el 12.1%) señalaron que España no tiene obligación alguna. En otras palabras, tan sólo una tercera parte de las 31 personas (17.9%) que eligieron responsabilizar a “los países colonizadores”, cumplen con lo establecido en la primera hipótesis, resultados que obligan a descartarla.

Por otra parte y como segunda hipótesis, se esperaba que las personas que eligieron la opción de “nadie”, serían quienes considerarían insostenible la petición descrita en la pregunta del perdón (pregunta 23). En este caso, los resultados confirman lo establecido en la hipótesis porque la mayoría de estudiantes cumplen con lo anticipado, de las 42 personas que se ubican en esta posibilidad, 39 estudiantes (que representan el 22.5%) eligieron la opción de respuesta “no hay obligación alguna”, frente a 3 estudiantes (que representan el 1.7%) que consideraron pertinente una disculpa. Dicho de otra manera, la hipótesis se cumple en 93% de las personas que se encuentran en este grupo.

El estudiantado de Clío que considera que “nadie” es responsable por el pago de una supuesta indemnización y que a su vez, dicen que “no hay obligación alguna” de una disculpa pública por lo acontecido en el proceso de colonización, configuran una forma de pensar la conquista de México propia de nuestro tiempo, porque “las narrativas del cambio y la continuidad históricos son, en algún nivel, narrativas sobre los aciertos y errores morales, interpretados en el contexto de los valores actuales” (Ammert et al. 2017:3). Estas 39 personas muestran una ruptura con el pasado y dan cuenta de una narrativa asociada

con el cambio histórico, en términos de Rüsen, proponen una contranarración, tal y como se describió en el apartado anterior.

Para terminar, vale la pena anotar un breve comentario sobre la importancia del uso de las palabras, que bien puede explicar lo ocurrido con las hipótesis. Las ideas de deuda histórica y disculpa pública pueden estar vinculadas, sin embargo como se pudo observar, cada conjunto de palabras conlleva a diferentes panoramas. Por un lado, ante la pregunta de una indemnización hipotética, en la que se encuentra implícita la idea de una deuda histórica, sólo una cuarta parte de la población encuestada descartó la posibilidad de hacer un pago. Por otra parte y en contraste, al preguntar por la legitimidad de una disculpa pública por la colonización española, poco más de tres cuartas partes del estudiantado descartaron la disculpa y sólo algunas personas establecieron otra alternativa.

Lo que se espera hoy día o en un futuro respecto al proceso de conquista en México, depende mucho de cómo se pregunte y a quiénes se pregunte. En este caso, con el respaldo de estudios universitarios, se puede decir que un 75% del estudiantado encuestado reconocen una deuda histórica para con la población indígena y esperan algún tipo de respuesta. Respecto con la disculpa pública, sólo el 20% de estudiantes concuerda y el 25% dibuja alguna idea distinta sobre lo que esperan. Al final del día, ambos panoramas demuestran que el *razonamiento moral* se encuentra presente en la mayoría de las y los estudiantes porque emplearon el conocimiento del contexto histórico y determinaron la responsabilidad ante las injusticias del pasado, tal y como sugieren los teóricos (Ammert, 2017; Seixas & Morton, 2012).

Para cerrar

A lo largo del capítulo se logra evidenciar cómo las personas ponen en marcha el *razonamiento moral* a partir de la reflexión en torno al contexto y a partir de dilemas morales, asuntos que permitieron analizar los puntos de vista del estudiantado de Clío.

En primer lugar, ante la pregunta del feminicidio, un tema presente y con cierta distancia, la mayoría del estudiantado se relaciona con la idea del cambio y ruptura con el pasado para obtener justicia sin embargo, colocan su atención en mejorar los procesos de investigación y el cumplimiento de las condenas, con lo cual dejan de lado la discusión en torno al feminicidio y sobre cómo erradicarlo. El panorama resulta distinto al preguntar por temas cercanos, como fue el caso de la convocatoria a un nuevo cierre de la FFyL.

En las entrevistas, ocho testimonios apuntaron a la idea de que “no se puede reparar el daño” sin embargo se percibe un conflicto moral entre no poder responder y asumir la responsabilidad para con las familias.

En segundo lugar, respecto a la pregunta sobre la probable convocatoria a un nuevo cierre de la escuela por parte de las Mujeres Organizadas, la mayoría de las personas entrevistadas no apoyarían un nuevo paro de labores escolares. El estudiantado de la licenciatura en Historia expone una respuesta a partir de su contexto pasado y presente, caracterizado por el cierre de la Facultad de Filosofía y Letras. Al analizar un tema presente y cercano, la mayoría de estudiantes prefieren evitar un paro de labores académicas. La idea de buscar un cambio ante lo establecido queda de lado al momento de afectar directamente a quienes se les pregunta.

La reflexión del feminicidio y del probable cierre de la FFyL, permitió evidenciar que el estudiantado puede tener una *conciencia histórica reflexiva* para el primer tema, pero en el segundo asunto una *conciencia histórica de tipo incrédula*, según la matriz de análisis. En otras palabras, las personas pueden manifestar diferentes tipos de *conciencia histórica*. Lo que define el tipo de *conciencia histórica* de las personas será el asunto por analizar, la distancia o la cercanía con el tema a tratar y el conocimiento al respecto.

Por último, en tercer lugar, se puede decir que la mayoría de estudiantes reconocen una deuda histórica para con la población indígena y esperan algún tipo de respuesta. Respecto con la disculpa pública, sólo el 20% del estudiantado concuerda y el 25% dibuja

alguna idea distinta sobre lo que esperan, este último grupo de la población estudiantil se relaciona directamente con una narrativa histórica de tipo crítica. Al final del día, queda en evidencia que el estudiantado pone en juego el *razonamiento moral* porque en las respuestas vertidas se pueden identificar las operaciones mentales de utilizar el conocimiento del contexto histórico y determinar la responsabilidad ante las injusticias del pasado.

En conclusión, las personas analizan una situación determinada o bien, toman decisiones a partir de su *razonamiento moral*, lo cual implica la consideración del contexto inmediato, sus experiencias personales y ciertos valores morales.

Conclusiones

El objetivo general de esta investigación fue indagar en la *conciencia histórica* del estudiantado de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, al momento de reflexionar en asuntos concretos o en la toma de decisiones, a partir de sus *expectativas frente al futuro* y al considerar su *razonamiento moral*. El concepto de *conciencia histórica* suele ser definido como la acción cognitiva que permite orientarnos en el tiempo, es decir, implica un diálogo con el pasado, el presente y el futuro, en el que se encuentra implícito el *razonamiento moral* de las personas.

El presente estudio partió del interés por indagar la dimensión ética de las personas, y al retomar la categoría alemana, se decidió concentrarse en el *razonamiento moral*, así como en las *expectativas sobre el futuro*, por ser subcategorías cercanas.

Importante también recordar el papel del contexto. El contexto inmediato del estudiantado, la violencia de género y la pandemia de COVID 19, configuraron las prácticas escolares y el punto de vista de quienes participaron en el estudio, por lo que, se decidió retomar este aspecto tal y como lo propone la corriente sociocultural.

El contexto y los intereses de investigación determinaron emprender la investigación con una metodología mixta, bajo el diseño *transformativo secuencial*. Primero se aplicó un cuestionario al estudiantado de la licenciatura en Historia y después, a partir de una muestra anidada, se realizaron algunas entrevistas a profundidad.

A modo de conclusión se presentan los principales hallazgos de la investigación, desde las preguntas que guiaron el estudio. Por último, se ofrece una reflexión general para cerrar y se puntualizan los asuntos pendientes que pueden servir como nuevas rutas de indagación.

¿Cuáles son las expectativas frente al futuro del estudiantado de la licenciatura en Historia?

En la presente investigación se partió de la idea que las personas que ingresan a la universidad y de manera concreta a la licenciatura en Historia, desarrollan su *conciencia histórica* a profundidad, es decir, pueden hablar de la relación entre el pasado, el presente y las acciones miras al futuro. De manera concreta, se considera como una función social de la Historia, ayudar a construir el porvenir.

Al respecto, esta primera subcategoría de análisis *expectativas sobre el futuro* tuvo cinco hallazgos relevantes. En primer lugar, en diversas asignaturas impartidas durante la licenciatura en Historia se abordan los tres tiempos (pasado, presente y futuro) sin embargo la relación temporal con el porvenir es la que menos se trabaja. Se identificó que el 12.1% de la población estudiantil encuestada se relaciona de manera directa con la subcategoría de *expectativas sobre el futuro*, por lo tanto, reconoce una relación pragmática entre la disciplina histórica y el porvenir. Este panorama sirvió como antecedente directo para comprender los siguientes resultados.

En segundo lugar, desde la opinión del estudiantado, se considera que pueden hablar del futuro sin embargo más que una responsabilidad, aparece tan sólo como una posibilidad. Aunque en buena medida la razón es obvia, pues quien estudia Historia tiene en primer lugar un interés por el pasado, este resultado se contrapone con la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013).

En tercer lugar, se puede decir que media población encuestada omite pensar en el futuro y pocas personas establecen expectativas hacia los tiempos venideros, al momento de elaborar una pequeña narrativa. La omisión o ausencia del futuro por parte del estudiantado, concuerda con el poco abordaje de éste durante las asignaturas universitarias y con los hallazgos de diferentes investigaciones previas, lo que deja en evidencia que el concepto de futuro ha sido poco trabajado en la escuela (Anguera, 2013; Anguera &

Santisteban, 2016; Cerri & Amézola, 2010; M. C. Garriga et al., 2018; González Calderón & Gárate Guerrero, 2017; Klüppel, 2022; Santisteban & Anguera, 2014b).

