

UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS
SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO



UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE
CHIHUAHUA

**LA CONCIENCIA HISTÓRICA EN ESTUDIANTES DE LICENCIATURA EN
HISTORIA DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE CHIHUAHUA**

POR:

LEYANI BERNAL VALDÉS

**TESIS PRESENTADA COMO REQUISITO PARA OBTENER EL GRADO DE
DOCTORA EN EDUCACIÓN, ARTES Y HUMANIDADES**

CHIHUAHUA, CHIH. MÉXICO

NOVIEMBRE DE 2024



La conciencia histórica en estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua. Tesis presentada por Leyani Bernal Valdés como requisito parcial para obtener el grado de Doctora en Educación, Artes y Humanidades ha sido aprobado y aceptado por:

Dr. Javier Horacio Contreras Orozco
Director de la Facultad de Filosofía y Letras

Dr. Jorge Alan Flores Flores
Secretario de Investigación y Posgrado

Dr. Erslem Armendáriz Núñez
Coordinador Académico

Dr. Jesús Adolfo Trujillo Holguín
Presidente

Fecha: noviembre 2024

Comité:

Director(a) de Tesis: Dr. Francisco Alberto Pérez Piñón

Codirector(a): Dr. Sebastián Plá Pérez

Vocal 3: Dra. Izabela Tkocz

Secretario(a): Dr. Erslem Armendáriz Núñez

Se certifica, bajo protesta de decir verdad, que las firmas consignadas al pie del presente documento son de carácter original y auténtico, correspondiendo de manera inequívoca a los responsables de las labores de dirección, seguimiento, asesoría y evaluación, en estricta conformidad con lo dispuesto en la normatividad vigente de esta institución universitaria.



La conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua

Leyani Bernal Valdés

Universidad Autónoma de Chihuahua

Notas del Autor

Facultad de Filosofía y Letras, Secretaría de Investigación y Posgrado, Doctorado en Educación, Artes y Humanidades (DEAH). Investigación desarrollada con el beneficio de la beca CONACyT.

Leyani Bernal Valdés  <https://orcid.org/0000-0002-3225-6751>

Director de Tesis: Dr. Francisco A. Pérez Piñón

Codirector de Tesis: Dr. Sebastián Plá Pérez

Comité de Tesis: Dr. Jesús A. Trujillo Holguín, Dr. Izabela Tockz

Los datos y el contenido de esta tesis se comparten en acceso abierto en el repositorio de la Universidad Autónoma de Chihuahua: <http://repositorio.uach.mx/>

Se manifiesta que no existen algún conflicto de intereses.

La correspondencia relacionada con esta tesis debe dirigirse a Erslem Armendariz-Nuñez.
Correo electrónico: earmendarizn@uach.mx

Citar en APA (7^a edición): Bernal Valdés, L. (2023). *La formación de la conciencia histórica en estudiantes de Lic. en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx/>



Agradecimientos

Hay metas que nos cambian la vida, esta tesis es una de ellas, porque sin su apoyo no habría sido posible lograrlo quiero agradecer a:

Cada una de las personas que intervino en el desarrollo de mi formación profesional, los maestros que se preocuparon y ocuparon de cada palabra, punto y coma de mi documento e invirtieron su valioso tiempo en sus lecturas. A mis compañeros del Seminario Educación, escuela y usos públicos de la historia, a cargo del Dr. Sebastián Plá Pérez, a los cuales agradezco el tiempo dedicado a las de lecturas, comentarios y sugerencias las cuales fueron de extremo valor para la investigación. A mis compañeros del cuerpo académico Historia e Historiografía de la Educación, al Dr. Francisco A. Pérez, así como al Dr. Miguel Ángel Guzmán por su amable y oportuna disposición y recomendaciones; a los estudiantes de la Licenciatura los cuales estuvieron prestos a colaborar siempre que fue necesario. A los amigos que gané en el camino y que contribuyeron con su apoyo a mi bienestar, gracias por su disposición a ayudar siempre que necesité, no preciso mencionar nombres pues tengo la total certeza de que saben reconocerse en estas letras, así como también saben que valoro su amistad y así será siempre.

A mi familia, que cerca o lejos vivió cada uno de mis momentos.

A todos, infinito agradecimiento.



Resumen

La presente investigación tiene como objetivo valorar cómo se manifiesta a la conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua, teniendo en cuenta que la misma abre espacios de posibilidad para indagar las formas en las que los individuos interpretan y otorgan sentido a sus experiencias temporales y, en consecuencia, la forma en la que se auto perciben y accionan en él. A partir de las propuestas teóricas integradas de Jörn Rüsen y Reinhart Koselleck en lo relativo a las categorías conciencia histórica, espacio de experiencia, horizonte de expectativas y razonamiento moral, se indagó en una muestra de 52 estudiantes de dicha carrera, tomando como base un cuestionario y 24 narrativas que se analizaron desde la Teoría Fundamentada, haciendo uso del Atlas Ti y Google Forms para el análisis y el procesamiento de la información. De lo anterior se detectó en los futuros profesionales de la historia, modos variables de percibir, interpretar y proyectarse, por lo que ajustarlos a una narrativa específica y generalizar en cuanto a la presencia de un tipo de conciencia histórica puro sería limitante. En sentido general, se perfilan patrones que manifiestan abundancia en los vínculos crítico-ejemplares, relaciones temporales centradas en el vínculo pasado-presente desde posturas reflexivas que abogan por la presencia de un componente ético en la práctica histórica, desde la ruptura a partir de contra narrativas que reconfiguran lo identitario, confrontan y exigen creación y proyección desde el presente.

Palabras clave: Conciencia histórica, Espacio de experiencia, Horizonte de expectativas, razonamiento moral, ética de la práctica histórica



Abstract

The present research aims to assess how historical consciousness manifests itself in students of the Bachelor's Degree in History at the Autonomous University of Chihuahua, taking into account that it opens spaces of possibility to investigate the ways in which individuals interpret and give meaning to their temporal experiences and, consequently, the way in which they perceive themselves and act in it. Based on the integrated theoretical proposals of Jörn Rüsen and Reinhart Koselleck regarding the categories of historical consciousness, space of experience, horizon of expectations and moral reasoning, a sample of 52 students of said degree was investigated, using as a basis a questionnaire and 24 narratives that were analyzed from the Grounded Theory, making use of Atlas Ti and Google Forms for the analysis and processing of information. From the above, variable ways of perceiving, interpreting and projecting were detected in future history professionals, so adjusting them to a specific narrative and generalizing regarding the presence of a pure type of historical consciousness would be limiting. In general, patterns are outlined that manifest an abundance of critical-exemplary links, temporal relationships centered on the past-present link from reflexive positions that advocate for the presence of an ethical component in historical practice, from the rupture based on counter-narratives that reconfigure identity, confront and demand creation and projection from the present.

Keywords: Historical consciousness, Space of experience, Horizon of expectations, moral reasoning, ethics of historical practice.



Contenido

Agradecimientos	4
Resumen	5
Lista de tablas	9
Lista de Imágenes	10
Lista de Gráficos.....	11
Introducción.....	12
Pregunta general de investigación.....	13
Objetivo general.....	13
Objetivos específicos	13
Capítulo I. Conciencia histórica: un campo de estudios al que hay que retornar. Caminos transitados y nuevas miradas al objeto de estudio.....	18
Capítulo II. Conciencia histórica: antecedentes, producción científica y elementos teórico-conceptuales a tener en cuenta	34
Elementos teórico-conceptuales en torno a la conciencia histórica.....	34
Jörn Rüsen y su propuesta para el análisis de la conciencia histórica	38
Dimensión ética de la historia y razonamiento moral	44
Conciencia histórica y temporalización: Reinhart Koselleck, François Hartog y Jörn Rüsen	56
Tipos de conciencia histórica presente en estudiantes según estudios precedentes	73
Capítulo III. Fundamentos metodológicos de la investigación.....	83
Investigación cualitativa y métodos para el estudio de la conciencia histórica: Teoría Fundamentada y Método Hermenéutico.....	83
Recogida de datos: población, muestra e instrumentos	86
Cuestionario y las narrativas	88
Análisis de datos: acercamiento a categorías que se plantean como transversales en la investigación.....	101
Capítulo IV. Espacio de experiencia y horizonte de expectativas en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH	106



Tiempo histórico y temporalidad: articulaciones temporales de los estudiantes de licenciatura en Historia de la UACH.....	107
Modos de historicidad: direccionalidad de las relaciones entre pasado, presente y futuro	118
Acerca del espacio de experiencia en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.....	122
Horizonte de expectativas en estudiantes de Licenciatura en Historia UACH.....	126
Capítulo V. Dimensión ética y razonamiento moral en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.....	140
Razonamiento moral y cambio temporal.....	140
Razonamiento moral y dimensión ética de la historia, análisis a partir de las propuestas tipológicas de Jörn Rüsen	145
Capítulo VI. La conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.....	155
Teoría de desarrollo ontológico de la conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.....	157
Conclusiones.....	171
Referencias	179
Fuentes documentales	179
Cuestionarios	188
Narrativas.....	190
Anexos.....	191
Anexo 1 Dilema moral en el que Rüsen explica la teoría de desarrollo ontológico de la conciencia histórica basado en <i>Journey to the Western Islands of Scotland</i> (1775) de Samuel Johnson	191
Anexo 2 Oficio de validación del cuestionario por el experto Dr. Miguel Ángel Guzmán.....	194
Anexo 3 Cuestionario: La conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.....	195
Anexo 4 Tabla de identificadores de los cuestionarios en Atlas.ti	209



Lista de tablas

TABLA 1.....	41
TABLA 2	48
TABLA 3	74
TABLA 4	89
TABLA 5.....	91
TABLA 6	96
TABLA 7.....	98
TABLA 8	104
TABLA 9	130
TABLA 10.....	159
TABLA 11	163



Lista de Imágenes

IMAGEN 1	76
IMAGEN 2.....	87
IMAGEN 3.....	101
IMAGEN 4.....	114
IMAGEN 5.....	164
IMAGEN 6.....	164



Lista de Gráficos

GRÁFICO 1.....	110
GRÁFICO 2.....	111
GRÁFICO 3.....	113
GRÁFICO 4.....	119
GRÁFICO 5.....	121
GRÁFICO 6.....	127
GRÁFICO 7.....	129
GRÁFICO 8	133
GRÁFICO 9.....	145



Introducción

El siglo XX fue testigo del fortalecimiento de producciones que, desde la teoría de la historia, la filosofía de la historia y la sociología, brindaron puntos de referencia al respecto de los modos en que los seres humanos interpretan y otorgan sentido su realidad a partir de sus experiencias del tiempo. La obra de Wilhem Dilthey, Hans George Gadamer, Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck y Jürgen Kocka constituye una muestra de ello. También en el caso francés Paul Ricoeur y François Hartog. A lo anterior, se sumaron los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt que se afianzaron en los ámbitos tanto de investigación histórica como en su enseñanza-aprendizaje (Bernal y Pérez, 2023). Cataño (2011), sitúa en la década de los ochenta del siglo pasado, el surgimiento de una corriente historiográfica que obtuvo un nivel amplio de consenso que abogaba por la promoción de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, tomando como base estudios sobre la conciencia histórica. El contexto educativo mexicano actual constituye un ejemplo de la revalorización de la conciencia histórica y su importancia en la articulación de los planes y programas de estudios al colocar a dicha categoría como centro articulador de los mismos.

En este sentido es posible advertir, que la conciencia histórica como categoría es un tema que se ha abordado en variedad de sentidos. Se puede definir como un resultante de los modos en los que los seres humanos, tanto de forma individual como colectiva, interpretan su realidad y significan las diversas experiencias del tiempo. Estas, a su vez, resultan en una diversidad de concepciones y orientaciones que se derivan y, a su vez, participan en la conformación de un “tempus” propio de cada individuo, que se configura a partir de determinados espacios de experiencia y horizontes de expectativas en el que se ven implicadas relaciones dialógicas entre el sujeto y el entorno; así como lo vivencial y lo cognoscitivo, matizados por los olvidos y presencias que dan sentido a nuestro pasado, presente y futuro y que inciden en el ejercicio reflexivo y modos de actuar en el presente y vislumbrar el porvenir. Sus herramientas posibilitan la construcción de sentido que da forma a la identidad e inciden en los modos en los que nos relacionamos y participamos en la sociedad, por lo que se hace válida su presencia ante la mirada de los investigadores.

Las investigaciones al respecto han permitido centrar la atención en otros modos de transmisión de los conocimientos históricos, como pueden ser los lugares de memoria, el análisis de representaciones o consecuencias de eventos traumáticos para determinados grupos sociales. En este caso, ya no interesa de forma exclusiva el modo en que se concibe y escribe la Historia desde los espacios académicos, sino también en contextos no asociados a lo disciplinar.



No pocos resultados han salido a la luz abordando la temática, tanto desde el punto de vista teórico, cómo en su aplicación práctica. Países como Argentina, Perú, Uruguay, Chile, Brasil, España, Alemania, Portugal y Canadá son los que más casos de estudio han aportado al respecto. Entre ellos, se encuentran quienes, desarrollaron y contextualizaron los postulados que aportaron los teóricos de la historia alemanes, con un mayor énfasis en Jörn Rüsen.

Con este fin, y teniendo en cuenta que son escasos los estudios al respecto en México que se enfocan en estudiantes de educación superior, en específico en los profesionales de la historia, se optó por realizar el estudio en esta población. Se recurrió a los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), institución ubicada en Chihuahua, Chihuahua, desde el febrero de 2023 hasta mayo de 2024, y para lo cual se plantearon las siguientes preguntas y objetivos de investigación:

Pregunta general de investigación

A fin de analizar ¿cómo se manifiesta la conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua? se estructuraron las siguientes **preguntas específicas** de la investigación:

- a) ¿Cómo se estructuran las características relativas a las categorías espacio de experiencia y horizonte de espera en los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UACH?
- b) ¿Cómo se manifiesta la dimensión ética de la práctica histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH?
- c) ¿Cómo se configuran los vínculos entre las categorías espacio de experiencia, horizonte de espera y dimensión ética de la práctica histórica, con la propuesta de Rüsen y teóricos contemporáneos, en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH?

Objetivo general

Valorar cómo se manifiesta a la conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua.