Sin embargo, vale la pena destacar la otra cara de la moneda, es decir, casi la mitad de la población encuestada logró establecer relaciones con el porvenir pese a ser un elemento que se trabaja poco en las aulas universitarias. Queda pendiente para futuras investigaciones evidenciar las habilidades que la disciplina histórica puede desarrollar en el abordaje de los tiempos venideros, por ejemplo en la configuración de proyectos que ayuden a construir un futuro mejor. De hecho, no colocar la atención e importancia en el futuro durante la formación como historiadoras e historiadores, limita las posibilidades de abordarlo en cualquier campo laboral, en especial con aquellos que no necesariamente tienen que ver directamente con la investigación y si con la cultura histórica y los usos públicos del pasado.

En cuarto lugar, se tiene la disyuntiva que se presenta entre la visión personal y la visión colectiva sobre el porvenir. Al igual que otros estudios, en esta investigación se relaciona un futuro colectivo con un porvenir pesimista, mientras que el futuro individual se vislumbra como optimista (Anguera, 2012, 2013; M. C. Garriga et al., 2018; Hass, 2011). Una posibilidad para analizar este fenómeno es recurrir a la prevalencia del pensamiento liberal y neoliberal en la sociedad, hipótesis que deberá ser incluida en futuras investigaciones.

Por último, en quinto lugar, se logra evidenciar como se despliega la *conciencia histórica* del estudiantado, al momento de tomar decisiones y actuar en el presente. Se identificaron tres elementos relevantes al momento de construir una narración con los tres tiempos: 1) la necesidad de utilizar un pasado reciente e incluso, el propio presente, al igual que refirió Valledor (2013), 2) la experiencia que las personas tienen respecto con algún tema histórico influye al momento de abordar la relevancia, tal como sugiere la corriente sociocultural (Barton, 2010) y otros estudios (Barom, 2012; Cerri, 2001) y 3) los intereses

personales y el estudio o conocimiento que se ha dedicado a ciertos eventos históricos definieron la elección de los temas para elaborar el argumento.

¿Qué tipo de razonamiento moral ha desarrollado el estudiantado a partir del aprendizaje de la historia?

Respecto a la subcategoría de *razonamiento moral*, se tienen tres hallazgos relevantes. Cabe mencionar que la indagación de esta subcategoría se realizó en dos momentos, por un lado, durante las entrevistas a partir de temas presentes y cercanos a la lucha contra la violencia de género (el feminicidio y el cierre de la FFyL por parte de la MOFFyL), por otra parte, desde algunas preguntas contenidas en el cuestionario desde un referente histórico (la colonización española).

En primer lugar, ante la pregunta del feminicidio, un tema presente pero un tanto lejano, el estudiantado se relaciona con la idea del cambio y ruptura con el pasado para obtener justicia. Sin embargo, vale la pena advertir que colocan su atención en mejorar los procesos de investigación y el cumplimiento de las condenas, con lo cual dejan de lado la discusión en torno al feminicidio y sobre cómo erradicarlo. El panorama resulta distinto al preguntar por temas cercanos, como fue el caso de la convocatoria a un nuevo cierre de la FFyL.

En segundo lugar, respecto a la pregunta sobre la probable convocatoria a un nuevo cierre de la escuela por parte de las Mujeres Organizadas, la mayoría de las personas entrevistadas no apoyarían un nuevo paro de labores escolares, por lo que, la idea de buscar un cambio queda de lado al afectar directamente a quienes se les pregunta. Al analizar un tema presente y cercano, la mayoría del estudiantado prefiere evitar un paro de labores académicas y continuar con el orden establecido.

Por último, en tercer lugar, se puede decir que la mayoría del estudiantado reconoce una deuda histórica para con la población indígena y esperan algún tipo de respuesta.

Respecto con la disculpa pública, sólo el 20% del estudiantado concuerda y el 25% dibuja alguna idea distinta sobre lo que esperan, este último grupo de la población estudiantil se relaciona directamente con una narrativa histórica de tipo crítica. Al final del día, queda en evidencia que el estudiantado pone en juego el *razonamiento moral* porque en las respuestas vertidas se pueden identificar las operaciones mentales de utilizar el conocimiento del contexto histórico y determinar la responsabilidad ante las injusticias del pasado.

En conclusión, las personas analizan una situación determinada o bien, toman decisiones a partir de su *razonamiento moral*, lo cual implica la consideración del contexto inmediato, sus experiencias personales y ciertos valores morales.

Última reflexión: ¿Qué significa la ausencia del futuro en el estudiantado de Clío?

Esta investigación muestra que el estudiantado de la licenciatura en Historia ha desarrollado su *razonamiento moral*, pero piensa poco en el mañana. Como se mencionó en su momento, la ausencia de *expectativas sobre el futuro* puede ser un tanto obvia pues se trata de estudiantes con un gran interés por los tiempos pasados, no obstante, también se señaló que desde la teoría y la categoría de *conciencia histórica* el porvenir es un asunto de historiadores. Ante este panorama, se trata de dar significado a la omisión del futuro desde dos frentes.

Por un lado, desde el campo histórico, se retoman los postulados de Hartog (2007). Este autor habla de *regímenes de historicidad*, los cuales tienen que ver con las formas en las que la sociedad se relaciona con el tiempo. Después de hablar de otros momentos históricos, refiere que la experiencia contemporánea -en la que se circunscribe nuestro estudio- se trata de “un presente perpetuo, huidizo y casi inmóvil, que intenta a pesar de todo producir un tiempo histórico. Todo sucede como si ya no hubiera más que presente, una especie de vasta extensión de agua agitada por un incesante chapoteo” (Hartog,

2007:40). En otras palabras, actualmente se vive en un presentismo continuo. Tal y como se describen en algunos resultados de la investigación, Hartog, habla de un protagonismo del tiempo presente, así como, de la ausencia del pasado y del porvenir.

La ausencia del tiempo futuro en las narraciones solicitadas al estudiantado de la carrera en Historia, quizás se deba a que no se ha hecho explícita la relación entre dos acciones, entre pensar el futuro y participar en la construcción del mañana. Desde la perspectiva de la *educación para el futuro*, se propicia que las historiadoras y los historiadores en formación, tengan escenarios para considerar el mañana y participar en la construcción de futuros deseables (Santisteban & Anguera, 2014a). Sin duda, una perspectiva que podría tomarse en cuenta en los procesos de modificación y renovación del plan de estudio de la licenciatura en Historia, que aún siguen vigentes.

Por otro lado, desde las ciencias sociales y retomando esta parte de la participación, se tiene la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2006, 2016). Este autor desarrolla el concepto de *democracia de baja intensidad* para describir la situación política de algunos países latinoamericanos, la cual se caracteriza entre otros elementos por la corrupción y por la poca participación ciudadana (B. de S. Santos, 2006). Según Sousa de Santos, en este tipo de democracia suele encontrarse un “abstencionismo muy frecuente: `no voy a participar porque mi voto no cuenta´ o porque `sucede siempre lo mismo´” (B. de S. Santos, 2006:79). En otro texto, señala este mismo autor: “... a los ciudadanos no les interesa involucrarse en política; [...] la dirección política se volvió demasiado compleja como para poder estar al alcance de los ciudadanos comunes” (B. de S. Santos, 2016). Este posicionamiento corresponde de manera concreta con los hallazgos en relación con la imagen de un futuro colectivo con un porvenir pesimista. Dicho de otra manera, tal parece que los resultados obtenidos en este estudio se pueden relacionar con estudiantes que no se involucran ni participan en asuntos que se relacionen con el porvenir.

La idea de un futuro colectivo pesimista descrito en esta investigación, se puede entender como la falta de expectativas sobre el futuro, pero además, como una consecuencia de que la ciudadanía -entre ellos el estudiantado de Clío- no tiene intención de participar en asuntos sociales, públicos y relevantes, ni de hoy ni del mañana.

Tras los resultados obtenidos en esta investigación, se tiene que durante la formación de historiadoras e historiadores se debe fortalecer la relación con el futuro. Las autoridades escolares así como el profesorado de la licenciatura en Historia, tienen el reto de clarificar y trabajar -en medida de lo posible- las *expectativas sobre el futuro*.

Al final del día, la universidad -sin importar la carrera- debería propiciar que las juventudes piensen en el porvenir desde la perspectiva de *educación para el futuro* para que las personas se involucren la construcción de futuros deseables (Santisteban & Anguera, 2014a). En este caso, a pesar de dirigir gran atención hacia el tiempo pasado. La Historia como disciplina humanista y quienes se dedican a su estudio, tienen la posibilidad -por no decir responsabilidad- de reflexionar en torno al porvenir.

Anexos

Anexo 1

CUESTIONARIO SOBRE CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE LA LICENCIATURA EN HISTORIA DE LA FFyL DE LA UNAM

El presente cuestionario tiene como propósito indagar en la conciencia histórica en estudiantes de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM.

La información que proporcionen será tratada sólo con fines de la investigación. Se trata de un ejercicio anónimo.