Objetivos específicos

- a) Explicar cómo se estructuran las categorías espacio de experiencia y horizonte de espera en los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UACH.
- b) Indagar cómo se manifiesta la dimensión ética de la práctica histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.
- c) Fundamentar cómo se configuran los vínculos entre las categorías espacio de experiencia, horizonte de espera y dimensión ética de la práctica histórica, con la propuesta de Rüsen



y teóricos contemporáneos, en lo relativo a la formación de la conciencia histórica, en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH

Supuesto:

En lo referente a la conciencia histórica de los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la UACH si bien en su narrativa formal reconocen a la historia como recurso que hace posible la comprensión de la sociedad en la que viven, sus relaciones con respecto al pasado las realizan desde la distensión en cuanto a los nexos entre este, su presente y futuro. Su espacio de experiencia si bien se funda sobre relaciones individuales en cuanto a historicidad y temporalización, comparte una relación con el tiempo que se estructura desde la ruptura, una precepción de tiempo físico, y una concepción presentista en cuanto al modo en el que entienden y dan curso a los procesos en los que se ven implicados. Sus relaciones con el futuro se basan en la supresión de expectativas proyectivas a largo plazo, así como la duda ante la posibilidad de lograr estructuras sociales armoniosas y sustentables. En sustitución la tecnología y la ciencia se vislumbran en un espectro de potencial implicación con cuestiones relacionadas a sus criterios de desarrollo, lo cual implica la configuración de nuevos modos de temporalidad que se perfilan con lo que autores contemporáneos consideran es una nueva modalidad de conciencia histórica, la conciencia histórica planetaria. De lo anterior se deriva la posibilidad de una reinterpretación y reestructuración de la propuesta de Rüsen sobre las tipologías de la conciencia histórica, con matices y ajustada a la realidad de la población que se estudia.

En los espacios académicos actuales las investigaciones sobre pensamiento histórico, tiempo y conciencia históricos han cobrado vitalidad e implican nuevas formas de interpretar el modo en el que se realizan estos procesos por parte de los individuos y sociedades. Su aplicación a realidades diversas del orbe permite identificar problemáticas relativas a procesos de enseñanza-aprendizaje de la historia, y Ciencias Sociales en general, procesamiento de traumas y escenarios de violencia; analizar problemáticas como lo es el caso de los modos en que los seres humanos piensan su relación con el tiempo, así como cuestiones relacionadas, por ejemplo, con el Antropoceno en la obra de Betancourt (2015), Chakrabarty (2015), Chakrabarty (2018), Chakrabarty (2019), Beck (2019), Fuchs (2022), Zimmer-Merkle (2023), Tamm (2023) Boldizsár (2023), y Seixas y Morton (2012), en este caso al respecto de las dimensiones éticas implícitas de procesos históricos. En el caso mexicano los estudios al respecto están cobrando vitalidad y hacen posible un ejercicio reflexivo en cuanto a las relaciones de los individuos con su realidad y los modos en los que perciben su historicidad.



Teniendo en cuenta lo anterior, a través del estudio de la conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH es posible indagar en estas problemáticas. De este modo, es viable analizar los matices que alcanza la conciencia histórica en esta población la cual, si bien en teoría su componente epistémico se construye con mayor solidez en el ejercicio de esta profesión, no dejan de ser jóvenes, con modos de interpretar y percibir las realidades desde un ajuste a su tiempo y contextos particulares. Los resultados de este estudio se espera que contribuyan, por una parte, a reorientar teórica y metodológicamente el trabajo de docentes e investigadores, ya que no es posible lograr un cambio en nuestras sociedades si la educación histórica sigue las rutas tradicionales. Por otra, conocer los modos en los que estos jóvenes interpretan su condición histórica y su lugar en el tiempo, las cuales pueden tener implicaciones proyectivas de estos con respecto a su futuro y su lugar en la sociedad.

En este sentido, el desarrollo de capacidades reflexivas y prácticas promueven el pensamiento histórico y actitudes encaminadas generar una sociedad con sentido de justicia. De acuerdo con Seixas y Morton estas habilidades se resumen en la presencia de seis conceptos fundamentales como lo son: causa y consecuencia, cambio y continuidad, evidencia, perspectiva histórica, significado histórico y dimensión ética (Seixas y Morton, 2012). Las personas en el ejercicio de pensar históricamente debemos incorporar herramientas que permitan reconocernos como seres temporales, reflexivos y con conciencia de que es necesario recurrir a los anclajes del pasado para interpretar y participar activamente en el presente, y orientar la acción a futuro (Bernal y Pérez, 2023).

En específico, el estudio de la conciencia histórica no es un proceso que pueda darse al margen de los sujetos y sus contextos, está influida por realidades epocales. Implica comprender las condiciones sociales particulares de ambiente, sus valores individuales y colectivos, motivos que sirven de sustento cada en las sociedades en los que estos sujetos se desenvuelven. No es posible una investigación de este tipo, sin la posibilidad de explorar desde perspectivas holísticas, enfocadas a la identificación de símbolos y significados a través de su interpretación, y el reconocimiento de la subjetividad humana.

Partiendo de un primer capítulo titulado *Conciencia histórica: un campo de estudios al que hay que retornar. Caminos transitados y nuevas miradas al objeto de estudio*, en el que se realiza un primer acercamiento al tema y las rutas seguidas por otros autores en variados contextos, así como los hallazgos y conclusiones de estos trabajos, la investigación se compone de otros cinco capítulos. En el segundo de ellos *Conciencia histórica: antecedentes, producción científica y elementos teórico-conceptuales a tener en cuenta* se realiza un recorrido en torno al



concepto de conciencia histórica y categorías adyacentes que contribuyen a la comprensión conceptual del tema, partiendo, en primera instancia, de la propuesta de Jörn Rüsen, para posteriormente incorporar algunos elementos conceptuales de la obra de Reinhart Koselleck y François Hartog, y por último realizar un bosquejo de los tipos de conciencia histórica presente en estudiantes, tomando como referencia los resultados de las investigaciones previas realizadas en diversos contextos del orbe.

El tercer capítulo está dedicado a los *Fundamentos metodológicos de la investigación*, en este caso se profundiza en su estructura a partir de un enfoque cualitativo y la Teoría Fundamentada ya que es una estrategia de indagación con capacidad de abrirse a las posibilidades de no abrirse paso desde lo preestablecidos para elaborar de forma sistemática y rigurosa un nuevo conocimiento (Padilla de la Torre, 2016).

De este modo, en el capítulo se explica el proceso, en el cual se tuvo en cuenta tanto la perspectiva inductiva como deductiva teniendo en cuenta que se abarcó el problema teórico-metodológico desde sustentos empíricos y conceptuales identificados de forma previa a partir de un estudio de la literatura, y siendo lo suficientemente flexibles para que nuevas categorías emergieran y nutrieran la teoría previa. También se explica cómo se llevó a cabo la recolección de datos que se emplearon en el estudio a partir de: la aplicación de un cuestionario mixto que tomó como referentes los aplicados por Valle (2017), Escribano (2019) y Amézola (2018) y Rodríguez (2023) con modificaciones que tuvieron en cuenta: diferencias contextuales, de contenidos y criterios de profundidad, ajuste a los objetivos y las características de la población objeto de estudio, atendiendo a las categorías de análisis de la investigación (espacio de experiencia, horizonte de espera, dimensión ética-razonamiento moral); y 24 productos de semestre de asignaturas Misiones y colonia (obligatoria II semestre), Independencia y Estado (obligatoria III semestre), Procesos Migratorios (optativa IV semestre), Estrategias de investigación (obligatoria IV semestre), Taller de investigación I (obligatoria de V semestre), Historia de los Estados Unidos desde 1900 (obligatoria VI semestre), Historia Reciente de la Frontera de México (obligatoria VIII semestre), que se solicitaron a los profesores, con previo consentimiento de los estudiantes con el propósito de analizar las relaciones temporales que establecían, los grados de significancia que le otorgaban, la forma en la que se proyectaba su historicidad, identificar incidencias que podrían denotar coherencia o ausencia de esta entre el decir y el hacer de los sujetos, juicios morales o una dimensión ética implícita o explícita en sus discursos, entre otras.



Atendiendo a esto, se hizo uso de Google Forms y Atlas Ti para el procesamiento y análisis de la información, elementos que se explican con mayor detalle en el capítulo.

En el caso de los capítulos cuatro, *Espacio de experiencia y horizonte de espera en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH* y, cinco *Dimensión ética y razonamiento moral en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH* se trata de dos apartados en los que hace un análisis integrado de los resultados de investigación atendiendo a las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas, así como las subcategorías tiempo histórico, temporalización, historicidad con el fin de identificar cómo se constituyen las categorías koselleckianas y su vínculo con la conciencia histórica desde las articulaciones temporales de los estudiantes. También se indaga en lo referente al razonamiento moral y la dimensión ética de la práctica histórica desde las perspectivas de Jörn Rüsen y Peter Seixas con la finalidad de integrarlos en el sexto capítulo de la investigación titulado *La conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH*. En este, si bien se sigue la estrategia de las tipologías de desarrollo ontológico de Rüsen, es un capítulo que va más allá de la sola propuesta, ya que saca a la luz los matices que se pusieron en evidencia a partir del análisis de la información e integra otras propuestas teóricas al debate sobre la conciencia histórica y sus modos de expresión, en este caso en futuros profesionales de la historia en Chihuahua.



Capítulo I. Conciencia histórica: un campo de estudios al que hay que retornar.

Caminos transitados y nuevas miradas al objeto de estudio

El siglo XXI trajo consigo un enfoque más incisivo en problemáticas que requieren para su comprensión de los recursos con los que se cuenta y que posibilitan la ampliación de los marcos de comprensión y análisis de la sociedad y de las relaciones del hombre para con ella. Esta problemática está en cierto modo determinada por cambios que se han implantado en las formas en las que nos relacionamos con el tiempo desde un sentido histórico. La humanidad se debate desde nuevas perspectivas ecológicas, tecnológicas, antropocénicas, con concepciones de mejora basadas en el potencial científico-tecnológico y la necesidad de decisiones políticas atinadas. Al mismo tiempo persiste una preocupación a partir de la permanencia de la narrativa vinculada a crisis y catástrofe, desde las relaciones distópicas dicotómicas entre futuro ecológico y futuro tecnológico

Del mismo modo en el que han dado este tipo de relaciones, autores como Morin (2002) y Boldizsár (2023) hablan, en el caso del primero, de una humanidad inmersa en una odisea planetaria que se desenvuelve entre las tensiones ciencia, técnica, interés económico y emancipación de las ideas humanistas del hombre, por ende, la necesidad de educarnos para poder llevar a buen término este devenir planetario de la humanidad. En el caso del segundo, de un nuevo tipo de conciencia histórica, la conciencia histórica planetaria, que procede sobre todo de la idea de un futuro planetario al que asignan los adjetivos: catastrófico, utópico y con una conformación sociopolítica mucho más compleja y menos definida. Sin embargo, no se puede comprender por completo la problemática si desde un inicio no se tiene claridad del objeto de **¿qué es la conciencia histórica?**

La conciencia histórica es un resultante de los modos en los que los seres humanos, tanto de forma individual como colectiva, interpretan su realidad y significan las diversas experiencias del tiempo (visto este no desde su forma cronológica y medible), tomando como sustento los modos a través de los cuales las diversas dimensiones temporales se perciben, articulan, conectan y cómo resultado se temporalizan las experiencias históricas. Estas resultan en una diversidad de concepciones y orientaciones que se derivan y, a su vez, participan en la conformación de un “tempus” propio de cada individuo, que se configura a partir de determinados espacios de



experiencia y horizontes de expectativas¹ en el que se ven implicadas relaciones dialógicas entre el sujeto y el entorno; así como lo vivencial y lo cognoscitivo, matizados por los olvidos y presencias que dan sentido a nuestro pasado, presente y futuro y que inciden en el ejercicio reflexivo y modos de actuar en el presente y vislumbrar el porvenir.

En un sentido práctico, los modos en los que se conforma la conciencia histórica en los individuos se propician tanto en espacios vinculados a la academia, cómo en otros procedentes de su realidad cotidiana y contribuyen a estructurar las particularidades de una comprensión particular de nuestro lugar propio en el tiempo. Sus herramientas posibilitan la construcción de sentido que da forma a la identidad e inciden en los modos en los que nos relacionamos y participamos en la sociedad, por lo que se hace válida su presencia ante la mirada de los investigadores.

La conciencia histórica es un tema abordado en variedad de sentidos. El siglo XX fue testigo del fortalecimiento de producciones que, desde la teoría de la historia, la filosofía de la historia, la sociología, brindaron puntos de referencia al respecto de los modos en que los seres humanos interpretan la realidad social y otorgan sentido a partir de determinadas experiencias del tiempo. La obra de Wilhem Dilthey Hans George Gadamer, Jörn Rüsen, Reinhart Koselleck y Jürguen Kocka constituye una muestra de ello. También en el caso francés Paul Ricoeur y François Hartog. A lo anterior, se sumaron los aportes de la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt y se afianzaron en los ámbitos tanto de investigación histórica cómo en su enseñanza-aprendizaje (Bernal y Pérez, 2023). Cataño (2011), sitúa en la década de los ochenta del siglo pasado, el surgimiento de una corriente de amplio consenso que abogaba por la promoción de la didáctica de la enseñanza y el aprendizaje de la Historia, tomando como base estudios sobre la conciencia histórica. Una línea que, a partir de esos años, y con fuerza a fines de los noventa vería resultados no solo desde su componente teórico, sino también en su sentido práctico, con el proyecto Youth and History (Bernal y Pérez, 2023).

Youth and History se constituyó como un proyecto sobre la conciencia histórica que se basó en una encuesta con objetivos orientados a investigar lo que adolescentes de 27 países

¹ Si bien si ahondará en ellos más adelante de acuerdo con lo que plantean Koselleck (1993) y Ricoeur, (2009) espacio de experiencia es la incorporación eficaz de los acontecimientos del pasado en el presente. Una adquisición que forma una totalidad compuesta por muchos estratos de tiempos anteriores que tiene como base lo transmitido y lo vivencial, cuyos acontecimientos se han incorporado y pueden ser recordados. Horizonte de espera es la posibilidad de vincular el presente con un tiempo esperado, que se direcciona a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir e incluye esperanza, temor, deseo, preocupación, análisis racional, manifestaciones privadas o comunes que apuntan a un futuro, fragmentado por su diversidad de recorridos posibles.



Europeos sabían sobre la Historia, cómo interpretaban y entendían la información histórica, y cómo sus modos de articularlo influían en sus actitudes políticas y expectativas a futuro (Bernal y Pérez, 2023). Para quienes lideraron el estudio, la conciencia histórica se articuló como una combinación entre la socialización histórica y política sufrida por los estudiantes, sus interpretaciones del pasado, sus percepciones del presente, sus expectativas a futuro y los vínculos que establecían entre diferentes períodos de tiempo (Dragonas y Frangoudaki, 2000; Bernal y Pérez, 2023).