El cuestionario tiene dos partes. En la primera de ellas se encuentran las preguntas que tienen la finalidad de recuperar datos sociodemográficos. En la segunda parte, aparecen las preguntas vinculadas con la “conciencia histórica”.

Muchas gracias por tu participación.

PRIMERA PARTE

Sección I.- Datos generales

| | |
|---|-------------------------------|
| 1.1.- Semestre en el que te encuentras inscrito | |
| | 1 |
| | 2 |
| | 3 |
| | 4 |
| | 5 |
| | 6 |
| | 7 |
| | 8 |
| | Ya terminé los ocho semestres |

| 1.2.- Sexo | | 1.3.- ¿Cuántos años cumplidos tienes? | 1.4.- Lugar de nacimiento | | 1.5.- ¿En dónde vives actualmente? | | 1.6.- ¿Cuál es tu estado civil? | | 1.7.- ¿Tienes hijos (as)? | |
|------------|--------|---------------------------------------|---------------------------|---|------------------------------------|--------------------------------------|---------------------------------|-------------|---------------------------|----|
| 1 | Hombre | 17 | 1 | Ciudad de México | 1 | Estado de México | 1 | Casado | 1 | Si |
| 2 | Mujer | 18 | 2 | Estado de México | 2 | Ciudad de México | 2 | Soltero | 1 | No |
| 3 | Otro | 19 | 3 | Otro estado de la República 1.3 a ¿Cuál? | 3 | Otro estado 1.4 a ¿Cuál? _____ | 3 | Unión libre | | |
| | | 20 | 4 | En el extranjero | 4 | En el extranjero | 3 | Otro | | |
| | | 21 | | | | | | | | |
| | | 22 | | | | | | | | |
| | | 23 | | | | | | | | |
| | | 24 | | | | | | | | |
| | | 25 | | | | | | | | |
| | | 26 | | | | | | | | |
| | | 27 | | | | | | | | |
| | | 28 | | | | | | | | |
| | | 29 | | | | | | | | |
| | | 30 | | | | | | | | |
| | | Más de 30 años | | | | | | | | |

Sección II.- Características personales /factor de origen social

| | | | | | |
|---|----|---|----|---|----|
| 2.1.- ¿Tu mamá habla alguna lengua indígena? | | 2.2.- ¿Tu papá habla alguna lengua indígena? | | 2.3.- ¿Tú hablas alguna lengua indígena? | |
| 1 | Sí | 1 | Sí | 1 | Sí |
| 2 | No | 2 | No | 2 | No |

| | | | |
|---|--|---|--|
| 2.4.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tu mamá? | | 2.5.- ¿Cuál es el máximo nivel de estudios de tu papá? | |
| 1 | Ninguno | 1 | Ninguno |
| 2 | Preescolar o kínder | 2 | Preescolar o kínder |
| 3 | Primaria incompleta | 3 | Primaria incompleta |
| 4 | Primaria completa | 4 | Primaria completa |
| 5 | Secundaria incompleta | 5 | Secundaria incompleta |
| 6 | Secundaria completa | 6 | Secundaria completa |
| 7 | Preparatoria o bachillerato Incompleto | 7 | Preparatoria o bachillerato Incompleto |
| 8 | Preparatoria o bachillerato Completo | 8 | Preparatoria o bachillerato Completo |
| 9 | Estudios técnicos con preparatoria terminada | 9 | Estudios técnicos con preparatoria terminada |
| 10 | Licenciatura incompleta | 10 | Licenciatura incompleta |
| 11 | Licenciatura completa | 11 | Licenciatura completa |
| 12 | Posgrado incompleto | 12 | Posgrado incompleto |
| 13 | Posgrado completo | 13 | Posgrado completo |
| 99 | No lo sé | 99 | No lo sé |

| 2.6.- ¿En qué trabaja o ha trabajado tu mamá? | | 2.7.- ¿En qué trabaja o ha trabajado tu papá? | | 2.8.- ¿A cuánto ascienden los ingresos mensuales de tu familia? (en términos de salarios mínimos) | |
|---|---|---|--|---|--|
| 1 | Empleada en el gobierno | 1 | Empleado en el gobierno | 1 | Menos de 2 (menos de \$8,502) |
| 2 | Empleada u obrera en el sector privado | 2 | Empleado u obrero en el sector privado | 2 | De 2 a menos de 4 (\$8,503 a \$17,004) |
| 3 | Trabajadora en actividades agrícolas, ganaderas o pesca | 3 | Trabajador en actividades agrícolas, ganaderas o pesca | 3 | De 4 a menos de 6 (\$17,005 a \$25,506) |
| 4 | Trabajadora por su cuenta (no contrata trabajadores) | 4 | Trabajador por su cuenta (no contrata trabajadores) | 4 | De 6 a menos de 8 (\$25,507 a \$34,008) |
| 5 | Empleadora | 5 | Empleador | 5 | De 8 a menos de 10 (\$34,009 a \$42,510) |
| 6 | Trabajadora sin pago en un negocio familiar o no familiar | 6 | Trabajador sin pago en un negocio familiar o no familiar | 6 | 10 ó más (\$42,510 ó más) |
| 7 | No sé | 7 | No sé | | |
| 8 | Nunca ha trabajado | 8 | Nunca ha trabajado | | |

NOTA; se buscó el salario mínimo de la Ciudad de México el 12 de mayo 2021: \$141.7 por día

| 2.9 ¿Con cuál religión te identificas? | |
|---|-----------------------------------|
| 1 | Católica |
| 2 | Protestante o Evangélica |
| 3 | Bíblica diferente a la Evangélica |
| 4 | Judaica |
| 5 | Islámica |
| 6 | Sin religión |
| 7 | Otra |

| 2.10.- En una escala del 0 al 10, ¿Qué tanto te importa la religión? | | | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---------------|
| 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 |
| No importa | | | | | | | | | | Importa mucho |

| | | | | | |
|--------------------------|----------------------------------|--|--|-------------------------------|----|
| 2.11.- ¿Con quién vives? | | 2.12 ¿Cuántas personas viven en tu hogar? (incluyéndote) | | 2.13.- ¿Trabajas actualmente? | |
| 1 | Padre y/o madre y/o hermanos(as) | 1 | | 1 | Si |
| 2 | Cónyuge y/o pareja y/o hijos(as) | 2 | | 2 | No |
| 3 | Otros familiares | | | | |
| 4 | Compañeros (as) Solo(a) | | | | |
| 5 | Otra situación | | | | |

Sección III.- Datos de estudios inmediatos anteriores

| 3.1.- Tipo de bachillerato al que asististe | | 3.2.- Escuela de procedencia | | 3.3.- Promedio de calificaciones en el bachillerato | | 3.4.- Promedio de calificaciones en el último semestre cursado en la carrera | |
|---|--------------|------------------------------|-----------------------------|---|--------------|--|--------------|
| 1 | Sólo público | 1 | En la UNAM | 1 | De 7.0 a 7.5 | 1 | De 7.0 a 7.5 |
| 2 | Sólo privado | 2 | Incorporada a la UNAM | 2 | De 7.6 a 8.0 | 2 | De 7.6 a 8.0 |
| 3 | Ambos | 3 | Incorporada a la SEP | 3 | De 8.1 a 8.5 | 3 | De 8.1 a 8.5 |
| | | 4 | Colegio de Bachilleres | 4 | De 8.6 a 9.0 | 4 | De 8.6 a 9.0 |
| | | 5 | Escuela Estatal o Municipal | 5 | De 9.1 a 9.5 | 5 | De 9.1 a 9.5 |
| | | 6 | Vocacional | 6 | De 9.6 a 10 | 6 | De 9.6 a 10 |
| | | 7 | Normal o Superior | | | | |
| | | 8 | Bachillerato a distancia | | | | |
| | | | Otra: _____ | | | | |

3.2.a.- Escuela de procedencia (sólo en caso de contestar no. 1 en la pregunta 3.2)

ENP Plantel 1

ENP Plantel 2

ENP Plantel 3

ENP Plantel 4

ENP Plantel 5

ENP Plantel 6

ENP Plantel 7

ENP Plantel 8

ENP Plantel 9

CCH Azcapotzalco

CCH Naucalpan

CCH Vallejo

CCH Oriente

CCH Sur

Bachillerato a Distancia

3.5.- Durante la pandemia, es decir, desde marzo del 2020 hasta hoy día, ¿lograste continuar con tus estudios conforme lo establece el Plan de estudios?

- 1) Si
- 2) No

3.5 a.- En caso de contestar SI ¿Cuáles fueron las principales fortalezas o condiciones que te permitieron continuar con tus estudios?

3.5 b.- En caso de contestar NO ¿Cuáles fueron los principales obstáculos para continuar tus estudios universitarios durante la pandemia?

SEGUNDA PARTE

a) Sobre la carrera de historia

1.- ¿Por qué elegiste la carrera de Historia?

2.- En tu experiencia ¿para qué te sirve estudiar la carrera de historia?

3.- ¿Tienes claro tu campo de trabajo?

- a) Si
- b) No
- c) Todavía no pienso en ello

3.1.- En caso de que no hayas pensado en el campo de trabajo, ¿por qué no lo has pensado?