Los autores se interesaron también por analizar si las variaciones en cuanto a socialización al respecto de la historia en los países participantes eran profundas o superficiales, así como comprobar o refutar la existencia, en el ámbito europeo, de una conciencia histórica unida. Por último, incorporó objetivos aplicados en el ámbito pedagógico a partir del diagnóstico de la situación de los diferentes países, el cual generó un amplio marco de trabajo teórico y empírico en el área (Dragonas y Frangoudaki, 2000). Al proyecto anterior se suman otros, entre los que se encuentra, por ejemplo, el de Peter Seixas, fundador del Centre of The Study of Historical Consciousness en Canadá, que agregó aportes a los estudios sobre conciencia histórica enseñada y percibida por los alumnos (Bernal y Pérez, 2023), así como Residente del cual se comentará más adelante.

En conjunción con lo anterior, los debates al respecto de los usos de la historia, tanto en el terreno de la investigación como en el de su enseñanza en el sistema educativo, dejaron de limitarse al espacio europeo, canadiense o norteamericano y se han hecho extensivos a diversas regiones del mundo (Plá, Rodríguez y Gómez, 2012). Su vínculo con la conciencia histórica abrió el camino a investigaciones que se han salido de los marcos escolares permitiendo centrar la atención en otros modos de transmisión de los conocimientos históricos, como pueden ser los lugares de memoria, el análisis de representaciones o consecuencias de eventos traumáticos para determinados grupos sociales (Bernal y Pérez, 2023). En este caso, ya el interés no es exclusivo al modo en que se concibe y escribe la historia desde la academia, sino también fuera de ella, donde el tiempo adquiere significados variables y particulares a través de las cuales se orienta la experiencia (Revilla y Sánchez-Agusti, 2018).

Rodríguez-Medina et. al (2020), a través de un análisis bibliográfico por mapeo de publicaciones en Web of Science sobre conciencia y pensamiento histórico, identificaron que entre 2014 y 2017 se ocurrió un incremento en los artículos publicados en esta base de datos sobre educación histórica (de 22 a 201 artículos). En su análisis afirman que los estudios de revisión convienen en que pensamiento y conciencia histórica son dos ejes fundamentales de las



investigaciones en los últimos decenios, y que estos trabajos se han centrado en el currículo, libros de texto, percepciones del alumnado, registros de observación para evaluar propuestas de intervención y estudios de caso. Afirman, además, que en los últimos años la validación de cuestionarios y escalas de observación adquirieron relevancia en los mismos, pero consideran que todavía son escasas las investigaciones evaluativas que combinen e intercalen metodologías a través de diferentes técnicas e instrumentos (Bernal y Pérez, 2023).

Este autor identificó las regiones que más conocimientos sobre el tema producen a partir de grupos académicos y la presencia de líneas de investigación, los cuales se ubican en: Reino Unido, Canadá, Holanda, Estados Unidos, y en un segundo nivel Brasil, Argentina, Perú, Colombia y Chile. En sentido general, considera que las finalidades de estos estudios es: proporcionar a los estudiantes las herramientas intelectuales para analizar el pasado y relacionarlo con la comprensión de problemas del presente; delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas a través de proyectos; el énfasis en la dimensión ética de la educación histórica; la profundización en conceptos metodológicos clave, la práctica docente, y los usos y fines de la enseñanza de la historia (Rodríguez-Medina et. al, 2020, Bernal y Pérez, 2023).

Siguiendo estos precedentes y ajustados al enfoque teórico que propuso Jörn Rüsen sobre las tipologías de desarrollo de la conciencia histórica, investigadores tanto europeos como americanos llevaron adelante estudios similares y los ajustaron a sus contextos. Santiesteban (2017) y Pagés (2019) son autores que destacan en el ámbito español y son referentes en el contexto europeo para estos estudios. Ambos investigadores poseen proyectos comunes, y han realizado aportes tanto a la teoría como a la práctica vinculados a los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Historia. Estos defienden la necesidad de cambio de una historia-discurso a una historia basada en problemas y su puesta en práctica a partir del rediseño de nuevas estrategias curriculares. Destacan, además, por su trabajo como asesores de tesis que tienen como contextos los espacios educativos de países latinoamericanos (Bernal y Pérez, 2023).

De este lado del Atlántico y con sede en Brasil, el Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI) ha llevado a cabo tres proyectos liderados por el investigador y profesor Luis Fernando Cerri. El primero de ellos llamado *Los Jóvenes ante la Historia* (2007-2010), incluyó a Argentina, Brasil y Uruguay; el segundo, *Los Jóvenes y la Historia en el Mercosur* (2011-2016), el cual además de los tres países mencionados sumó a Chile y Paraguay; y, desde el 2017 y aún en curso, *Observatorio de las relaciones entre jóvenes, historia y política en América Latina*, del que forman parte, además, México, Colombia, Perú y Venezuela. El resultado fue un



levantamiento de datos y publicaciones, basados en el proyecto europeo y que ha logrado recabar información de al respecto en estudiantes de entre 15 y 17 años de siete países de América Latina.²

Como parte de los resultados obtenidos, se llevaron a cabo investigaciones más específicas sobre los casos de estudio y se generaron reportes, artículos y trabajos de tesis, entre los que destacan los de Cerri et. al (2014), Cerri y Amézola (2010) y su estudio sobre Brasil, Argentina y Uruguay; y de Amézola y Cerri (2018) donde llevan a cabo análisis de los contenidos de planes de estudio, currículos, libros de texto, los temas que se ponderaban y se omitían en los mismos, la estructura de los sistemas de contenidos y como se trabajaban estos según los diversos contextos históricos (Bernal y Pérez, 2023).

Es el caso de Cerri y Amézola (2010), con artículo *El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay*, en el cual dichos autores analizan los resultados de un estudio comparativo, desde un enfoque mixto con base en las encuestas realizadas a estudiantes de estos países. Si bien el elemento central del estudio es la conciencia histórica de los estudiantes, incorporaron a su recolección de datos una encuesta dirigida a los profesores de los jóvenes. A diferencia de estos últimos, en el caso de los maestros, no existe una claridad sobre lo que miden, los indicadores que usaron o cuáles fueron los elementos que estructuraron el instrumento.

También formaron parte del proyecto Jóvenes y la Historia en el Mercosur, González y Gárate (2017). Estos llevaron a cabo un estudio exploratorio en cinco escuelas de la ciudad de Santiago de Chile. Recopilaron los puntos de vista de los jóvenes sobre diversos temas vinculados a la historia a través de un cuestionario de 44 preguntas cerradas, y el cual respondieron 180 estudiantes de segundo año de Educación Media. El objetivo de esta investigación en específico era conocer las características del aprendizaje histórico en el ámbito escolar y cómo se vinculaba este con la formación de la conciencia histórica desde la perspectiva de los estudiantes, así como analizar las narrativas históricas que estos elaboran en torno a su experiencia y su actuación en el presente (Bernal y Pérez, 2023).

En lo referente al proyecto *Residente*, antes mencionado, parte de los resultados obtenidos vio la luz en 2022, el texto *Cultura histórica, cultura política e ensino em Nossa América* coordinado por Luis Fernando Cerri, y con colaboraciones de investigadores de los países

² Para ver información, cuestionarios y bibliografía resultante de estos proyectos consultar la página de GEDHI en el siguiente enlace <http://www2.uepg.br/gedhi>



miembros del proyecto. Entre las instituciones pertenecientes al proyecto se encuentran: Universidad de La República y Centro Latinoamericano de Economía Humana (Uruguay), Universidad Academia de Humanismo Cristiano (Chile), Universidad Nacional de La Plata, Universidad Nacional de General Sarmiento, Universidad Nacional de Quilmes e Universidad Nacional del Litoral (Argentina), Instituto Base de Investigaciones Sociales (Paraguay).

Es el caso mexicano se hicieron contribuciones, entre estas destaca la investigación de Mayra Rodríguez Hernández, la cual a través de las categorías solidaridad social, conciencia histórica y memoria colectiva analiza los resultados de una de las preguntas del cuestionario de Residentes referente a México a fin de indagar en el pensamiento histórico de jóvenes de educación media de escuelas de carácter público y privado de Ciudad de México, Querétaro, Texcoco y Tuxpan. Como parte de sus estudios de doctorado esta autora, llevó a cabo una sistematización teórica importante sobre conciencia histórica, así como también en su estado del arte, aporta información minuciosa sobre la producción académica por regiones y atendiendo tres posturas fundamentales: academicista, los aportes de la revolución cognitiva y la corriente sociocultural. En este caso su estudio tuvo como población a los estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de México (UNAM), por lo que ambos estudios hacen posible establecer determinados criterios en cuanto a referentes, sobre todo en lo relativo educación superior, en específico por su enfoque en los futuros historiadores.

Con énfasis en Brasil y México, el caso específico del segundo de estos países Rodríguez (2023) rastreó la producción sobre el tema con resultados concretos a partir del 2017 en las memorias de la REDDIEH con tres trabajos y solo uno en la edición de 2019, y en Tesis UNAM con 18 documentos que mencionan la categoría desde el año 2000, entre ellas las de Barrera (2015) y San Vicente (2019).³ Desde el punto de vista de sus aportes teóricos, si bien retomó la categoría conciencia histórica se enfocó en las subcategorías expectativas sobre futuro y razonamiento moral con base en su propuesta de tesis doctoral y tomando como referente en este sentido a Peter Seixas.

Coudannes (2013) siguió una senda similar en su investigación de tesis de doctorado. Esta investigadora parte de los precedentes que sentaron en esta área el grupo Research and

³Hasta febrero de 2024 en la misma página se detectaron 23 registros con la categoría fechados entre 1972 la primera y 2023 la última, e incluye la tesis de esta autora.



Development of Reflexive Historical Consciousness, Youth and History, así como la labor de Peter Seixas y sus aportes a estudios sobre este tema.

En la búsqueda de respuestas y análisis de lo que esta autora llamó el *Desconocimiento juvenil, las nuevas demandas de ejemplaridad y su estado en relación con las representaciones que sobre los héroes existe en Argentina*, asumió enfoque propuesto por Jörn Rüsen sobre la conciencia histórica. Recurre a las propuestas de autores como Santiesteban (2017) y realiza un análisis de diversas tipologías para el estudio de esta categoría. El objetivo de su tesis se centró en explicar los factores que se hacen presentes en la construcción de la conciencia histórica en el contexto objeto de estudio, y en el análisis de propuestas didácticas elaboradas en la carrera de Historia, para conocer cómo está influida la conciencia histórica por prácticas concretas. Con este fin llevó a cabo encuestas y entrevistas, a lo que se sumó el análisis de los planes de estudio y de las estrategias curriculares (Bernal y Pérez, 2023). En el proceso, la autora hace notar que la formación de la conciencia histórica no se reduce solo al proceso de construcción que se da desde la educación formal, sino que también se nutre a través de la interacción social y la experiencia cotidiana y transmitida.

Por estas razones se perfilan como necesarias determinadas competencias de carácter verbal y narrativo que hacen posibles explicar y relacionar. Necesita además de interacciones y acción, de empatía que posibilita la adopción social de otras perspectivas, posturas autorreflexivas, así como multiperspectividad. La autora deja abierta una interrogante válida a todos los escenarios y que incita a repensar en ¿qué reflexiones hacen sobre la conciencia histórica los que apuestan por la docencia y qué decisiones toman para fortalecerla en sus estudiantes? (Coudannes, 2013)

Un estudio que se aproxima al anterior, pero teórica y metodológicamente más amplio, lo realizó Valle (2017) en su tesis doctoral. La autora analiza las representaciones que abarcan los últimos cien años de la historia de Perú (un recurso similar utiliza Barca (2013) para el caso de Portugal) a través de estudiantes que ejercerán como profesores de Historia y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y la Universidad San Cristóbal de Huamaya (Valle, 2017). La investigación tiene un enfoque mixto y en el abanico de posibilidades en cuanto a la recolección de datos Valle optó por: a) un cuestionario para obtener una primera imagen de los hechos, procesos y representaciones sobre los últimos 100 años de historia peruana y sus vínculos con el presente y futuro; b) una narración para identificar las características de sus representaciones del pasado y analizar las relaciones entre pasado-presente-futuro y su historicidad; c) entrevistas para validar y ampliar los datos obtenidos previamente.



La autora parte de una premisa: las representaciones y creencias del profesorado y de los futuros profesores influyen en su trabajo en el aula, por lo que resulta imprescindible conocerlas, con un fin reflexivo. Este se centra en si las prácticas promueven el pensamiento crítico y por ende actitudes para generar una sociedad más justa.

Para Valle, el problema de la enseñanza de la historia no se encuentra en quienes aprenden, sino en quienes enseñan y cómo lo hacen, ya que, si los maestros no alcanzan a comprender de forma suficiente el sentido de los conceptos y las implicaciones de pensar históricamente, es poco probable que lo puedan desarrollar en sus estudiantes (Valle, 2017). A partir de una caracterización de lo que hasta ese momento se produjo con respecto del tema, de acuerdo con la autora es posible percibir que el número mayor de las investigaciones de este tipo se enfocan, con mayor primacía en jóvenes estudiantes.

Los resultados condujeron a Valle a identificar cuatro tipos de maestros de historia: **positivo, narrador de historias, activo, reflexivo**; y cinco narrativas básicas en los profesores en formación: **general, identitaria, positivista, develadora, analítica**. De lo anterior, la investigadora concluyó que, solo en los que manifestaron narrativa analítica se percibían relaciones con la ciudadanía y herramientas para intervenir en la realidad. Afirmó, además, la preferencia por la propuesta tradicional positivista centrada en gobiernos y obras, que la formación era desactualizada y que esa se debía, en gran parte, a la brecha que existe entre la formación de historiadores y profesorado en historia (Valle, 2017).

En cuanto a las relaciones pasado-presente-futuro Valle (2017) refiere que se aprecia un vínculo pasado-presente pero no se logró una relación a futuro y que primaba la visión de una historia como *magistra vitae*, un enfoque. Un tema que tiene matices dada su complejidad pues si bien para Koselleck el topos de la historia *magistra vitae* debió desaparecer a medida que avanzó la modernidad, a partir de una restricción del espacio de experiencia y la amplitud del horizonte de expectativa (Guzmán, 2012). Por el contrario, se aboga por encontrar sustitutos que se adecuen a la nueva realidad, como es el caso del *practical past* o *pasado práctico*, que retoma Chinchilla (2020) en un artículo titulado *La Historia magistra vitae y el practical past* (Bernal y Pérez, 2023). En este caso, teniendo en cuenta a autores como Oakeshott (1999) y Zimmer-Merkle (2023) el pasado práctico se diferencia del pasado histórico en que este último resulta de las investigaciones de los historiadores, basadas en fuentes y que responden a preguntas formuladas por el investigador, y el pasado práctico es un pasado vivo, social, que proporciona un vocabulario actual de autocomprensión y autoexpresión que necesita de nuevos compromisos del historiador para con la sociedad.



Si bien entre las tesis doctorales que con mayor exhaustividad presentaron resultados enfocados en el contexto latinoamericano son las ya mencionadas de Coudannes (2013) y Valle (2017), a partir de que proponen herramientas teórico-metodológicas que amplían los marcos de análisis que ofrecieron los proyectos que le antecedieron, otros proyectos se han llevado a cabo con criterios analíticos que resultan interesantes.

Es el caso de Cartes (2020), desarrolló una investigación de tipo cualitativa, la cual se sustentó en un estudio de caso para lo cual empleó: cuestionarios, entrevistas y narrativas personales. La investigación se centró en cómo se daba el reconocimiento de la temporalidad, específicamente sobre el uso de la periodización en la formación docente y su contribución en la formación y manejo de la temporalidad en los futuros profesores y profesoras de Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Tiene en cuenta un elemento cuyo uso se encuentra en constante debate, es el caso de la enseñanza de la periodización y el desarrollo de la conciencia histórica en el profesorado en formación (Cartes, 2020). Sus aportes no quedan solo en el plano teórico, sino que desde lo metodológico corrobora lo que Valle (2017) antes planteó, con relación a este tipo de investigación cualitativa con técnica mixta basada en estudios de caso, y lo que aportan a los resultados el uso de cuestionario, la narración y las entrevistas.

Escribano (2021) y Chávez (2020) también llevaron a cabo investigaciones que tienen como sujetos de estudio a futuros docentes. El primero de estos, a través de un análisis cualitativo de carácter descriptivo e interpretativo con base en la Teoría Fundamentada, a fin de analizar propuestas didácticas realizadas por 22 estudiantes que en ese entonces cursaban la asignatura Didáctica de las Ciencias Sociales en la titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria, de la Universidad Internacional de la Rioja. En específico, durante el proceso de elaboración de las actividades que potenciaran la enseñanza del tiempo histórico, con el fin de descubrir principios y posicionamientos que subyacían en los contenidos y actividades que se programaban (Escribano, 2021). Los resultados se clasificaron de acuerdo con una tipología que el propio autor diseñó a partir de tres perfiles docentes: reproductor, humanista, y crítico. Esta tipología constituye un elemento útil que puede ser integrado como parte de los procedimientos que permiten analizar con mayor rigor los datos obtenidos en futuras investigaciones.

En el caso de Chávez (2020), indagó en los vínculos entre el pensamiento histórico y formación inicial de los docentes, con el fin de evaluar las habilidades que en este sentido poseían en ese momento los futuros docentes. Para lograr su objetivo, en una muestra de 25 estudiantes de formación inicial de tres universidades chilenas, empleó técnicas mixtas (con un peso en lo cualitativo) para analizar la narrativa que se empleó como instrumento de recogida de datos.



Entre los elementos que llaman la atención de este estudio se encuentra el modo en el que la investigadora identificó y desarrolló sus categorías de análisis, a partir de la detección de indicadores sobre el uso de pasado, presente y futuro por parte de los estudiantes. La autora clasificó por niveles: **básico**, **intermedio** y **avanzado**. Analiza si se incorporó a las narraciones la ausencia-presencia de elementos que denotan cambio y continuidad (presencia de ambas, alguna de las dos o ninguna de estas). También las categorías de tiempo histórico (Linealidad Presidencialista, Lineal Generalizado, Lineal Causa/Consecuencia, Lineal de Períodos, Lineal de procesos y hechos). Esta tipología, al igual que otras como las que diseñaron Escribano (2021), Coudannes (2013) y Valle (2017) y que siguen el abordaje teórico de Rüsen (2004) estructuran un camino cada vez menos conflictivo de transitar para quienes se interesan por temáticas de este tipo.

A raíz de las propuestas anteriores, sale a la luz un elemento recurrente, el uso lo narrativo como recurso viable con capacidad de aportar claridad a los procesos investigativos relacionados a la conciencia histórica. Feride-Durna y Sabido-Codina (2021) hablan de cómo una experiencia trae implícitas apreciaciones particulares de la temporalidad, las cuales se enfrentan a lo cognitivo y lo direccionan a través de lo narrativo; lo que podría asociarse a la naturaleza narrativa de la historia. Pasado, presente y futuro poseen una conexión narrativa que se configura como prerequisite para la formación individual de significados. A través del tiempo semántico consideran es posible encontrar un método en la conciencia histórica para diferenciarla y analizarla. He ahí la conexión con el proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia. Para los autores, el docente tiene la responsabilidad de conectar con las diferentes tipologías de la conciencia histórica descritas por Rüsen en el aula, para así conectar con la experiencia histórica y desarrollar habilidades para reconocer las diversas temporalidades, corta, larga y mediana duración (Feride-Durna y Sabido-Codina, 2021). El reconocimiento y enseñanza de las diferentes temporalidades constituye uno de los elementos básicos para el establecimiento de conexiones temporales y, por ende, de la formación de la conciencia histórica. En consecuencia, el elemento narrativo adquiere un papel significativo para analizar la conciencia histórica y, dados los debates que se suscitan en a raíz de este, será analizado con mayor amplitud más adelante.

Sobre conciencia histórica y su formación, es posible encontrar no pocos artículos que de una forma u otra aportan teóricamente. Entre los autores que se enfocan en estos aspectos se encuentra Galino (1994), quien más que de conciencia histórica, diserta sobre las potencialidades de esta y de la Historia como disciplina, vinculadas a la formación humanista, para educar la



sensibilidad y el juicio de los estudiantes quienes en el futuro deberán asumir responsabilidades en su contexto social.

La tesis de Galino (1994) es que la conciencia histórica que se confronta con el acontecimiento ayuda a despertar la participación responsable del sujeto y, que la cultura humanista vinculada a la historia ofrece ocasiones abundantes para plantearse cuestiones de gran calado personal y social. La formación intercultural, y sobre todo humanista de los alumnos, es el elemento sobre el cual giran las exposiciones del autor. Sin embargo, da la impresión de que Galino no sobrepasa las conexiones pasado-presente en sus análisis, dejando de lado, en alguna medida, uno de los elementos claves de que brinda la articulación de la conciencia histórica, que es el futuro como una de sus categorías, así como la función orientadora y proyectiva de la misma. Por su parte, Mateos (2006) en su artículo debate sobre el uso público de la historia, para el cual asume el concepto de Habermas, la caracteriza como arma política e instrumento de legitimación, y la noción de tiempo presente, memoria colectiva y conciencia histórica. En el caso de las últimas atribuye su principal basamento en el uso público del pasado y equipara conciencia histórica con la memoria colectiva hegemónica. Criterio con el que coincide Rösen (2012), y no solo él, al sentenciar que la historia contiene un “valor de uso” que se acomoda al pensamiento de generaciones a partir del recurso del discurso del recuerdo colectivo.

Sin embargo, para Gutiérrez (2005) la enseñanza de la historia, con énfasis en la historia reciente, contribuye a un ejercicio de reflexión no especializada. Esta investigadora comparte el criterio de Eric Hobsbawm en cuanto a que los jóvenes que llegan a las aulas viven un presente permanente, sin relación orgánica con el pasado, uno de los planteamientos puestos a debate por teóricos e historiadores en la actualidad. Para Gutiérrez la memoria histórica supone variedad de concepciones y diversidad de actores, e incluye reelaboraciones que manipulan el pasado desde el presente. De ahí a que defienda que el propósito de enseñar historia es lograr una visión racional y crítica del pasado para explicar el presente, ya que la representación de los hechos actuales y su interpretación dependen, en alguna medida, de la representación de lo que ocurrió en el pasado (Gutiérrez, 2005). En este último punto coincide también Zemeño (2020), quien asigna a la Historia una vocación filosófica y transformadora, otorgadora de sentido de realidad al modo en que se construyen las sociedades y lo que en estas se asumen como verdades y lo que no lo son.

También refiriéndose a la historia social y sus ventajas para Gómez y Molina (2014), constituye una de las mayores contribuciones de historiografía alemana, a partir de las propuestas de una historia social crítica con carácter emancipador y con capacidad de impulsar posturas reflexivas sobre el pasado. Los autores reclaman para este cometido tener en cuenta la



importancia de la percepción de los docentes en cuanto al tema y, junto a esto, la necesidad de fomentar el conocimiento epistemológico de la ciencia histórica y de cambios en las metodologías docentes a partir de aprendizajes basados en investigación, métodos fundamentados en problemas y capacidad de interrelación de fenómenos.

Por otra parte, los investigadores Revilla y Sánchez-Agusti (2018) en su artículo *Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica* se muestran seguidores de las tesis planteadas por Koselleck, Gadamer, Ricoeur y Rüsen. En su artículo los análisis sobre historización, lugares de memoria y conciencia histórica se dan como parte de un mismo proceso. En este, la historización no solo se ciñe a la forma en que se escribe la Historia sino también como un proceso que se produce fuera de la academia, en el que el paso del tiempo adquiere significados particulares sobre cómo damos sentido a nuestras experiencias y percepciones del tiempo histórico. En dicha formación, el modo en el que percibimos los lugares de memoria, por ejemplo, exterioriza formas de auto percibirnos y confrontar al pasado que incide en la identidad y marca los modos de historización del presente y su proyección a futuro, visto este como un horizonte expectante y lleno de posibilidades o por el contrario cerrado ante posibilidades a largo plazo de acuerdo con lo que plantea Reinhart Koselleck.

Entre los argumentos que defienden Revilla y Sánchez-Agusti (2018) se encuentran que, si se quiere tener una comprensión de cómo las personas asumen su lugar en el mundo teniendo como referente las experiencias del pasado, conceptos como memoria colectiva y conciencia histórica resultan obligatorios. Esta última, concebida por estos autores como la forma en que las personas median entre su pasado y presente y cómo el primero alcanza un significado para ellas, y otorgando a la realidad una dirección temporal, la cual se encuentra mediada por la agencia de la memoria histórica (Revilla y Sánchez-Agusti, 2018).

Aguirre y Ruiz (2018) recurren a los elementos que les aporta la teoría de las representaciones sociales al estudio de la conciencia histórica y los diferentes elementos que desde el punto de vista conceptual la alimentan. Parten del fundamento de que las representaciones se construyen a través de la experiencia de los sujetos, los conocimientos y los modelos de pensamiento que se transmiten por tradición y educación. Además de que constituye una forma de interpretar la realidad de manera social y compartida. Si bien sigue la línea de trabajo de los teóricos de la historia alemanes, realiza una crítica al uso lineal de la propuesta de Rüsen sobre tipos de conciencia histórica. Su punto al respecto se basa en el ajuste ortodoxo de estos tipos en investigaciones realizadas sobre el tema, y alerta la posibilidad de interpretaciones erróneas ya



que resulta posible la confluencia de dos o más tipos en un solo sujeto. De este modo, al ser absolutos no se perciben los matices y los resultados perderían su sentido real.

No pocos autores siguen el enfoque teórico de Jörn Rüsen y lo aplican al ámbito educativo. Esto ocurre porque la teoría de este autor sobre conciencia histórica y sus formas, ofrece un abordaje historiográfico a la producción del conocimiento histórico en contextos sociales plurales dentro de los cuales resulta necesario situar a la escuela.

Sin embargo, la autora de la presente investigación coincide con Plá (2017) cuando afirma que la investigación en enseñanza de la Historia basada en Rüsen se ha centrado en estudios comparativos internacionales que miden y describen niveles de conciencia histórica y razonamiento moral, y en el uso de modos narrativos en el aula para comprender el desarrollo de la conciencia histórica de niños y jóvenes (Bernal y Pérez, 2023). Para este investigador, la narración es la estructura que sostiene la articulación temporal de la conciencia histórica, por tanto, merece una atención especial si de estudios de conciencia histórica se trata. Para Ovalle (2018) por ejemplo, “la escritura de la historia, bajo cualquier formato que se presente, siempre será una estructura narrativa. Por medio de la narración el tiempo adquiere la calidad de sentido que los seres humanos necesitan, su intención es orientadora y motiva a interpretar el sí mismo y el mundo” (p. 33). No es de extrañar que sea uno de los recursos más utilizados en los estudios hechos al respecto.

Entre los autores que siguen esta línea se encuentra Pagés (2019) para quién el carácter prospectivo del estudio de la Historia remite a aprender a no a vaticinar, pero sí a identificar las estructuras de repetición que a largo plazo es posible encontrar en la historia, plantear alternativas realistas y presentar vías posibles de solución. Para Pagés, el presente determina, voltear a mirar el pasado, y el uso de este en la proyección a futuro. Al pronóstico del que habla, afirma que solo se llega mediante el desarrollo del pensamiento y la conciencia histórica: “la participación democrática reclama una visión del futuro como una realidad que se está construyendo, que se puede cambiar a partir de nuestra acción social. De la misma manera que reconstruimos el pasado o describimos el presente, también podemos construir el futuro” (Pagés, 2019, p. 34). Se trata entonces de una categoría que tiene una implicación práctica y el día a día de cada ser humano, y que incide en su cotidianidad y su disposición de tomar una u otra decisión tanto en lo personal cómo a escala social.

Por otra parte, como resultado del análisis de investigaciones sobre el tema, incluidas las suyas propias concluye que, en la escuela se identifica el tiempo histórico con la cronología y la periodización, que el profesorado otorga valor a las mismas pero los estudiantes no consiguen



aprenderlas, y que el aprendizaje de la historia continúa siendo de tipo memorístico y repetitivo. El autor propone, a modo de reflexión, conceptualizaciones de tiempo social en oposición al tiempo lineal, describe varias de las propuestas curriculares que abordan el tiempo y la conciencia histórica, y describe los diseños curriculares que para el contexto español llevó a cabo junto a otros investigadores. Vale mencionar que, pese a los esfuerzos y su coherencia, casi ninguna de estas propuestas se mantuvo en la práctica.