4.- Consideras que la carrera (autoridades escolares, plan de estudio y/o profesores) explica las opciones laborales para desempeñarse como historiador/ historiadora

- a) Si
- b) No

4.1.- ¿Por qué?

| 5.- Con que frecuencia, en el estudio de la Historia se desarrollan las siguientes relaciones temporales | Siempre | Frecuentemente | A veces | Nunca |
|--|---------|----------------|---------|-------|
| 5.1.- Pasado-pasado | | | | |
| 5.2.- Pasado-presente | | | | |
| 5.3.- Pasado-presente-futuro | | | | |

5.4.- ¿En qué materias consideras que se abordaron la relación temporal pasado-presente-futuro?

6.- Según tu experiencia en la carrera ¿Qué tipo de ética profesional debería tener un historiador/historiadora?

b) **Sobre la función del historiador**

Sobre función social

| 7.- Las siguientes frases se relacionan con la función social del historiador. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen | Totalmente en desacuerdo | Desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|------------|------------|-----------------------|
| 7.1.- Mostrar que se puede disfrutar el estudio del pasado | | | | |
| 7.2.- Explicar el pasado | | | | |
| 7.3.- Explicar el presente | | | | |
| 7.4.- Ayuda a construir el futuro | | | | |
| 7.5.- Conservar y transmitir tradiciones | | | | |
| 7.6.- Crear narrativas que dan identidad y cohesión nacional | | | | |
| 7.7.- Construcción de los Estados-nación | | | | |
| 7.8.- Difundir el conocimiento histórico | | | | |
| 7.9.- Promover el pensamiento crítico e histórico en la sociedad | | | | |
| 7.10.- Promover la conciencia histórica de las personas | | | | |
| 7.11.- Recuperar la memoria de los grupos invisibilizados | | | | |
| 7.12.-Formar la ciudadanía | | | | |
| 7.13.- Desarrollar la dimensión ética de las personas | | | | |
| 7.14.- Evidenciar las injusticias sociales | | | | |
| 7.15.- Desmitificar las creencias históricas | | | | |

Sobre enseñanza

| 8.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en el ámbito educativo . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen | Totalmente en desacuerdo | Desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|------------|------------|-----------------------|
| 8.1.- Involucrarse en la elaboración del plan y programas de estudio de la asignatura de Historia en educación básica | | | | |
| 8.2.- Elaborar libros de texto en educación básica y media. | | | | |
| 8.3.- Ser docente de cualquier nivel educativo (desde enseñanza en educación básica hasta nivel superior). | | | | |
| 8.4.- Investigar temáticas educativas a lo largo de la historia | | | | |
| 8.5.- Investigar sobre la enseñanza de la historia | | | | |
| 8.6.- Explicar el pasado | | | | |
| 8.7.- Conservar y transmitir tradiciones | | | | |
| 8.8.- Crear narrativas que dan identidad y cohesión nacional | | | | |
| 8.9.- Construcción de los Estados-nación | | | | |
| 8.10.- Difundir el conocimiento histórico | | | | |
| 8.11.- Promover el pensamiento crítico en los estudiantes | | | | |
| 8.12.- Promover la conciencia histórica de los alumnos | | | | |
| 8.13.- Formar la ciudadanía | | | | |
| 8.14.- Desarrollar el lado ético de las personas | | | | |

Sobre difusión

| 9.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en la difusión histórica . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen | Totalmente en desacuerdo | Desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|------------|------------|-----------------------|
| 9.1.- Elaborar publicaciones sobre lugares históricos y sitios arqueológicos | | | | |
| 9.2.- Explicar los significados de los diferentes vestigios históricos | | | | |
| 9.3.- Colocar los temas históricos como asuntos de conversación de las personas en su vida cotidiana | | | | |
| 9.4.- Mostrar que se puede disfrutar el estudio del pasado | | | | |
| 9.5.- Explicar el pasado | | | | |
| 9.6.- Explicar el presente | | | | |
| 9.7.- Conservar y transmitir tradiciones | | | | |
| 9.8.- Fortalecer la identidad y cohesión nacional | | | | |
| 9.9.- Construcción de los Estados-nación | | | | |
| 9.10.- Difundir el conocimiento histórico | | | | |
| 9.11.- Promover el pensamiento crítico e histórico en la sociedad | | | | |
| 9.12.- Promover la conciencia histórica de las personas | | | | |
| 9.13.- Desarrollar el lado ético de las personas | | | | |
| 9.14.- Evidenciar las injusticias sociales | | | | |
| 9.15.- Desmitificar las creencias históricas | | | | |

Sobre el historiador y la política

| 10.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en el ámbito político . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen. | Totalmente en desacuerdo | Desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|--|--------------------------|------------|------------|-----------------------|
| 10.1.- Asesorar a políticos y servidores públicos | | | | |
| 10.2.- Crear discursos políticos | | | | |
| 10.3.- Elaborar propuestas para la solución de problemas sociales | | | | |
| 10.4.- Participar en el ámbito público por medio de un partido político | | | | |
| 10.5.- Organizar un partido político | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Sobre patrimonio

| 11.- Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador en el patrimonio . Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen. | Totalmente en desacuerdo | Desacuerdo | De acuerdo | Totalmente de acuerdo |
|---|--------------------------|------------|------------|-----------------------|
| 11.1.- Conservar y proteger el patrimonio | | | | |
| 11.2.- Identificar los bienes que deben ser considerados patrimonio | | | | |
| 11.3.- Promover la creación de museos, así como la rehabilitación de lugares históricos y sitios arqueológicos | | | | |
| 11.4.- Concientizar sobre el valor histórico de los bienes para evitar saqueos y daños | | | | |
| 11.5.- Colocar objetos que fueron cotidianos, en los museos para que las personas los conozcan, admiren y aprecien | | | | |
| 11.6.-Fortalecer la identidad y cohesión nacional | | | | |
| 11.7.- Guardar la memoria de la sociedad | | | | |
| desarr11.8.-Recuperar la memoria de los grupos invisibilizados | | | | |
| 11.9.- Investigar el significado que tienen hoy día los vestigios históricos | | | | |
| 11.10.- Estimular la participación de la ciudadanía en la conservación del patrimonio | | | | |

12.- En tu opinión ¿Cuál es la función del historiador en la sociedad?

c) Sobre Conciencia histórica

13.- Para ti, ¿qué es la conciencia histórica?

14.- ¿Cuál de las siguientes oraciones piensas que describe mejor el desarrollo de la historia?

a) las cosas generalmente cambian para mejor 

b) las cosas generalmente no cambian 

c) las cosas generalmente cambian para peor 

d) las cosas generalmente tienden a repetirse 

e) las cosas generalmente van de un extremo al otro 

f) las cosas ocurren sin ningún sentido 

15.- ¿Cómo afrontas las diferentes realidades y problemas sociales del mundo actual?

Puedes marcar más de una opción

a) Con mi participación en un grupo estudiantil

b) Estoy asociado a un partido político

c) Con mi participación en un grupo ecologista

d) Con grupos de jóvenes en la iglesia

e) Con mi participación en movimientos de género

f) Discuto en redes sociales

g) No participo en ningún movimiento social o político

h) Otro. 13.1.- ¿Cuál? _____

16.- Estarías dispuesto a renunciar a tus comodidades actuales para conseguir un mundo más sostenible y justo

a) Si

b) No

16.1.-Argumenta tu respuesta:

17.- ¿Cómo te imaginas a los 40 años?

- a) Con un trabajo relacionado con la carrera de Historia que me permita solventar mis gastos, sin grandes comodidades
- b) Con un trabajo relacionado con la carrera de Historia, que me permita tener recursos suficientes.
- c) Con algún trabajo (no necesariamente relacionado con la carrera de Historia) que me permita solventar mis gastos, sin grandes comodidades
- d) Con algún trabajo (no necesariamente relacionado con la carrera de Historia) que me permita tener recursos suficientes.
- e) Nunca he pensado en mi futuro
- f) Otro. 15.1.- ¿cuál? _____

18.- ¿Cómo piensas que será la vida en México dentro de 40 años? Puedes marcar más de una opción

- a) Pacífica
- b) Explotada por un país extranjero
- c) Próspera y rica
- d) Democrática
- e) Con polución ambiental
- f) Agitada por problemas entre ricos y pobres
- g) Agitada por conflictos políticos
- h) Las tecnologías controlarán la raza humana
- i) Facilitada por robots
- j) Otro aspecto ¿Cuál? _____

19.- ¿Cómo piensas que será tu vida de aquí a 40 años? Puedes marcar más de una opción

- a) Tendré un trabajo placentero
- b) Tendré una familia feliz y armoniosa
- c) Tendré buenos amigos
- d) Tendré ingresos económicos
- e) Tendré libertad política e individual
- f) Participaré de la vida política
- g) Tendré tiempo libre para participar en actividades de ocio interesantes
- h) Estaré desempleado
- h) Otro aspecto. 17.1.- ¿Cuál? _____

20.- Escribe 5 acontecimientos o procesos históricos que consideres los más relevantes para la historia de México, en orden del más importante al menos importante

21.- Elige un acontecimiento o proceso histórico de tu lista anterior y explica por qué consideras que es un tema relevante para la sociedad mexicana. Trata de utilizar los tiempos pasado, presente y futuro
Elije

22.- Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieron en la construcción de nuestro país.
¿Quién deberá pagar?

- a) El gobierno con los impuestos pagados por todos
- b) los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación
- c) los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación
- d) nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación

22.1.- Argumenta tu respuesta:

23.- En Marzo del 2019, el presidente de México envió una carta al Rey Felipe VI de España pidiendo que se disculpará por la Conquista. ¿Consideras que España debería pedir perdón por la Conquista de México?

- a) No hay obligación alguna
- b) Si, debería haber una disculpa

23.1.- Argumenta tu respuesta:

¿Te interesaría apoyar la presente investigación con una entrevista?

- 1) Si
- 2) No

GRACIAS POR TU PARTICIPACIÓN

Anexo 2

GUIÓN DE ENTREVISTA

| Pregunta | Subcategoría |
|---|---|
| <p>1. ¿Crees que el historiador puede o debe hablar de futuro en las explicaciones históricas? ¿Por qué?</p> <p>2. ¿Consideras que un historiador debe establecer expectativas frente al futuro? ¿Por qué?</p> <p>3. En el cuestionario que contestaste previamente se te pidió escribir 5 acontecimientos o procesos históricos más relevantes para la historia de México, y después explicar su relevancia utilizando los tiempos pasado, presente y futuro. ¿Por qué decidiste cambiar tu primera opción _____ por _____?</p> <p>4. ¿Por qué decidiste excluir el futuro de tu explicación, a pesar de que en el cuestionario se te pidió colocar pasado, presente y futuro?</p> | <p>Expectativas sobre el futuro, historiadores frente al futuro</p> |
| <p>5. ¿Cómo piensas que será la vida de México de aquí a 50 años?</p> <p>6. ¿Cómo piensas que será <u>tu vida</u> de aquí a 50 años?</p> | <p>Expectativas sobre el futuro, futuro optimista o pesimista</p> |
| <p>En noviembre del 2019, el movimiento de las Mujeres Organizadas tomó la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, es decir, cerraron la institución debido a la violencia de género.</p> <p>7. ¿Te encontrabas en el bachillerato o en la licenciatura?</p> <p>8. ¿Consideras que estaba justificada la toma de las instalaciones de noviembre del 2019? ¿por qué?</p> <p>9. Tras el contexto de pandemia ¿sería factible convocar a un nuevo paro o cierre de la Facultad para atender los asuntos pendientes del movimiento de las mujeres?</p> | <p>Razonamiento moral</p> |

| | |
|--|--|
| <p>10. Imagina que, en un futuro, nuestro ambiente político y social se encuentra en un mejor momento respecto a la violencia de género y con la posibilidad de un dialogo en diferentes sectores sociales ¿Cómo consideras se deben reparar los daños a las familias víctimas de un feminicidio, pongamos por ejemplo el caso de Lesvy Berlín Osorio (feminicidio mayo 2017) o Mariela Vanessa Valverde (desaparecida en abril 2018)?</p> | |
|--|--|

Referencias

- ABEH. (2022). *Compromissos éticos da docência em história*. Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH).
https://www.abeh.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=14
- Alanís Enciso, F. S., & Medina Esquivel, R. (2019). *El oficio de enseñar. Una experiencia docente en posgrado en Historia*. El Colegio de San Luis / Universidad Autónoma de Aguascalientes.
- Álvarez-Gayou, J. L. (2007). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Paidós.
- Amézola, G. de, & Cerri, L. F. (2018a). Contenidos y métodos en el aprendizaje histórico en Argentina después de dos décadas de reformas educativas. In G. de Amézola & L. F. Cerri (Eds.), *Los jóvenes frente a la historia : Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 19–64). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- Amézola, G. de, & Cerri, L. F. (Eds.). (2018b). *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
<https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- Amézola, G. de, & Cerri, L. F. (2018c). Presentación. In G. Amézola & L. F. Cerri (Eds.), *Los jóvenes frente a la historia : Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 7–18). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- Amézola, G. de, & Coudannes, M. (2010). Introducción. *Clio & Asociados La Historia Enseñada*, 14, 1–2. <https://www.clio.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a17/5133>
- Ammert, N. (2017). Patterns of reasoning: A tentative model to analyse historical and moral consciousness among 9th grade students. *Historical Encounters*, 4(1), 23–35. https://www.hej-hermes.net/_files/ugd/f067ea_fce85d6f892042e6b30017707144db05.pdf
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J., & Sharp, H. (2017). Bridging historical and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters*, 4(1), 1–13. <http://hej.hermes-history.net/index.php/HEJ/article/view/76>
- Ammert, N., Edling, S., Löfström, J., & Sharp, H. (2022). Historical and Moral Consciousness in Education. In *Historical and Moral Consciousness in Education*. <https://doi.org/10.4324/9781003108139>
- Anguera, C. (2012). *El Concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials* [Universidad Autónoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117435/cac1de1.pdf
- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 12, 27–35.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324134669004.pdf>
- Anguera, C., & Santisteban, A. (2016). Images of the future: Perspectives of students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), 1–18.
[https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2012). ¿Cómo se enseña y estudia Historia hoy en las escuelas normales públicas de México? Una aproximación desde las miradas de los estudiantes. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 11, 99–112.
<https://www.redalyc.org/pdf/3241/324128700010.pdf>

- Arteaga, B., & Camargo, S. (2014). Educación histórica: Una propuesta para el desarrollo del pensamiento histórico en el plan de estudios de 2012 para la formación de maestros de Educación Básica. *Tempo e Argumento*, 6(núm. 13), 110–140. <https://doi.org/10.5965/2175180306132014110>
- Artigas, J. B. (2010). La Ciudad Universitaria de México y su inclusión en la Lista del Patrimonio Mundial de la UNESCO. *Apuntes*, 22(2), 104–115. <http://www.scielo.org.co/pdf/apun/v22n2/v22n2a02.pdf>
- Ashby, R., Lee, P., & Dickinson, A. (1997). How Children Explain the “Why” of History: The Chata Research Project on Teaching History. *Social Education*, 61(1). <http://www.socialstudies.org/sites/default/files/publications/se/6101/610104.html>
- Barom, W. C. C. (2012). *Didática da história e consciência histórica: pesquisas na pós-graduação brasileira (2001-2009)*. Universidad Estadual de Ponta Grossa.
- Barom, W. C. C. (2015). A teoria da história de Jörn Rüsen no Brasil e seus principais comentadores. *Revista História Hoje*, 4(8), 224. <https://doi.org/10.20949/rhhj.v4i8.200>
- Barom, W. C. C., & Cerri, L. F. (2018). Identidade latino-americana e ideologia neoliberal. *Praxis Educativa*, 13(3), 713–733. <https://doi.org/10.5212/praxeduc.v.13i3.0005>
- Barton, K. C. (1997). “I just kinda know”: Elementary Students’ Ideas About Historical Evidence. *Theory & Research in Social Education*, 25(4), 407–430.
- Barton, K. C. (2005). “Best Not to Forget Them”: Secondary Students’ Judgments of Historical Significance in Northern Ireland. *Theory & Research in Social Education* ISSN:, 33(1), 9–44. <https://doi.org/10.1080/00933104.2005.10473270>
- Barton, K. C. (2010). Investigación sobre las ideas de los estudiantes acerca de la historia. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 9, 97–114.
- Berlanga Gayón, M. (2015). El espectáculo de la violencia en el México actual: Del feminicidio al juvenicidio. *Athenea Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, 15(4), 105–128. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.1556>
- Bloch, M. (2002). *Introducción a la historia*. FCE.
- Borries, B. von. (2000). Methods and Aims of teaching history in Europe. A report on Youth and History. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching & Learning history. National and International Perspectives* (pp. 246–261). New York University Press.
- Buquet, A., Cooper, J. A., Mingo, A., & Moreno, H. (2013). *Intrusas en la Universidad*. PUEG / IISUE. <https://cieg.unam.mx/img/igualdad/intrusas-en-la-universidad.pdf>
- Camargo, S. (2019). Conciencia histórica en estudiantes de pedagogía de la UPN Querétaro, un estudio cuantitativo. In M. del R. Rodríguez Román & M. G. Guerrero Hernández (Eds.), *Aportaciones a la didáctica de la Historia y de las Ciencias Sociales* (pp. 79–88). Universidad Autónoma de Nuevo León.
- Carr, E. H. (1981). *¿Qué es la historia?* (10a edición). Editorial Seix Barral.
- Carretero, M., & González, M. F. (2004). Imágenes históricas y construcción de la identidad nacional: una comparación entre la Argentina, Chile y España. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 173–195). Amorrortu.
- Carretero, M., & González, M. F. (2006). Representaciones y valoración del “descubrimiento” de América en adolescentes y jóvenes de la Argentina, Chile y España. In M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 115–143). Paidós.
- Carretero, M., & González, M. F. (2008). “Aquí vemos a Colón llegando a América”. Desarrollo cognitivo e interpretación de imágenes históricas. *Cultura y Educación*, 20(2), 217–227. <https://doi.org/10.1174/113564008784490389>
- Carretero, M., & López, C. (2009). Estudios cognitivos sobre el conocimiento histórico: aportaciones para la enseñanza y alfabetización histórica. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 8, 75–89.