Pérez y Hernández (2021) se adentran en las claves que hacen visibles los vínculos entre Historia, conciencia histórica y oralidad, teniendo en cuenta que la primera posee una dualidad objetivo-subjetiva que hace perfectamente viable la confluencia de las partes en un todo. En el caso de la oralidad, un elemento interesante y lleno de recursos para explotar la conciencia histórica. Este artículo, forma parte de un volumen mucho mayor, deja el camino abierto e induce a pensar en la necesidad de repensar lo que aportan la historicidad, la condición y el sentido histórico a la articulación de la conciencia histórica

Desde la línea de la investigación en educación histórica, de acuerdo con Gomes (2013), en la actualidad una de las áreas de trabajo más recurrentes es el diseño de indicadores sobre conciencia histórica en los jóvenes según la propuesta teórica de Jörn Rüsen. En estudio nombrado *Conciencia histórica: pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal* se desarrolló a partir del trabajo con estudiantes de Portugal que cursaban el noveno año de escolaridad con el fin de indagar, a través de sus narraciones sobre los últimos cien años de la Historia de ese país y generalidades sobre el contexto mundial contemporáneo, las relaciones entre la comprensión de su pasado y la formación de identidades al respecto de lo nacional y lo global, y sus conexiones con las concepciones acerca de cambio histórico y orientación temporal.

En sus conclusiones la autora señala, que, con base a situaciones políticas y sociales contemporáneas, los jóvenes construyen narrativas descriptivas y no explicativas por lo que es primordial para la educación histórica, promover la reflexión alrededor de estas cuestiones. Extiende esta necesidad a estimular el pensamiento en torno a las ideas de cambio que trasciendan criterios estáticos de progreso, retroceso y ciclo, haciéndolas más complejas. Barca requiere también, la formulación de conjeturas conscientes sobre el futuro, las cuales deben ser simultáneamente creativas e históricamente fundamentadas.

Santesteban (2017) sitúa a la conciencia histórica como saber útil del pensamiento crítico. En esta, pasado, presente, futuro como categorías de temporalidad humana son de vital importancia. En principio porque permite tener en cuenta conceptos de cambio y continuidad, los cuales son importantes para su construcción ya que hacen posible explicar los procesos de



transición, evolución, crisis, revolución, ciclos y, por tanto, promueven la percepción de cambio. El autor deja claro que, desde su perspectiva, para lograr una conciencia ciudadana crítica resulta imprescindible partir de una conciencia histórica temporal. Surgiendo la idea de que incluso el pasado puede cambiar a partir de nuestras ideas concernientes al presente o al futuro y, resalta el establecimiento de las condiciones necesarias para lograr un cambio en la concepción de la historia como discurso a un aprendizaje histórico basado en problemas problema.

Al mismo tiempo, y como parte de la solución, incluye los tipos de competencias históricas que inciden en la construcción de la temporalidad, el relato y la narración histórica. Es el caso de: la interpretación de las fuentes y solución de preguntas problemas; las relacionadas con la imaginación histórica (empatía, juicio moral, contextualización); y narración como forma esencial del discurso. Para Santiesteban (2017), el relato histórico constituye una herramienta donde se construyen las interrelaciones entre pasado, presente y futuro. Pensar históricamente resulta fundamental en la comprensión histórica y del lugar que se ocupa en ella, así como de la temporalidad entendida como consecuencia del ser humano en su accionar, por lo que con esas herramientas urge que los sujetos asuman su lugar como seres esencialmente moldeados por lo temporal.

A la idea de los tipos de competencias históricas que hay que formar según Santiesteban (2017) aportan, Amézola y Cerri (2018) en su libro cuando declaran la necesidad de cambiar la didáctica y métodos de enseñanza de la Historia a formas activas de aprendizaje, donde los alumnos puedan hacer uso crítico de las fuentes de información y los modos de organizarla, participar en diseños de proyectos de investigación y con estas dominar la formulación de problemas, la lógica explicativa y desarrollar habilidades para comunicar los resultados. Agregan que resulta imprescindible estudiar los contenidos que emergen por etapas desde los planes de estudio y programas, mallas curriculares y libros que se emplean para la enseñanza, así como identificar los contenidos que se realzan o se invisibilizan según los contextos.

Al mismo tiempo, el propio Rüsen y Seixas y Morton (2012) enfatizan en un componente ético implícito en el ejercicio de pensar históricamente y la formación de la conciencia histórica en sí. Hacia este sentido, los acercamientos han sido menores y en el caso mexicano es Rodríguez (2023) quien con mayor exhaustividad lo analiza.

El presente proyecto de investigación sigue algunas de las pautas que, respecto a este tema trazaron investigadores como Coudannes (2013), Gomes (2013), Valle (2017), Cerri y Amézola (2018), Escribano (2019) y, sobre todo, Rodríguez (2023).



Sin embargo, si bien se asume el enfoque teórico que al respecto de la conciencia histórica aportó Jörn Rüsen, y se tiene en cuenta su tipología de desarrollo ontológico, a partir del análisis de la literatura se detectaron categorías y enfoques que posibilitan una revisión y actualización de los modos en los que los autores se han acercado al tema. Es el caso de la propuesta sobre la estructura ontológico-hermenéutica de la conciencia histórica que realiza Guzmán (2012) el cual habla de tres premisas que la sustentan: darse cuenta de la condición existencial del hombre, a través del establecimiento de relaciones de carácter dialógico entre el ser, su existencia y su entorno, y la proyección para la acción a futuro.

También se abre una ventana a la reconceptualización de la categoría conciencia histórica teniendo en cuenta las propuestas conceptuales de Reinhart Koselleck sobre espacio de experiencia y horizonte de expectativas, así como la actualización del tema tomando como referencia los análisis de Seixas y Morton (2012) y Rodríguez (2023) sobre su dimensión ética, así como las de Boldizsár (2023), el cual a su vez se basa en Hartog, sobre el tránsito hacia un nuevo régimen de historicidad, el planetario.



Capítulo II. Conciencia histórica: antecedentes, producción científica y elementos teórico-conceptuales a tener en cuenta

La categoría conciencia histórica se ha situado en los espacios académicos con mayor fuerza desde finales del siglo XX. La posibilidad de indagar en las formas en las que los individuos interpretan su realidad y significan las diversas experiencias del tiempo, tomando como puntos de sustento los modos en los que se articulan y perciben las diversas temporalidades, lo convirtieron en un tema de referencia. En el último cuarto de este siglo, en la producción alemana sobresalieron, en este sentido Reinhart Koselleck y Jörn Rüsen, este último con mayor reconocimiento por parte de los investigadores, sobre todo, por sus aportes a la teoría, a través de los cuales se han recreado escenarios interpretativos a partir de la identificación de tipologías. Una clasificación que ha sido empleada por un grado no despreciable de académicos con la finalidad de ampliar los métodos para el análisis y la comprensión de los modos en que los seres humanos pensamos históricamente.

Desde la antropología y la filosofía histórica en Francia, François Hartog y Paul Ricoeur marcaron una impronta, sobre todo en lo relacionado a la temporalización, la historicidad y el sentido histórico. Entre todos, si de conciencia histórica se trata, fue, y continúa siendo, Rüsen quien captó la atención por sus aportes al tema, tanto en un sentido conceptual como metodológico. Sin embargo, es interesante cómo al estudiar la obra de Koselleck y François Hartog es posible tejer conexiones directas con las propuestas de Rüsen e incluso dinamizarlas y deconstruirlas para edificar desde la armonía y la flexibilidad, nuevos modos de estudiar la categoría. Por esta razón, resulta necesario partir de la propuesta teórica rüseana, desde la cual se estructuran las bases del presente estudio, así como de identificar potencialidades y posibles desajustes de su propuesta ante los contextos, autores y dinámicas que son inherentes al siglo XXI.

Elementos teórico-conceptuales en torno a la conciencia histórica

La contemporaneidad se encuentra dentro de las tareas para la conciencia, pues solo a través de ella los individuos realizan una comprensión del pasado como un mundo lleno de sentido y posible de ser habitado en su decursar (Agamben, 2011). Un pasado lleno de posibilidades y que cobra sentido en el marco de actualidad de los sujetos. A su vez esta conciencia, con efectos para lo contemporáneo, tiene su fundamento en la historia, en la experiencia como factor de temporalidad (Rodríguez, 2013).



Según Agamben (2011) “todos somos devorados por la fiebre de la historia y deberíamos, al menos darnos cuenta de ello” (p.26). Según el autor, en la sociedad actual, un contemporáneo es quien tiene las herramientas para percibir la oscuridad de su tiempo como algo que le incumbe y por tanto lo interpreta, lo pone en relación con otros tiempos, lee en él de forma inédita la historia, la cita y genera las condiciones para transformar su realidad (p.28). Se trata los modos en los que articulamos las relaciones pasado-presente-futuro. El elemento fundamental a través del cual se articula la conciencia histórica. “Es impensable [lo contemporáneo] sin una búsqueda o una mirada constante a lo que nos ha ocurrido, porque el pasado es lo único que acerca verdaderamente a una comprensión posible del aquí y del ahora” (Rodríguez, 2013, p.3).

Para Fontana:

[...] de lo que se trata [...] es de comprender correctamente el mundo de hoy para denunciar lo que necesita ser cambiado. En esta tarea el papel de la historia, el papel de una comprensión renovada del pasado ha de ser vital, porque servirá para desvelar las legitimaciones en que se apoya la aceptación del presente, y, sobre todo, porque ha de permitirnos reconstruir una línea (...) que pueda proyectar hacia la clase de futuro que deseamos alcanzar (Fontana, 1982, p. 261).

Una idea similar ofrece Vilar (1999) cuando afirma que lo que se espera de una historia razonada es en esencia, comprender el pasado para conocer el presente, y no a la inversa. Ya que en la medida en que el pasado es mal interpretado, los hombres tienen visiones cada vez más incorrectas de su presente y su futuro. Al mismo tiempo, privar de racionalidad a estas interpretaciones, se traduce en privar de base a las proyecciones que quieran o pudieran construirse sobre ellas (Fontana, 1982: p.127).

En una entrevista realizada por Ovalle (2019) a Javier Fernández Sebastián, al cual se le reconocen sus trabajos en el área de la historia conceptual, teoría de la historia, así como la promotoría del proyecto Iberconceptos, asegura la existencia en los últimos tiempos de una “extraordinaria proliferación de pasados”, o de un pasado que se piensa en multiplicidad que, a su vez, ha generado una tipología de conciencias históricas. Sebastián anuncia que la “crisis de la historia” de los años ochenta y noventa y el giro lingüístico, incidieron en que los historiadores asumieran el carácter histórico de su propio quehacer y, aceptara que no puede sustraerse a la corriente de la historia, ni de su papel como sujeto de ella. De este modo el entrevistado considera que se generó un nuevo estadio en el que es posible darnos cuenta de la pluralidad de temporalidades, ya que los sujetos se aproximan al pasado de maneras muy diversas, por lo que no es posible hablar de una única conciencia histórica.



Al realizar una revisión de la literatura sobre el tema es posible notar que la categoría conciencia histórica no es de reciente creación. Esta posee un fundamento filosófico que puede advertirse por ejemplo en Heidegger, o en Hegel, para quien la conciencia histórica del hombre resultaba fundamental en la comprensión de sus modos de existencia al utilizar los conceptos causales para explicar los cambios en la naturaleza (White, 1992; Bernal y Pérez, 2023). Para Gadamer (1993) no es una forma de apropiarse de la historia, sino un modo de autorreconocimiento compartido, un modo de conocimiento de sí, que efecta en los modos de conocer, obrar y esperar desde un diálogo reflexivo que se apoya en el reconocimiento de la historicidad como un modo de estar en el tiempo y percibirlo.

Precisamente, partiendo de la obra de Heidegger, el investigador mexicano Miguel Ángel Guzmán López realiza una propuesta sobre la estructura ontológico-hermenéutica de la conciencia histórica. Lo hace a través del término heideggeriano *Dasein* o el darse cuenta de la condición existencial del *ser ahí*, a través del establecimiento de relaciones de carácter dialógico entre el ser consciente de su existencia y su entorno, mediante la apertura, interacción, el tiempo y la interpelación constante. De este modo, el autor considera que se dota al hombre de historicidad, un elemento cuya comprensión se hace clara si se rescatan las categorías de Reinhart Koselleck *espacio de experiencia* y *horizonte de expectativas*, y se analizan en los marcos de comprensión que tienen lugar en la *experiencia epocal*. Una categoría que tiene su fundamento en la relevancia que adquieren los sucesos que en lapsos de mayor o menor duración y que son percibidas de forma semejante por un número de individuos o comunidad (Guzmán, 2012).

En este sentido, resulta interesante el concepto de conciencia histórica que perfila, al definirla como la noción que remite a la temporalidad, al *tempus* propio de cada individuo o sociedad, a través de la articulación del concepto y la experiencia del tiempo (pasado-presente-futuro) y lo estructuran dialógicamente. Un elemento que tiene en cuenta el hecho de que toda decisión que el individuo o una sociedad toma en el presente habrá de involucrar de un modo u otro una tradición y un proyecto de mundo. Cada decisión tomada, o no, afecta y efecta, por tanto, trae implícita la noción de responsabilidad histórica (Guzmán, 2015, p.23).

Zemelman (2019) la define como la tensión que nutre el hecho desafiante que constituye reconocer la dialéctica de cada individuo, para de ese modo desarrollar su capacidad para transformarse en “sujeto constructor” con capacidad de pensar ante el momento y las circunstancias. Cuando el autor se refiere a sujeto, y la necesidad de serlo, lo sitúa como la posibilidad de estar-siendo con la premisa de existir más allá de la simple supervivencia, sino como fuerza generadora de sentidos que comprometa al sujeto tanto física como espiritualmente.



De este modo, la conciencia histórica funcionaría como un elemento mediador que evita reducir lo humano a la individualidad, en el que el individuo se reconoce como sujeto histórico que sitúa el conocimiento que construye como parte de sus opciones de vida como un estrecho vínculo con la sociedad (Zemelman, 2019, p.32,69).

En este sentido, la conciencia histórica se vislumbra como la capacidad que poseen los individuos de establecer relaciones temporales que permiten pensar la construcción de un futuro, así como entender el cambio en el tiempo y orientarse en este (Rüsen, 2004). Hace posible la comprensión de la identidad individual y la alteridad, rompiendo con las visiones etnocéntricas del mundo dado el reconocimiento que hace de otras tradiciones y formas de comprender la realidad, enseñando que esta última puede ser modificada (Valle, 2017; Cerri y Amézola, 2018; Bernal y Pérez, 2023).