- Carretero, M., Rosa, A., & González, M. F. (Eds.). (2006). *Enseñanza de la historia y memoria colectiva*. Paidós.
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *HISTORIA Y SOCIEDAD*, 21, 223–245. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/hisysoc/article/view/28146/28380>
- CEPAL-UNDRR. (2021). *La pandemia de enfermedad por coronavirus (COVID-19): una oportunidad de aplicar un enfoque sistémico al riesgo de desastres en el Caribe*. CEPAL / UNDRR /. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46731-la-pandemia-enfermedad-coronavirus-covid-19-oportunidad-aplicar-un-enfoque>
- Cerri, L. F. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, 6(2), 93–112. <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>
- Cerri, L. F. (2005). A didática da história para jörn rüsen: uma ampliação do campo de pesquisa. In *Anais do XXIII Simpósio Nacional De História* (pp. 1–7). <http://anais.anpuh.org/wp-content/uploads/mp/pdf/ANPUH.S23.0608.pdf>
- Cerri, L. F. (2011). Cartografias Temporais: metodologias de pesquisa da consciência histórica. *Educação Realidade*, 36(1), 59–81. http://www.ufrgs.br/edu_realidade
- Cerri, L. F. (2018). Estudantes e cotas para o acesso ao ensino superior numa cultura histórica de “democracia racial.” *Momentum*, 1(16), 1–17. <https://doi.org/10.17648/1678-0795.momentum-v1n17>
- Cerri, L. F. (Ed.). (2021a). *Anais eletrônicos do XII Seminário Nacional de Didática da História: Cultura histórica e cultura política em Nuestra América*. UEPG; Grupo de Estudos em Didática da História. <https://www2.uepg.br/gedhi/>
- Cerri, L. F. (2021b). Apresentação. In L. F. Cerri (Ed.), *Anais do XXIII Simpósio Nacional De História* (pp. 5–8). UEPG; Grupo de Estudos em Didática da História. <https://www2.uepg.br/gedhi/>
- Cerri, L. F. (Ed.). (2022). *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América*. Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Cerri, L. F., & Amézola, G. de. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la Historia . Una investigación intercultural sobre la. *Revista de Teoría y Didáctica de Las Ciencias Sociales*, 12, 31–50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201202>
- Cerri, L. F., & Amézola, G. de. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de Las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3–23. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403/1948>
- Cerri, L. F., & Coudannes Aguirre, M. (2010). Jóvenes y sujetos de la historia. *Clio y Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 117–128. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881854&orden=338743&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3881854>
- Cerri, L. F., & Molar, J. D. O. (2010). Jovens diante da História: o nacional e o internacional na América Latina. *Práxis Educativa*, 5(2), 161–171. <https://doi.org/https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.5i1.161171>
- Cerri, L. F., Molar, J. de O., & Cuesta, V. (2014). CONCIENCIA HISTÓRICA Y REPRESENTACIONES DE IDENTIDAD POLÍTICA DE JÓVENES EN EL MERCOSUR. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 13, 3–15. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972002>
- Cerva, D. (2020). Activismo feminista en las universidades mexicanas: la impronta política de las colectivas de estudiantes ante la violencia contra las mujeres. *Revista de La Educación Superior*, 49, 137–157. <http://www.scielo.org.mx/pdf/resu/v49n194/0185-2760-resu-49-194-137.pdf>
- Chehaibar, L. M. (2020). Flexibilidad curricular. Tensiones en tiempos de pandemia. In H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 83–91). IISUE / UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>

- Congot, R. (1997). Notas a esta edición. In *Pensar históricamente* (pp. 14–16). Crítica.
- Coudannes Aguirre, M. A. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. [Universidad Autónoma de Barcelona].
https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_120255/maca1de1.pdf
- Coudannes Aguirre, M. A. (2014a). Construir la conciencia histórica. Un estudio de caso sobre la formación inicial y primeras experiencias de profesores en Argentina. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 13, 61–69.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=324143972007>
- Coudannes Aguirre, M. A. (2014b). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(2), 25–33.
<https://www.aacademica.org/mariela.coudannes/14>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Cruz Flores, G. de la; (2020). El hogar y la escuela: lógicas en tensión ante la COVID-19. In H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 39–54). IISUE / UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Dawson, I. (1989). The Schools History Project: A Study in Curriculum Development. *The History Teacher*, 22(3), 221–238. <https://doi.org/doi:10.2307/492862>.
- Díaz-Barriga, Á. (2020). La escuela ausente, la necesidad de replantear su significado. In *Educación y pandemia. Una visión académica* (pp. 19–29). IISUE / UNAM.
[am.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia](http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia)
- Díaz Barriga, F. (1998). Una aportación de la didáctica de la historia. La enseñanza-aprendizaje de las habilidades cognitivas en el bachillerato. *Perfiles Educativos*, 20(82), 40–66. <https://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulo/1998-82-una-aportacion-a-la-didactica-de-la-historia-la-ensenanza-aprendizaje-de-habilidades-cognitivas-en-el-bachillerato.pdf>
- Domingo, A. (1993). Introducción. Historia y Filosofía en H-G. Gadamer. In *El problema de la conciencia histórica* (pp. 9–38). tecnos.
- Domínguez, J. (2015). *Pensamiento histórico y evaluación de competencias*. GRAÓ.
- Duquette, C. (2015). Relating historical consciousness to historical thinking through assessment. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 51–63). Taylor & Francis.
- Edling, S., Löfström, J., Sharp, H., & Ammert, N. (2021). Mapping moral consciousness in research on historical consciousness and education - a summative content analysis of 512 research articles published between 1980 and 2020. *Journal of Curriculum Studies*, 54, 1–19. <https://doi.org/10.1080/00220272.2021.1970817>
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J., & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336–354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Eliasson, P., Alvé, F., Yngvéus, C. A., & Rosenlund, D. (2015). Historical consciousness and historical thinking reflected in large-scale assessment in Sweden. In K. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 172–182). Taylor & Francis.
- Escudero, X., Guarner, J., Galindo-Fraga, A., Escudero-Salamanca, M., Alcocer-Gamba, M. A., & Del-Río, C. (2020). La pandemia de Coronavirus SARS-CoV-2 (COVID-19): Situación actual e implicaciones para México. *Archivos de Cardiología de México*, 90, 7–14. <https://doi.org/10.24875/ACM.M20000064>
- Facultad de Filosofía y Letras. (1994). *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras*. UNAM. <http://ru.ffyl.unam.mx/handle/10391/3531>

- Facultad de Filosofía y Letras. (1998). *Plan de Estudios de la Licenciatura en Historia* (p. 3 vols). UNAM. <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>
- Fuster García, C. (2016). *PENSAR HISTÓRICAMENTE La evaluación en la PAU de Historia de España*. Universidad de Valencia.
- Gadamer, H.-G. (1993). *El problema de la conciencia histórica*. Editorial Tecnos.
- Garriga, M. C., Morras, V., & Pappier, V. (2018). La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. In G. Amézola & L. F. Cerri (Eds.), *Los jóvenes frente a la historia : Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 83–100). Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- Garriga, M., Pappier, V., & Morras, V. (2010). Los jóvenes entre la historia y la política . Primeras aproximaciones a las representaciones de la democracia , los gobiernos militares y la participación política de alumnos de la escuela secundaria. *Clío & Asociados La Historia Enseñada, núm. 14*, 142–151. <https://www.clío.fahce.unlp.edu.ar/article/view/clion14a09/5136>
- Gazmuri, R., & Toledo, I. (2010). *Sobre la enseñanza y el aprendizaje de la dictadura militar y la transición a la democracia en las aulas de secundaria en Santiago de Chile*. VII Jornades Internacionals de Recerca en Didàctica de les Ciències Socials.
- Gómez, C. J., & Miralles, P. (2015). ¿Pensar históricamente o memorizar el pasado? La evaluación de los contenidos históricos en la educación obligatoria en España. *Revista de Estudios Sociales*, 52, 52–68. <https://doi.org/10.7440/res52.2015.04>
- Gómez, C. J., Monteagudo, J., & Miralles, P. (2018). Conocimiento histórico y evaluación de competencias en los exámenes de Educación Secundaria. Un análisis comparativo España-Inglaterra. *Educatio Siglo XXI*, 36(1), 85–106. <https://doi.org/10.6018/j/324181>
- Gómez, C. J., Ortuño, J., & Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Revista Tempo e Argumento*, 06(11), 05–27. <https://doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- Gómez Carrasco, C. J., & Chapman, A. (2016). Pensamiento histórico y evaluación de competencias en el currículo de Inglaterra y España. Un estudio comparativo. In R. López-Facal (Ed.), *Ciencias Sociales, educación y futuro. Investigaciones en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 433–445). USC. https://www.academia.edu/30974970/Gómez_C._J._and_Chapman_A._2016_.Pensamiento_histórico_y_evaluación_de_competencias_en_el_curriculum_inglés_y_español._Un_estudio_comparativo._Actas_del_VII_Simposio_Internacional_de_Didáctica_de_las_Ciencias_Sociales_en
- González Calderón, F., & Gárate Guerrero, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes Chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, 53, 73–85. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=371353685007>
- González, J. (1994). De la Escuela de Altos Estudios a la Facultad de Filosofía y Letras. In *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp. 13–26). UNAM.
- González, M. Paula. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 5, 21–30. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>
- González, María Paula. (2010). Los jóvenes y la historia desde la perspectiva de profesores de Brasil, Argentina y Uruguay. *Clío y Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 152–166. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881870&orden=338748&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3881870>
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2019). Historical consciousness: the enigma of different

- paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814–830.
<https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Halbwachs, M. (2004). *La memoria colectiva*. Universidad de Zaragoza.
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Hass, G. M. (2011). *CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E NARRATIVA: UM ESTUDO SOBRE ORIENTAÇÃO TEMPORAL DE ESTUDANTES DA EDUCAÇÃO BÁSICA*. Universidade Estadual de Ponta Grossa.
- Hernández Sampieri, R., & Mendoza, C. P. (2018). Metodología de la investigación. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. In *McGRAW-HILL Interamericana Editores S.A. de C.V.* Mc Graw Hill. <http://repositorio.uasb.edu.bo:8080/handle/54000/1292>
- Héry, E. (2009). Le temps dans l'enseignement de l'histoire. In L. de Cock & E. Picard (Eds.), *La fabrique scolaire de l'histoire : Illusions et désillusions du roman national* (1a ed., pp. 53–67). Agone.
https://admin.agone.org/media/documents/ebook_1844.pdf
- Hicks, D. (1998). A geography for the future. *Teaching Geography*, 23(4), 168–173.
<http://www.jstor.org/stable/23755712>
- Hicks, D. (2004). Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education? *Journal of Peace Education*, 1(2), 165–178.
<https://doi.org/10.1080/1740020042000253721>
- Hicks, D. (2012). A futures perspective. In *Sustainable Schools, Sustainable Futures*. (pp. 41–58). WWF. http://assets.wwf.org.uk/downloads/sf_full_version.pdf
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la Historia*. Crítica.
- Hoyos, O., & Del Barrio, C. (2006). El significado cognitivo y afectivo de la identidad nacional en niños y adolescentes colombianos y españoles. In M. Carretero, A. Rosa, & M. F. González (Eds.), *Enseñanza de la historia y memoria colectiva* (pp. 145–168). Paidós.
- Indian Conquistadors: Indigenous Allies in the Conquest of Mesoamerica. (2007). In L. Matthew & M. Oudijk (Eds.), *Hispanic American Historical Review* (Vol. 90, Issue 4). University of Oklahoma Press: Norman. <https://doi.org/10.1215/00182168-2010-056>
- INEGI. (2020). *Estadística a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer* (p. 22).
https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/violencia2020_nal.pdf
- INEGI. (2021). *Estadística a propósito del día internacional de la eliminación de la violencia contra la mujer* (p. 6).
https://sc.inegi.org.mx/SIESVIM1/Asignador?ruta=/sievcm/Documentos/&nombreArchivo=NAC_2021.pdf
- Jarhall, J. (2020). *Historia från kursplan till klassrum* [Universidad de Malmö].
<https://doi.org/10.24834/isbn.9789178770977>
- Klüppel, G. (2022). Síntomas de crise na História? Investigando regimes de historicidade em discursos sobre a história do Brasil. *Revista História Hoje*, 11(22), 76–100.
<https://doi.org/https://doi.org/10.20949/rhhj.v11i22.818>
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical Consciousness in Germany. In P. C. Ercikan, K., & Seixas (Ed.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17–28). Taylor & Francis.
- Koselleck, R. (1993). Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos. In *Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Landero Escamilla, L. R. (2016). *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la historia de México en bachillerato* [UNAM].
<http://132.248.9.195/ptd2016/agosto/0748756/0748756.pdf>

- Latapí Escalante, P., & Rivas Servín, E. D. (2022). Sujetos históricos, cultura y conciencia histórica en jóvenes queretanos. In L. F. Cerri (Ed.), *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nossa América* (pp. 26–44). Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Latapí, P. (2020). Categorías presentes en la investigación sobre enseñanza de la historia en México: 2010-2020. In A. Bueno, E. Crema, & N. J. Martín (Eds.), *Ensino e Aprendizagem Histórica* (pp. 21–28). Sobre Ontens/UNESPAR.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia. Modernidad, presente, progreso*. Paidós.
- Lee, P. (2004). “Walking Backwards into Tomorrow”: Historical consciousness and understanding history. *International Journal of Historical Learning, Teaching and Research*, 4(1), 1–46.
- Lee, P. (2005). Putting Principles into Practice: Understanding History. In M. S. Donovan & J. D. Bransford (Eds.), *How Students Learn: History in the Classroom* (pp. 31–78). National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/11100>
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (1996). Project Chata: Concepts of History and Teaching Approaches at Key Stages 2 and 3 Children’s Understanding of “Because” and the Status of Explanation in History. *Teaching History*, 82, 6–11. <http://www.jstor.org/stable/43260097>.
- Lee, P., Dickinson, A., & Ashby, R. (2004). Las ideas de los niños sobre la historia. In M. Carretero & J. F. Voss (Eds.), *Aprender y pensar la historia* (pp. 217–248). Amarrortu Editores.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2003). A scaffold, not a cage: progression and progression models in history. *Teaching History*, 113, 13–23.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2004). I just wish we could go back in the past and find out what really happened: Progression in understanding about historical accounts. *Teaching History*, 117, 25–31.
- Lee, P., & Shemilt, D. (2009). Is any explanation better than none ? *Teaching History*, 137, 42–49. <https://www.history.org.uk/secondary/resource/2995/is-any-explanation-better-than-none>
- Lee, P., & Shemilt, D. (2011). The concept that dares not speak its name: Should empathy come out of the closet? *Teaching History*, 143, 39–48.
- León-Portilla, M. (2019a). América Latina: Múltiples culturas, pluralidad de lengua. In *Obras de Miguel León-Portilla. Tomo I. Pueblos Indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (pp. 243–256). Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Históricas / El Colegio Nacional. www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/%0Alibros/obras_leon_portilla/412.html
- León-Portilla, M. (2019b). Autonomía y otras demandas indígenas. In *Obras de Miguel León-Portilla. Tomo I. Pueblos Indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (pp. 19–21). Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Históricas / El Colegio Nacional. www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/%0Alibros/obras_leon_portilla/412.html
- León-Portilla, M. (2019c). Del colonialismo europeo al reconocimiento de la pluralidad. In *Obras de Miguel León-Portilla. Tomo I. Pueblos Indígenas de México. Autonomía y diferencia cultural* (pp. 257–275). Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Históricas / El Colegio Nacional. www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/%0Alibros/obras_leon_portilla/412.html
- León-Portilla, M. (2019d). Demandas que hace ochenta años enunció Manuel Gamio. In *Obras de Miguel León-Portilla. Tomo I. Pueblos Indígenas de México. Autonomía y*

- diferencia cultural* (pp. 23–26). Universidad Nacional Autónoma de México/ Instituto de Investigaciones Históricas / El Colegio Nacional.
www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/%0Alibros/obras_leon_portilla/412.html
- Löfström, J., Ammert, N., Edling, S., & Sharp, H. (2021). Advances in ethics education in the history classroom: after intersections of moral and historical consciousness. *International Journal of Ethics Education*, 6(2), 239–252.
<https://doi.org/10.1007/s40889-020-00116-w>
- López Facal, R. (2014). La LOMCE y la competencia histórica. *Ayer: Revista de Historia Contemporánea*, 94(2), 273–285.
<http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=30h&AN=96536585&lang=es&site=eds-live>
- López Ramírez, M., & Rodríguez, S. A. (2020). Trayectorias escolares en la educación superior ante la pandemia ¿continuar, interrumpir o desistir? In H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educacion y pandemia. Una visión académica* (pp. 103–108). IISUE / UNAM.
<http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Magendzo, A., & Toledo, M. I. (2009). Educación en Derechos Humanos: Curriculum, Historia y Ciencias Sociales del 2 ° año de Enseñanza Media. Subunidad " Régimen militar y transición a la democracia ". *Estudios Pedagógicos*, XXXV(1), 139–154.
- Marsiske, R. (2006). La universidad de México: Historia y desarrollo. *Revista Historia de La Educación Latinoamericana*, 8, 11–34.
<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86900802>
- Meirieu, P. (2004). *En la Escuela Hoy*. OCTAEDRO.
- Mendanha Cruz, M. (2017). Posicionamiento político de los jóvenes y conocimiento histórico: un estudio empírico en los Campos Gerais, Paraná, Brasil. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, 25, 22–33.
<https://doi.org/https://doi.org/10.14409/cya.v0i25.6918>
- Miguel-Revilla, D., & Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113–125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Mingo, A. (2020a). “¡Con nuestras voces!”: la lucha de estudiantes feministas contra la violencia. *Revista de La Educación Superior*, 49(195), 1–20.
http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-27602020000300001&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Mingo, A. (2020b). El tránsito de estudiantes universitarias hacia el feminismo. *Perfiles Educativos*, 42(167), 10–30.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2019.167.59063>
- Mingo, A. (2020c). “Juntas nos quitamos el miedo”. Estudiantes feministas contra la violencia sexista. *Revista Iberoamericana de Educacion Superior*, 11(31), 3–23.
<https://doi.org/10.22201/iisue.20072872e.2020.31.703>
- Monteagudo, J., & López Facal, R. (2018). Estándares de aprendizaje y evaluación del pensamiento histórico, ¿incompatibles? *Perfiles Educativos*, XL(161), 128–146.
<http://www.iisue.unam.mx/perfiles/articulos/2018/n161a2018/mx.peredu.2018.n161.pdf#page=130>
- Montes, R. (2018). La nueva ola feminista chilena explota en las universidades. *El País*.
https://elpais.com/internacional/2018/05/16/america/1526477379_243906.html
- Morris, J., & Hobsbawm, E. (1952). Introduction. *Past and Present*, 1(1), i–iv.
<https://doi.org/10.1093/past/1.1.1>
- Navarrete Linares, F. (2019). *¿Quién conquistó México?* Debate.
- Olvera, B. I. (2020). Femicidio en México, la otra pandemia. *Revista Mexicana de Ciencias Penales*, 3(11), 19–31.