No puede ser definida de forma coherente tomando como parámetro único la abundancia y la calidad del conocimiento que el sujeto tenga acerca del devenir histórico de la sociedad en la que vive. Esta implica a otros elementos, como son su carácter existencial y vivencial (Guzmán, 2015). Es una condición que emerge del contacto entre pensamiento histórico proveniente de la academia con el pensamiento histórico general, transmitido a través de la experiencia, que las personas aplican en su vida diaria y que posibilita comprender el cambio. De este modo abre un abanico de posibilidades de repensar esas acciones colectivas que dan forma al futuro. Requiere además de reconocerse *parte de*, así como de la importancia que posee el pasado en la conformación del ser social individual y colectivo. También, de que se puede participar de manera consciente y ser parte del cambio. Precisa, además, de aceptar que genera criterios de responsabilidad y, por tanto, se tiene la libertad y potestad para ejercerla conscientemente (Coudannes, 2013).

Daniel Ovalle (2018) la define como la expresión social que articula marcos de comprensión acerca de cómo estudiar e interpretar el tiempo. También cómo la expresión cultural que los sujetos articulan intersubjetivamente desde tensiones entre pasado y futuro; la expresión social de la condición histórica de los sujetos, una proyección que obliga a pensar el futuro y un sentido histórico que permite articular horizontes de expectativas. El modo de autoconciencia que se da en los individuos al conocer cómo situarse en una relación reflexiva consigo mismos y con su propia historia. La forma de actuar de las sociedades, con conocimientos reflexivos orientados hacia su transformación y conservación (Ovalle, 2018; Ovalle, 2019). Según Seixas y Peck (2004) implica realizar una mirada hacia las diferentes épocas y culturas, que conlleva a explotar las diferentes temporalidades y asumir posturas reflexivas con respecto a todo lo que se transmite



mediante la tradición y valorar los elementos particulares de la diversidad de conciencias históricas presentes en las sociedades (Bernal y Pérez, 2023).

En sentido general, hasta el momento, podría decirse que la conciencia histórica se fundamenta a partir de la capacidad para estructurar relaciones temporales desde un tempus propio de cada individuo, a partir de una determinada articulación de su experiencia del tiempo a través de lo que Koselleck llamó espacio de experiencia y horizonte de expectativas y las relaciones dialógicas ente el sujeto y su entorno, en el cual se ven implicados tanto elementos vivenciales como cognoscitivos. De este modo, hace posible la comprensión y orientación temporal tomando como base los modos en los que ocurren las conexiones pasado-presente-futuro, así como los procesos de interpelación que emanan de ellas, a fin de presentarse como fuerza generadora de sentidos y reflexividad.

Ajustado al objetivo de la presente investigación, se consideran provechosos los elementos teórico-metodológicos que en función de la conciencia histórica desarrolló el teórico alemán Jörn Rüsen. Al mismo tiempo, se cree necesario tomar en consideración la inclusión de otras categorías como las de Reinhart Koselleck relativas a espacio de experiencia y horizonte de espera, ya que como se explicará en los siguientes apartados, posibilitan la comprensión de los contenidos y vislumbra el carácter universal de la conciencia histórica (Guzmán, 2015). En lo adelante se ofrecerán detalles sobre cada una de las categorías objeto de atención para la presente investigación y se establecen las conexiones que hicieron posible, a partir de estos referentes, elaborar un concepto de conciencia histórica propio, más integrado y abarcador.

Jörn Rüsen y su propuesta para el análisis de la conciencia histórica

Jörn Rüsen (1938-) es un historiador y filósofo de la historia de origen alemán, cuyas investigaciones abarcan la teoría y la metodología de la historia, la historiografía y la enseñanza de la historia. Si se recurre la definición que brinda este filósofo, historiador y teórico de la historia la conciencia histórica posee una función práctica y no se limita al campo reflexivo, sino que confiere a las prácticas cotidianas una dirección temporal con capacidad suficiente para orientar la acción de forma intencionada haciendo uso de la memoria histórica. Esta provee las herramientas para contextualizar y favorece una mejor comprensión del lugar propio en el tiempo, por lo que contribuye direccionar las acciones de los individuos en la sociedad (Rüsen, 2004). Del mismo modo abarca la dimensión subjetiva del hombre, otorgando la posibilidad de auto comprensión a través de la cual las personas moldean su identidad. De este modo se constituye como una experiencia comprensiva del mundo, en la que participa cada ser humano y



que se encuentra en constante cambio y desarrollo ya que implica un saber-hacer práctico (Guzmán, 2015)

En su artículo *Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development*, Jörn Rüsen afirma que la conciencia histórica figura como prerequisite en la mediación entre los valores y la acción dirigida al presente ya que su función es, por antonomasia, orientadora (Bernal y Pérez, 2023). Una orientación basada en la temporalidad que discurre en dos aristas fundamentales: la vida práctica y la subjetividad de los sujetos (Rüsen, 2004). Según el autor, realiza sus funciones basadas en cuatro principios entre los que se encuentran la orientación de la afirmación dada, regularizar los patrones culturales y de vida, negar, y, por último, transformar los patrones convencionales de orientación (Rüsen, 2004; Bernal y Pérez, 2023).

Esta conciencia histórica, y las funciones antes mencionadas, tienen su expresión a través de narrativas, de determinadas competencias, y su ajuste a tres elementos fundamentales: contenido, forma y función. El *contenido* se refiere a la experiencia, al pasado y la habilidad de aprender a analizarlo y otorgarle cualidades temporales específicas que la diferencien del presente (Rüsen, 2004).

Se trata de un estado del tiempo asumido según afirma Guzmán (2015). Este autor habla de que desde el sustento que otorga Rüsen, se genera la *forma*, y responde a determinadas competencias relacionadas con la interpretación histórica y con ella la habilidad de construir puentes entre pasado, presente y futuro, así como la generación de significados a través de esos puentes. También este elemento se corresponde con una de las propuestas del mencionado autor, la preocupación con respecto al tiempo, ya que este estado de tiempo asumido implica un reconocimiento de que no solo se *está-en* sino también se *está-con*, y en un *tiempo-para* (Guzmán, 2015). La *función*, por su parte, responde a la orientación histórica y visibiliza como se hace uso de la comprensión de la temporalidad y la experiencia en función de los propósitos de vida, y de articular la identidad a través del conocimiento histórico (Rüsen, 2004).

Con base lo anterior, Rüsen propuso su teoría de desarrollo ontológico de la conciencia histórica. La misma responde a cuatro modos de argumentación o narrativas históricas, a partir de cuatro principios de orientación temporal: la afirmación de lo que se tiene por válido, la regularización de patrones culturales y de vida, la negación y la transformación (Rüsen, 2024). Estas funciones, tienen su expresión en los cuatro tipos de conciencia histórica que describe y que constituyen su propuesta para comprender esta categoría.



Una propuesta que guarda similitudes a otras elaboradas con anterioridad, como es el caso de las de Hegel y posteriormente Nietzsche, quienes establecieron formulaciones tendientes a clasificar a la conciencia histórica en tipos o clases. En el caso del primero la distingue en: original, reflexiva y filosófica. Para el segundo: anticuaria, monumental y crítica (Nietzsche, 1966). En esta propuesta de Nietzsche, vale la pena detenerse y precisar los atributos que le confiere a cada una de sus tipologías.

Para Nietzsche, la conciencia histórica anticuaria tiene un valor absoluto todo lo antiguo y actúa en función de satisfacer al hombre en sus sentimientos a favor de sus raíces. La monumental, no necesariamente se enfoca en lo antiguo, si no en lo grandioso y heroico, y saca a la luz el poder del hombre para modificar o transformar su mundo. Por último, la crítica, que se sirve tanto de lo heredado como de los sueños a futuro, y trabaja al servicio de las necesidades del presente con un trasfondo creador (Nietzsche, 1966). Tomando estas bases resulta interesante ver entonces cómo Jörn Rüsen desarrolló estas propuestas y elaboró una propia con capacidad de ajustarse a múltiples perspectivas de análisis de procesos.

En el caso de Jörn Rüsen, analiza la conciencia histórica teniendo en cuenta la siguiente tipología en función de las competencias narrativas y sus modos de argumentación histórica, lo cual responde a su teoría de desarrollo ontológico, dividida en cuatro fases o estados (Rüsen, 2004; Hernández, 2022):

Tradicional: la cual tiene como función principal la de conservar las tradiciones y su acción con respecto al futuro, la cual se basa en adaptaciones que se basan en principios preestablecidos que forman parte de los modos de vida perpetuados a través del tiempo. Estas tendrían la función de definir la identidad histórica de individuos, grupos o sociedades, fortalecer la autoafirmación, la autorrealización ajustada a determinados patrones de moralidad figuran como elemento definitorio en la tradición por su capacidad para establecer obligaciones, valores, ganar cohesión y mantener determinados sistemas de relaciones.

Ejemplar: se transmite y fundamenta mediante lecciones aprendidas del pasado y que se consideran principios o modos de actuación ante situaciones específicas que se presentan. En este caso el pasado figura como una suerte de proveedor de líneas de actuación o paradigmas de actuación para el presente y el futuro, brinda reglas sobre qué medidas tomar y qué acciones evitar. Sustenta ideas a partir de las cuales los patrones de cambio temporal y la conducta humana se presentan como válidas para todos los tiempos a partir de una concepción cíclica del mismo. Relaciona roles y



principios de la vida y los legitima mediante razonamiento abstracto, aplicándolos a situaciones concretas en las que la historia se muestra cómo “maestra de vida” a través de situaciones ejemplarizantes.

Crítica: mediante este tipo se aboga por la conformación de elementos identitarios con base en la negación y el rechazo a lo que no se quiere ser, mediante la generación de contra narrativas que confrontan los valores heredados por lo que contribuye a la construcción de rupturas en la continuidad. Las nuevas interpretaciones del pasado desacreditan el sistema de valores predominante y dejan desmitifican la validez de los elementos que se muestran como tradición, así como la atemporalidad que estas implican. De esta forma, a partir de la ruptura aboga por recrear nuevas relaciones temporales a partir de la toma de partido basado en la crítica.

Genética: con esta el criterio de cambio y transformación resulta primordial, y al mismo tiempo las relaciones que se establecen entre pasado-presente-futuro adquiere dinamismo. Genera conciencia de que existen perspectivas múltiples y por ende es necesario el reconocimiento de esa diferencia. Acepta a la historia, pero las obligaciones del sujeto para con los eventos pasados cambia y la actividad del sujeto del presente en su relación con la historia se conceptualiza. Los patrones evolucionan en sus configuraciones hacia concepciones modernas que traen consigo una labor creativa que mira a futuro crítica y constructivamente y que implica valores morales temporalizados.

Cada uno de estos tipos es posible analizarlos a partir de cómo se estructuran seis elementos fundamentales: experiencia del tiempo, patrones de significación histórica, orientación interna y externa de los modos de vida, así como con el razonamiento moral. Este último se manifiesta como central para Rüsen y considera que está presentes en todo momento cuando analiza la estructura de la conciencia histórica.

Tabla 1

Análisis tipos de conciencia histórica según Jörn Rüsen

	Traditional	Exemplary	Critical	Genetic
Experience of time	Repetition of an obligatory form of life	Representing general rules of conduct or value systems	Problematizing actual forms of life and value systems	Change of alien forms of life into proper ones



Patterns of Historical significance	Permanence of an obligatory life form in temporal change	Timeless rules of social life, timeless validity of values	Break of patterns of historical significance by denying their validity	Developments in which forms of life change in order to maintain their permanence
Orientation of external life	Affirmation of pre-given orders by consent about a valid common life	Relating peculiar situations to regularities of what had happened and should happen	Delimitation of one's own standpoint against pre-given obligations	Acceptance of different standpoints within a comprising perspective of common development
Orientation of internal life	Internalization of pre-given life forms by limitation-role taking	Relating self-concepts to general rules and principles-role legitimations by generalization	Self-reliance by refutation of obligations from outside-role making	Change and transformation of self-concepts as necessary conditions of permanence and self-reliance-balance roles
Relation to moral values	Morality is dictated by obligatory orders; moral validity as unquestionable stability by tradition	Morality is the generality of obligation in values and value systems	Breaking the moral power of values by denying their validity	Temporalization of morality; chances of further development become a condition of morality
Relation to moral reasoning	The reason of values is their effective	Arguing by generalization, referring to	Establishing value criticism and ideology	Temporal change becomes a decisive



pregiveness, enabling consent in moral questions	regularities and principles	critique as important strategies of moral discourses	argument for the validity of moral values
---	--------------------------------	---	---

Fuente: (Rüsen, 2004, p.72)

En cuanto al razonamiento moral, académicos contemporáneos como Zemelman (2019), Guzmán (2015) y Rodríguez (2023) retoman y reafirman la propuesta de Rüsen sobre este componente de la conciencia histórica. En su sistematización Guzmán (2015), por ejemplo, habla de una estructura hermenéutico-ontológica de la conciencia histórica, y la existencia de tres vectores a través de los cuales esta se articula: un fundamento ontológico (ser-ahí), con un carácter dialógico (saber-haciendo) y una posibilidad crítica. Esta última enfatiza en lo que podría decirse que es una dimensión social, a través de la cual se manifiesta un componente ético. En este sentido el autor pone en espacio de discusión y análisis la inclusión de lo ético y la moral en relación con la conciencia histórica lo cual, a la luz de nuestros días, fortalece lo que previamente Rüsen planteó al respecto.

Este último, con una propuesta que enfatiza en los **valores morales como guías de actuación, ideas articuladoras o perspectivas que sugieren lo que se ha de hacer en una situación en la que existan varias alternativas a elegir, ya que estos definen como debemos actuar**. Los valores morales orientan la acción humana y la dinámica social direccionando la subjetividad y haciendo un llamado al sentido de responsabilidad y conciencia. La historia posee un papel importante en esta ecuación: la experiencia transmite y matiza los valores y el contenido moral que guía las decisiones que los sujetos toman en una situación dada. En ese sentido, la propia historia debe otorgar las herramientas para interpretarlos con respecto a cada circunstancia en la que se aplicaría, para evaluar la situación en los términos del código de valores actual.

En este caso, el concepto de conciencia histórica del que se parte en la presente investigación se define como:

- la expresión y resultado de los modos en los que los seres humanos, tanto de forma individual como colectiva, interpretan su realidad y significan sus diversas experiencias del tiempo, tomando como sustento los modos en los que se perciben, articulan y conectan las dimensiones temporales (pasado, presente, futuro) teniendo como resultado la temporalización de la experiencia. Lo anterior tiene como resultado, una diversidad de



concepciones basadas en la orientación que deriva y, al mismo tiempo, participa en la conformación de un tempus propio para cada individuo. Este se sustenta en los espacios de experiencia y horizontes de espera matizados por las relaciones dialógicas entre el sujeto y el entorno, así como lo vivencial y lo epistémico, matizados por los olvidos y presencias que dan sentido al pasado, presente y futuro.

A lo anterior habría que agregar que, estas conexiones y modos de proyectarnos con respecto a lo que se vive, la historia y lo que se espera con respecto al futuro, incide en el ejercicio reflexivo y modos de actuar, elegir y juzgar. En este aspecto, cobra sentido la idea en la que Rüsen afirma que la conciencia histórica actúa como mediadora al brindar la posibilidad de lidiar con variedad de situaciones y tomar una decisión que sea plausible a todas las partes involucradas (Rüsen, 2004). De este modo se prefigura su importancia en la concepción, transformación y expresión de valores individuales y colectivos, tradiciones, reglas de conducta, sobre todo en su relación con temas vinculados con los criterios de desarrollo, progreso, avance y retroceso, tan vinculados al tiempo histórico.

En sentido general podría decirse que hace posible que los individuos ante situaciones diversas puedan ponerse en perspectiva, realizar inferencias basadas en evidencias, realizar juicios informados y reconocer las limitaciones implícitas al estar ante cualquier problemática del pasado. A decir de Seixas y Morton (2012) el componente ético de la historia informa sobre la responsabilidad de recordar y responder ante las contribuciones, sacrificios, e injusticias del pasado, un tema que se tratará en próximos apartados.

Dimensión ética de la historia y razonamiento moral

Aprender a pensar históricamente sobre los errores y heroísmos del pasado contribuye a desarrollar la conciencia histórica y la capacidad enfrentarse a los dilemas éticos que surgen a lo largo de la vida de los individuos (Seixas y Morton, 2012). En cuanto a este tema, en lo referente a la presente investigación, existen dos posicionamientos para tener en cuenta. Por una parte, la propuesta de Rüsen (2004) sobre razonamiento moral y conciencia histórica; por otra, los análisis que sobre la dimensión ética de la historia realizan Seixas y Morton (2012).

En el primero de los casos, entre los elementos que por su implicación Jörn Rüsen considera como inevitables a la hora de analizar la conciencia histórica se encuentra lo relacionado al razonamiento moral. No el razonamiento en sí mismo, sino los modos en los que estos se articulan de acuerdo con el cambio temporal y como es percibido por los sujetos en un contexto dado.



Resulta interesante observar cómo este autor, marcó una pauta en los estudios al respecto del giro moral relacionado con la historia desde finales de 1980. Al mismo tiempo, la forma en el que en el artículo de este autor titulado *Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development* analiza los tipos de conciencia histórica que articulan su teoría de desarrollo ontológico, debe ser analizado. En su construcción, Rüsen recurre a un modo de análisis que posee similitudes palpables con productos y elementos provenientes del área de la psicología moral. En específico, con la forma en que se elaboraron algunas de las preguntas que componen el instrumento *Defining Issues Test* (DIT), desarrollado por el *Center for the Study of Ethical Development* de la Universidad de Minnesota al cierre de los años setenta del siglo XX, y que a su vez tiene raíces en el instrumento de medición del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. No solo desde el punto de vista teórico, en lo relativo a razonamiento y valores morales se aprecia la proximidad, sino también a partir de la estructura de análisis y diseño de su teoría de desarrollo ontológico de la conciencia histórica y los respectivos tipos.

Al respecto de los “puentes” que se establecen entre razonamiento moral y conciencia histórica, con el fin de delimitarlos, sistematizarlos y hacer un adecuado uso de ellos, grupos de investigación en diversas partes del mundo se han llevado a investigaciones. Un ejemplo de ellos es *Historians Without Borders* (2016), el cual desde Finlandia se proyectó como red internacional para el debate público sobre la historia y el uso del conocimiento histórico para la consolidación de la paz y la resolución de conflictos, el cual sigue las directrices del Consejo Europeo el cual otorga al proceso de enseñanza-aprendizaje de la historia un papel significativo en la promoción de valores como la tolerancia, la empatía, los derechos humanos, la democracia, la interpretación de la información de forma crítica, abierta y desde la múltiple perspectiva (Ammert, Edling, Löfstrom y Sharp, 2017).

Ammert et. al. (2017) refieren además la existencia de otros proyectos, ese el caso de *Facing History and Ourselves* en Estados Unidos, que procuran, a través del estudio de las violaciones éticas en la historia enseñar a los estudiantes a crear relaciones éticas para con ellos mismos en el futuro. De lo anterior es posible advertir, varias cuestiones:

1. Jörn Rüsen se perfila para ellos como referente teórico en el tema
2. Existe una orientación de tipo memorialista al mirar con detenimiento los sustentos y propósitos de sus estudios
3. Su principal elemento de interés está orientado a indagar las premisas y patrones de explicación y justificación que asumen las personas al abordar dilemas morales



histórica y socialmente controvertidos, así como el reconocimiento de su dimensión temporal.

De este modo, se perfila una línea de investigación clara, que reconoce los vínculos entre seres humanos conscientes de su historicidad y moralmente comprometidos a partir del ejercicio reflexivo dado a partir de la posibilidad de establecer conexiones significativas entre pasado, presente y futuro, con un componente orientador importante. A partir de lo anterior, resulta necesario tener en cuenta que, de acuerdo con lo que se ha publicado al respecto, según Palomo (1989) existe un consenso en el área, que establece dos posicionamientos fundamentales que se usan como referentes por los autores al realizar sus investigaciones sobre la moral:

- una de carácter sociológico, para la cual, la moralidad sería la "asimilación" de valores o normas, que a lo largo de su desarrollo los seres humanos deben internalizar. Una postura que proviene de algunos autores considerados clásicos como H. Hartshorne, de la teoría del aprendizaje social, y la teoría psicoanalítica (Palomo, 1989).
- la segunda de carácter filosófico, en la que asumen a la moralidad como la "adquisición" de principios morales autónomos. Esta es propia teorías estructuralistas o cognitivo-evolucionistas a cuyos autores, dentro de los que se encuentran Piaget y Kohlberg a quienes les interesaba analizar la evolución de la comprensión moral (Palomo, 1989).

La moral como contenido, remite a cómo los sujetos guían su comportamiento de acuerdo con determinadas reglas éticas que el individuo asume como referentes a la hora de responder ante sí mismo y ante los demás al respecto de su modo de obrar en sociedad. Esta es culturalmente relativa, variable, ya que determinado conflicto podría ser resuelto de modos diversos en contextos diferentes, por su íntima relación con la jerarquía de valores dominantes (García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005).

El juicio moral sería entonces el proceso que desde el punto de vista cognitivo permite reflexiones al respecto de los valores y su posición ante el establecimiento de jerarquías lógicas entre ellos. Es una suerte de capacidad que hace posible la toma de decisiones basadas en principios internos y la actuación con base a los mismos (Zerpa, 2007). Sobre todo, la habilidad de percibir las situaciones desde la perspectiva del otro, una habilidad que según Palomo (1989) nace en todas las interacciones sociales en las que se implican los sujetos.

Al respecto, las propuestas evolutivas de Piaget constituyeron un referente en esta área del conocimiento. La confluencia y complementariedad de sus supuestos interaccionistas y constructivistas permitió adentrarse en las formas de entender la moral a partir de dejar entrever



grados de complejidad y posibilidades de generar patrones cada vez más universalizables (Frisancho, 2020).

A partir del interaccionismo prevee que todo conocimiento llega a través de mecanismos de asimilación y acomodación que se dan mediante la interacción entre el sujeto y el objeto. A partir del constructivismo, la idea de que este conocimiento varía en sus cualidades dependiendo de las estructuras disponibles en el sujeto y el tipo de interacción que establece con el medio. Estas variarían de acuerdo con los niveles de complejidad de la estructura cognitiva de los sujetos (Frisancho, 2020; Ortiz, 2015; Serrano y Pons, 2011).

Específicamente para el caso de la segunda, teniendo en cuenta lo planteado con anterioridad, el desarrollo moral puede depender de diversidad de estímulos de tipo cognitivo que son considerados como el fundamento necesario para el desarrollo, pero de acuerdo con Palomo (1989) estos no serían los únicos responsables de su nacimiento. Para alcanzar uno de estos estadios o nivel de desarrollo moral es necesario haber adoptado diversidad de roles ya que elementos como la experiencia y la interacción social, son tan importantes como los elementos cognitivos para comprender la actitud de los otros, y ser empáticos (Palomo, 1989).

Otro de los autores, Lawrence Kohlberg (1984) entendía que el aspecto más significativo de la moralidad eran las razones de que cada persona utilizaba como recurso para dar una explicación de sus decisiones ante situaciones conflictivas o dilemas. Su contenido, por ende, está relacionado con las elecciones ajustadas a valores y creencias propias que cada individuo cuando se encuentra frente a una situación conflictiva, que exija algún tipo de resolución (Kohlberg, 1984). El razonamiento moral implica reflexión, confrontación y elección entre valores en conflicto, jerarquización y toma de perspectiva social por parte de la persona que los realiza. También posee elementos cognitivos y emocionales, estos últimos referidos a la toma de perspectiva (Retuerto, 2002).

Este autor, a partir de la conformación de una “escala” de estadios de desarrollo moral, analizó cómo estos dependen de tendencias de los sujetos a orientarse hacia valores específicos. Para determinarlos, recurrió a dilemas hipotéticos, de esta forma quedaron más claras las características más significativas de cada etapa. Cada una con comportamientos únicos a partir de ver al juicio moral como la base del desarrollo moral. A su vez dichos juicios constituidos como formas individuales de pensamiento (Kohlberg, 1984; García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005; Palomo, 1989).

Años antes que Kohlberg, John Dewey (1965, 1975) postuló tres niveles de desarrollo moral: el nivel premoral o preconventional, en el que impulsos biológicos y sociales son los



encargados de guiar la conducta; el nivel convencional en el que la conducta se determina por modelos establecidos por un grupo y sus integrantes se ajustan a las reglas sin que medien procesos reflexivos; y el nivel autónomo, en el que el individuo procede atendiendo a su pensamiento propio y al mismo tiempo establece juicios con respecto a otros modelos preestablecidos (Dewey, 2008; Zerpa, 2007).

Por su parte, Lawrence Kohlberg, retomaría lo anterior, sin embargo, su interés por el funcionamiento de los procesos lógicos que tienen lugar cuando los valores entran en conflicto, enriqueció los análisis. Con el fin de estudiar los juicios morales a través del dilema moral, sistematizó los planteamientos de Piaget a partir de la adopción de algunas de sus premisas al respecto de la teoría del desarrollo cognitivo: durante una situación de confrontación de valores, o dilema moral, ocurre un desequilibrio cognitivo. Sin embargo, la tendencia será restaurar el equilibrio mediante la asimilación del problema o ajustando el pensamiento con el fin de manejar situación de crisis y resolver el conflicto (Zerpa, 2007).

Cada etapa propuesta refleja y da lugar a un cambio en la forma de respuesta social (Palomo, 1989):

1. Egocéntrica: responde al nivel pre-convencional que normalmente tiene lugar antes de los nueve años.
2. Social: responde al nivel convencional, propio de los adolescentes y algunos adultos.
3. Moral: propia del nivel post-convencional. Que no llegan a alcanzar todos los individuos en la adultez.

Tabla 2

Niveles y estadios de desarrollo moral según Kohlberg

Nivel de Desarrollo Moral	Estadio
Pre-convencional. Perspectiva individualista concreta, autocentrada.	I: Moral heterónoma: orientación del castigo-obediencia y perspectiva social egocéntrica. II: Moral individualista, de propósito instrumental e intercambio: se siguen las reglas de acuerdo con el propio interés y necesidades, dejar a otros hacer lo mismo.



Convencional.**Perspectiva de miembro de la Sociedad.**

III: Expectativas interpersonales mutuas, de relaciones y de conformidad interpersonal: la perspectiva social del individuo con los otros.

IV: Moral de sistema social y de conciencia motivada por cumplir el deber aceptado y sustentar las leyes: la perspectiva social, distinguir entre el punto de vista interpersonal y el social.

Post-Convencional.**Perspectiva "anterior a la sociedad", no relativa o de razonamiento moral de principios.**

V: Moral del contrato social o de utilidad y de los derechos individuales: la perspectiva social es la del individuo racional consciente de los valores y derechos previos al contrato social; considera los puntos de vista moral y legal.

VI: Moral de principios éticos universales: la perspectiva social consiste en el reconocimiento de principios morales universales de los cuales se derivan los compromisos sociales, debido a que las personas son fines en sí mismas y así deben ser reconocidas.

Fuente: Elaborado por Zerpa y Ramírez (2004)

Estos estadios, según la propuesta de Kohlberg, se corresponden con valores que en el caso de los estadios uno y dos, se orientan a evitar la sanción y el daño físico, y a través del cual se acata y obedece por un interés particular basado en la obtención de un beneficio, que puede ser mutuo para ambas partes. En específico para el primero, la norma se reconoce como ajena al individuo y se toma en cuenta solo debido a las consecuencias de su incumplimiento (Kohlberg, 1984; Zerpa, 2007). Es decir, hacer el bien se encuentra mediado por una razón principal, evitar ser castigado.



Los estadios tres y cuatro, se orientan hacia el mantenimiento del sistema social, las expectativas con respecto a otros y la posibilidad de dar cumplimiento a lo socialmente aceptado y respaldado mediante lo que se considera legal y lo consensuado. Los estadios cinco y seis, hacia los derechos que se valoran como primordiales en la sociedad, el respeto de los derechos humanos y al trato digno como principios éticos universales. (Kohlberg, 1984; García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005; Zerpa, 2007)

A partir de estos supuestos Rest, Narvaez, Thoma y Bebeau (1999) desarrollaron la teoría a partir de esquemas más flexibles que los de Kohlberg. La ajustaron a tres fundamentales de acuerdo con Zerpa (2007):

- 1) Esquemas de Intereses Primarios, en el que los planteamientos acerca de la cooperación social se formulan solo en tanto la decisión se considera correcta, apelando al interés personal que el agente tiene de acuerdo con las consecuencias de una acción (p.148).

Ejemplo:

P: ¿Por qué no debes robar en unos almacenes?

R: No está bien robar en los almacenes. Va en contra de la ley. Alguien podría verte y avisar a la policía (Retuerto, 2002, p.71).

- 2) Esquemas de Mantenimiento de Normas, el cual se destaca una perspectiva socio-céntrica en la que la persona pasa a considerar la forma en que otra, que no es su par, su amigo o su socio, puede cooperar con ella (Zerpa, 2007, p.148).

Ejemplo:

P: ¿Por qué no debes robar en unos almacenes?

R: Es una cuestión de ley. Una de nuestras reglas es intentar ayudar a todo el mundo, proteger la propiedad y no solo proteger a un almacén. Es algo que nuestra sociedad necesita. Si no tuviéramos estas leyes, la gente robaría, no tendría que trabajar para vivir y toda nuestra sociedad perdería su buen estado (Retuerto, 2002, p.71).