- <https://revistaciencias.inacipe.gob.mx/index.php/02/article/view/317>
- Ortiz Millán, G. (2016). Sobre la distinción entre ética y moral. *Isonomía*, 45, 113–139. <https://www.scielo.org.mx/pdf/is/n45/1405-0218-is-45-00113.pdf>
- Pagès, J., & Santisteban, A. (2014). Una mirada desde el pasado al futuro en la didáctica de las Ciencias Sociales. In J. Pagès & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociale* (pp. 17–39). Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales / UAB. http://didactica-ciencias-sociales.org/wp-content/uploads/2013/11/XXVSIMPO1_v2.pdf
- Plá, S. (2005). *Aprender a pensar históricamente*. Plaza y Valdés.
- Plá, S., & Latapí, P. (2014). La construcción de un campo de investigación: La enseñanza de la historia en México. In S. Plá & J. Pagès Blanch (Eds.), *La investigación en la enseñanza de la historia en América Latina* (pp. 193–215). Bonilla Artigas editores / UPN.
- Ramírez González, C. I. (2020). Feminismo, pandemia y el tortuoso regreso a clases. Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM, mayo de 2020. In H. Casanova Cardiel (Ed.), *Educacion y pandemia. Una visión académica* (pp. 195–201). IISUE / UNAM. <http://www.iisue.unam.mx/nosotros/covid/educacion-y-pandemia>
- Ribeiro Ferreira, A., Pacievitch, C., & Cerri, L. F. (2010). Identidad y decisiones políticas de jóvenes brasileños, argentinos y uruguayos. *Clio y Asociados: La Historia Enseñada*, 14, 129–141. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3881857&orden=338744&info=link%5Cnhttp://dialnet.unirioja.es/servlet/extart?codigo=3881857>
- Ríos Saloma, M. (2022). Usos públicos de la historia: El caso de la conquista de México. *Revista de Historia Moderna*, 48, 59–77. <https://roderic.uv.es/bitstream/handle/10550/84386/RIOS.pdf?sequence=1>
- Rodríguez Hernández, M. (2022). ¿Qué piensan las y los jóvenes sobre la Conquista de México a 500 años de distancia? Un estudio con estudiantes de educación media. In L. F. Cerri (Ed.), *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nossa América* (pp. 317–336). Universidade Estadual de Ponta Grossa. <https://doi.org/10.5212/86234-34-3>
- Rojas Soriano, R. (1999). *Guía para realizar investigaciones sociales*. Plaza y Valdés.
- Ruiz Gaytan, B. (1954). Apuntes para la historia de la Facultad de Filosofía y Letras. In *Biblioteca de la Universidad de Zaragoza*. Junta Mexicana de Investigaciones históricas. http://ru.ffyl.unam.mx/jsp/bitstream/10391/1166/1/Ruiz_Gaytan_Apuntes_Historia_Facultad_Filosofia_y_Letras_1954.pdf
- Ruiz Gaytan, B. (1994). La Facultad de Filosofía y Letras, antiguo linaje. In *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp. 63–81). UNAM.
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27–36.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica*. Universidad de Brasília.
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto.
- Rüsen, J. (2006). Responsabilidad e irresponsabilidad en los estudios históricos. *Alcores. Revista de Historia Contemporánea*, 1, 29–45. issn: 18868770
- Rüsen, J. (2007). Memory, history and the quest for the future. In L. Cajani (Ed.), *History Teaching, Identities and Citizenship* (Issue 7, pp. 13–34). European Issues in

- Children's Identity and Citizenship, 7. CiCe. Stoke on Trent. Trentham Books.
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da História. Uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Salazar Sotelo, J. (2012). *La función social y educativa de la historia en el México actual*. UNAM.
- San Vicente, L. (2022). Usos públicos de la historia: murales del Frente Juvenil en Defensa de Tepoztlán. In S. Plá & O. Turra-Díaz (Eds.), *Enseñanza y usos públicos de la historia en México y Chile* (pp. 331–359). UNAM/IISUE.
- Sánchez Quintanar, A. (2006). *Reencuentro con la historia : Teoría y praxis de su enseñanza en México*. Paideia / UNAM.
- Santisteban, A. (2010). La Formación en Competencias de Pensamiento Histórico. *Clío & Asociados. La Historia Enseñada*, núm. 14, 34–56.
<https://doi.org/10.14409/cya.v1i14.1674>
- Santisteban, A. (2017). Del tiempo histórico a la conciencia histórica: cambios en la enseñanza y el aprendizaje de la historia en los últimos 25 años. *Diálogo Andino*, núm. 53, 87–99. <https://doi.org/10.4067/S0719-26812017000200087>
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2013). Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. In J. J. Díaz Matarranz, A. Santisteban, & A. Cascajero (Eds.), *Medios de comunicación y pensamiento crítico. Nuevas formas de interacción social* (pp. 253–267). Universidad de Alcalá/AUPDCS.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014a). Education for the future: Estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. In J. Pagès Blanch & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 659–664). Universidad Autónoma de Barcelona / AUPDCS.
https://www.researchgate.net/publication/300131057_Education_for_the_future_estado_de_la_cuestion_de_la_investigacion_y_de_la_innovacion_desde_la_enseñanza_de_las_ciencias_sociales
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014b). Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. *Clío & Asociados*, 18–19, 249–267.
<https://core.ac.uk/download/pdf/301064999.pdf>
- Santos, B. de S. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. CLACSO LIBROS.
https://www.academia.edu/35995223/Boaventura_Renovar_la_Teoria_Critica_y_Reinventar_la_Emancipación_Social
- Santos, B. de S. (2016). *La difícil democracia. Una mirada desde la periferia europea* (Ebook). Ediciones Akal.
- Santos, S. (2020). *A INSERÇÃO DOS TRABALHOS DE JÖRN RÜSEN NO BRASIL E A INTERPRETAÇÃO DA TEORIA DA DIDÁTICA DA HISTÓRIA NAS PESQUISAS BRASILEIRAS (2010-2017)*. Universidade Federal da Bahia.
- Schmidt, M. (2005). Jóvenes brasileños y europeos: identidad, cultura y enseñanza de la historia (1998-2000). *Enseñanza de Las Ciencias Sociales: Revista de ...*, 4, 53–64.
<http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1096639.pdf>
- Seixas, P. (2004). Introduction. In P. Seixas (Ed.), *Theorizing Historical Consciousness* (pp. 3–20). University of Toronto Press. h
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six historical thinking concepts*. Nelson.
- Sevillano, E. G. (2020). La OMS declara el brote de coronavirus pandemia global. *El País*.
<https://elpais.com/sociedad/2020-03-11/la-oms-declara-el-brote-de-coronavirus-pandemia-global.html>
- Shemilt, D. (2000). The Caliph's Coin: The currency of narrative frameworks in history teaching. In P. N. Stearns, P. Seixas, & S. Wineburg (Eds.), *Knowing, Teaching &*

- Learning history. National and International Perspectives*. New York University Press.
- Toledo, M. I., Magendzo, A., Gutiérrez Gianella, V., Iglesias Segura, R., & López-Facal, R. (2015). Enseñanza de “temas controversiales” en el curso de historia, desde la perspectiva de los estudiantes chilenos. *Revista de Estudios Sociales*, 2(52), 119–133. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.7440/res52.2015.08>
- Toledo, M. I., Sepúlveda, S., Gazmuri, R., & Magendzo, A. (2010). Sobre la enseñanza de la historia del presente que refiere a las violaciones a los Derechos Humanos: argumentaciones de distintos actores que aportan a la reflexión. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica, Año 9(8)*, 33–52.
- Valledor, L. (2013). La comprensión del tiempo histórico en estudiantes chilenos. *Enseñanza de Las Ciencias Sociales*, 12, 3–12.
- Vázquez de Prada, M. (1998). Reseña de Handbuch der Geschichtsdidaktik. *Memoria y Civilización: Anuario de Historia*, 1, 256–257. <https://doi.org/https://doi.org/10.15581/001.1.256-257>
- Vilar, P. (2001). Pensar históricamente. In *Pensar la Historia* (pp. 20–52). Instituto Mora.
- Willegas Moreno, G. (1994). Bajo el signo de Atenea. In *Setenta años de la Facultad de Filosofía y Letras* (pp. 151–183). UNAM.
- Wineburg, S. (2001). *Historical thinking and others unnatural acts: charting the future of teaching the past*. Temple University Press.

Sitios web

Acerca de la UNAM | Portal UNAM. (2015). UNAM | Portal UNAM. <https://www.unam.mx/acerca-de-la-unam>

Carta del presidente López Obrador al Rey de España, 25 de marzo, 2019. (s.f.). Presidencia de la República. <https://www.gob.mx/presidencia/documentos/carta-del-presidente-andres-manuel-lopez-obrador-a-felipe-vi-rey-de-espana>

Medición de pobreza 2016-2020. (s.f.). Consejo Nacional de la Evaluación de la Política de Desarrollo Social | CONEVAL. https://www.coneval.org.mx/Medicion/MP/Paginas/Pobreza_2020.aspx

Plan de estudios. (2019, 27 de febrero). Colegio de Historia. <http://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>

Programas académicos. (2018, 30 de julio). Facultad de Filosofía y Letras. http://www.filos.unam.mx/programas_academicos/