- 3) Esquema Post-convencional, en el que prima una ausencia de parcialización hacia alguna concepción de filosofía moral particular, apelando a ideales y coherencia lógica, así como a obligaciones morales basadas en ideales compartidos y recíprocos (Zerpa, 2007, p.148).

Ejemplo:

P: ¿Por qué no debes robar en unos almacenes?

R: Se violan los derechos de otra persona, en este caso, de la propiedad.

P: ¿Interviene la ley?



R: Bueno, la ley, en la mayoría de los casos, se basa en lo que es moralmente correcto, así que no es un tema separado, es algo a considerar.

P: ¿Qué significa para ti la moralidad o lo moralmente correcto?

R: El reconocer el derecho de otros individuos, primero la vida y luego hacer lo que se quiera mientras no se interfiera en los derechos de alguien más (Retuerto, 2002, p.71).

Sin embargo, si bien estas tesis pueden brindar algunos elementos referencia, resulta necesario tomar en cuenta que las posibilidades de ajustarlo a realidades pueden no darse del modo en el que se presentó en los ejemplos, sobre todo si se tiene en cuenta la posibilidad de realizar un ejercicio de triangulación que permita contrastar narrativas diversas para llegar a un consenso. También lo es desde el punto de vista teórico, ya que al indagar al respecto es posible encontrar críticas como la que Carol Gilligan realizó a esta propuesta.

Esta autora, parte de puntualizaciones que señalan que la validez de la teoría se da constata por su utilidad para medir la orientación moral basada en justicia y derechos. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que dicha propuesta teórica se deriva de estudios que solo incluyeron como participantes a hombres blancos norteamericanos. Una cuestión que deja abiertas brechas a posibles variaciones en cuanto a cuestión de género, nacionalidades, grupos étnicos (Medina-Vicent, 2016). De este modo se pone en duda la pretendida universalidad de la propuesta y su capacidad de atender a cuestiones que no se ajustan a la norma con la cual se diseñó. Aun así, el uso de dilemas morales constituye una herramienta que posibilita una mejor comprensión de este aspecto y su relación con la historia.

En el caso de Jörn Rüsen (2004) con respecto al razonamiento moral, hace uso de dilemas hipotéticos en su análisis sobre la estructura narrativa, la función moral y el desarrollo ontogénico de la conciencia histórica, para lo cual recurre al planteamiento de un dilema moral extraído de un texto publicado en 1775 llamado *Journey to the Western Islands of Scotland* (Ver anexo 1). A partir de un fragmento de la historia analiza las posibles variantes de las narrativas y competencias morales al extrapolar una situación acontecida en el medioevo escocés a la actualidad. De este modo genera la confrontación de valores, su cambio o legitimación por parte de quien se ve obligado a elegir entre actuar de una forma o de otra.

Ante el planteamiento del dilema moral el autor ofrece cuatro formas posibles de interpretación-elección. Estas formas exteriorizan cuatro posturas, que a su vez se corresponden con los cuatro tipos de narrativas que describen las formas de desarrollo ontológico de la conciencia histórica antes mencionadas.



La primera respuesta ajustada a la forma tradicional, la cual tiende al mantenimiento y legitimación de determinaciones ante la vida, manifestando, sobre todo, permanencia ante el cambio temporal y la validación de unos valores morales que son obtenidos por tradición.

La segunda ajustada a la narrativa ejemplar, la cual según Rösen (2004) valida reglas generales de conducta y sistemas de valores compartidos, adquiridos a través de la experiencia y reafirmando como principios establecidos por la regularidad. La tercera postura se correspondería con la narrativa crítica, la cual es problematizadora y rompe con patrones de significado históricos y sistemas de valores predefinidos poniendo en duda su validez mediante posturas críticas ajustadas a contexto que se vive. Una cuarta, la genética, que trae implícito un cambio en la forma de formular criterios y accionar, en la que el cambio temporal se convierte en un elemento importante para validar los valores morales. De este modo Rösen consigue diseñar una escala, al igual que los hicieron Dewey y Kohlberg, para descomponer la estructura de la conciencia histórica y analizar sus tipos narrativos.

A raíz de lo anterior, se suscitaron investigaciones que asumieron la tipología de este autor para el estudio de la conciencia histórica. Es el caso de algunas de las tesis mencionadas en apartados anteriores, como son las de Escibano (2019) y Valle (2017) por ejemplo. En sus instrumentos, estas investigadoras no incluyen preguntas que abiertamente tengan en cuenta este recurso de Rösen referente al razonamiento moral, sino que giran en torno al análisis histórico, el manejo del contenido y el tiempo histórico como principios generales. Sin embargo, Amézola y Cerri (2018), así como en el instrumento que aplicaron durante el proyecto Proyecto Residente del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (Cerri, 2022), sí incluyen preguntas de este tipo para el caso de los estudiantes. Un ejemplo de estas son las siguientes:

Pregunta 31 del cuestionario:

Imagina que eres un hombre/una mujer del siglo XVII. Tu padre ordena que te cases con la hija / el hijo de un agricultor más rico de la ciudad vecina. Imagina que no amas ni conoces a tu futuro esposo / esposa. ¿Qué harías SI ESTUVIESES EN ESA ÉPOCA? (marcar una respuesta)

-Lo rechazaría porque es inhumano, inmoral e ilegítimo forzar a alguien a casarse con quien no se ama de verdad.

-Obedecería, porque el interés económico es más importante que el amor apasionado entre marido y mujer.

-Iría a un convento o monasterio porque la vida religiosa es más digna de lo que es la vida en la sociedad común.



-Aceptaría, porque casi todos los jóvenes se casan de acuerdo con la voluntad de los padres.

-No aceptaría, porque es un derecho natural del individuo casarse por amor.

-Obedecería, porque desobedecer a los padres es lo mismo que desobedecer la ley de Dios. (Cerri, 2022, p.194)

Pregunta 34 del cuestionario:

Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y los descendientes de los esclavos reclamaran una indemnización por los males que sufrieran en la construcción de nuestro país. ¿Quién debería pagar esa indemnización? (marcar una respuesta)

-El gobierno con los impuestos pagados por todos.

-Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.

-Los países conquistadores que se beneficiaron de la explotación.

-Nadie. No se debe reconocer derecho a esa indemnización (Cerri, 2022, p.195)

Esta pregunta tiene como finalidad analizar y las respuestas que elijan los estudiantes a partir de que permite advertir tanto los modos en que articulan temporalmente los estudiantes, así como su razonamiento moral. De este modo es posible realizar acercamientos a la conciencia histórica de cada encuestado teniendo en cuenta la tipología de desarrollo ontológico de la conciencia histórica diseñada por Rösen.

En el caso de las alternativas de respuestas estarían relacionadas del siguiente modo:

1) *Lo rechazaría porque es inhumano, inmoral e ilegítimo forzar a alguien a casarse con quien no se ama de verdad*, de la pregunta 31 y *El gobierno con los impuestos pagados por todos* de la 34 se relacionan con la narrativa de tipo genética en la que se aprecia y asume el cambio temporal y actúa como en un elemento importante para validar los valores como la justicia y el respeto por el otro.

2) *Aceptaría, porque casi todos los jóvenes se casan de acuerdo con la voluntad de los padres, Obedecería, porque desobedecer a los padres es lo mismo que desobedecer la ley de Dios* de la pregunta 31 y *Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación* de la 34. Responden a la *conciencia histórica ejemplar*, la cual, por una parte, valida reglas generales de conducta, así como sistemas de valores, adquiridos a través de la experiencia y reafirmandose como principios establecidos por la regularidad. Por otra, porque reconoce las relaciones de continuidad entre en el pasado y el presente. Según Rösen



(2004) la historia enseña los argumentos morales que son aplicados posteriormente como principios específicos en situaciones concretas (p.74).

3) *Iría a un convento o monasterio porque la vida religiosa es más digna de lo que es la vida en la sociedad común, Obedecería, porque el interés económico es más importante que el amor apasionado entre marido y mujer* de la pregunta 31 y *Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación* de la 34. Se relacionan con la *conciencia histórica tradicional* la cual tiende al mantenimiento y legitimación de determinadas determinaciones ante la vida, manifestando, sobre todo, permanencia ante el cambio temporal y la validación de valores heredados por tradición. En el caso de la 34, también implica se la idea de mantenimiento de elementos identitarios construidos y sostenidos en el tiempo.

4) *No aceptaría, porque es un derecho natural del individuo casarse por amor* de la 31 y *Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación* de la 34, se acercan al *pío crítico* porque alude una ruptura con el pasado. Esta rompe con patrones de significado históricos y sistemas de valores predefinidos poniendo en duda su validez mediante posturas ajustadas circunstancias presentes. Existe una distinción entre “mi tiempo” y “el tiempo de otros”. Expresa relaciones dinámicas y alternas que reconocen el cambio y se proyectan con él. Si bien puede percibirse la ausencia de posturas empáticas por y transmite cierta sensación de lejanía y no implicación en el caso de la respuesta correspondiente a la pregunta 34 (Rodríguez, 2022).

Por otra parte, en un sentido menos ajustado a estructuras, y más a cuestiones analíticas se encuentran los análisis de Seixas y Morton (2012). Estos autores fundamentan lo que ellos consideran son los seis problemas centrales a los que se enfrentan los historiadores durante el ejercicio de su profesión: cómo deciden lo que es importante (significado histórico); cómo conocen sobre el pasado (uso primario de la evidencia histórica); cómo podemos otorgar sentido y examinan la continuidad y el cambio, así como las causas y consecuencias; el uso de la perspectiva histórica y la inferencia basada en evidencias, y por último, cómo puede la historia ayudar a vivir el presente, lo cual se refiere a una dimensión ética de la historia.

En el caso específico del último de los problemas, para estos autores, hace posible estar conscientes de la responsabilidad compartida de recordar, reparar y responder a las injusticias, sacrificios y contribuciones del pasado (Seixas y Morton, 2012). Estos consideran que, específicamente, en el ejercicio de historiar, los historiadores si bien sustentan sus investigaciones



con evidencias empíricas, también añaden juicios basados en sus propias percepciones, los cuales, según estos, son por naturaleza “interpretaciones del conocimiento histórico” (p.177).

En este texto, los autores destacan determinadas ideas que comulgan con el matiz temporal que posee el aspecto ético en la historia. En este caso, si bien antes afirman que los juicios parten de interpretaciones del conocimiento histórico adquirido, argumentan que el modo en el que se realizan estos juicios habla de la forma en que, en este caso los historiadores, se relacionan con personas y eventos de pasado (Seixas y Morton, 2012). Relaciones que dependen también, de las “distancias” entre el sujeto actual y los eventos que transgreden los límites de lo contemporáneo.

A raíz de esta propuesta, en lo referente a la dimensión ética de la historia, salen a la luz determinadas ideas claves que posibilitan durante la presente investigación, un ejercicio reflexivo más abierto que atiende a las siguientes interrogantes:

¿Recurren a sus conocimientos del contexto histórico para hacer razonamientos éticos sobre acciones controversiales de las personas en el pasado?

¿Son cautos sobre la imposición de estándares contemporáneos? ¿Reconocen las limitaciones contextuales en este proceso?

¿Asumen la posibilidad de implicaciones éticas de las acciones del pasado y de recordar y dar respuesta a las injusticias cometidas?

¿Hacen implícitos o explícitos los juicios éticos en sus procesos de análisis y estructuras narrativas?

En este punto, resulta válido rescatar lo valioso de ambas perspectivas, tanto Rüsen (2004) como Seixas y Morton (2012) aportan estructuras interpretativas viables para un análisis encaminado a identificar la dimensión ética de la práctica histórica en el objeto de estudio en cuestión. La experiencia de confrontar valores y normas tomando como base experiencias temporales y contextos epocales diversos, tiene como primer elemento resultante estimular la conciencia histórica al generar un ejercicio reflexivo que implica el reconocimiento del cambio temporal y la historicidad de los sujetos (Ammert, Edling, Löfstrom y Sharp, 2022). De cara a lo anterior, serán Reinhart Koselleck, François Hartog y Jörn Rüsen quienes ofrecen desde su obra elementos complementarios para el desarrollo de la presente investigación.



Conciencia histórica y temporalización: Reinhart Koselleck, François Hartog y Jörn Rüsen

En el ámbito de la historia, la conformación y los usos de la temporalidad constituyen aspecto significativo. La categoría temporalidad está asociada con la construcción del tiempo histórico, el cual se puede considerar como inseparable de la experiencia humana. Un tiempo histórico que es heterogéneo, dinámico, contextualizado y matizado por eventos, estructuras políticas y normas sociales (Boldizsár y Tamm, 2023). De acuerdo con Hernández (2022), cada época atestigua determinado tipo de relaciones presente-pasado y presente-futuro. Las concepciones sobre la temporalidad influyen en las formas en las que nos acercamos al conocimiento, se piensa y califica las realidades sociales, por lo que pueden ser diversas y coexistir en contextos determinados.

No pocas han sido las contribuciones de Fernand Braudel, Peter Burke, Carlos Ginzburg, Jack Le Golf, en función de desatar los nudos que obstaculizan la comprensión del tiempo histórico. Un tiempo que requiere “(...) dinamismo en la aproximación al pasado y (...) las distintas dimensiones temporales (...) que consideran múltiples perspectivas y simultaneidad de los procesos, así como la observación de la tensión cambio-continuidad. (...) de modo que nunca se desperfile el propósito de dar cuenta del pasado de personas de carne y hueso”. (Almeyda, Bravo y Valledor, 2013, pp. 157-158 citado en Cartes Pinto, 2020, p.8). Sin embargo, constituye aún un punto de debate abierto al enriquecimiento constante.

A partir de la metáfora *fábrica del tiempo histórico* Boldizsár y Tamm (2023) explican el proceso en el que se conforma esta categoría. La sitúan en un entramado de interacciones complejas ya que abarca múltiples temporalidades e historicidades. La temporalidad, vista como los infinitos modos de ser-existir en el tiempo, los ritmos de existencia que son inherentes a cada uno de los procesos, personas y sus manifestaciones. La historicidad, como los modos en los que se percibe el cambio en el tiempo, y que se traduce en las formas en que los individuos o grupos conciben estas transiciones relacionando pasado, presente y futuro y la relación que eso tiene con su propia condición de existencia. Para estos autores la temporalidad no implica necesariamente la existencia una historicidad. En cambio, esta última siempre estará constituida por la primera.

Al respecto del tema, resulta obligatorio realizar algunas puntualizaciones tomando como referentes para el caso de esta investigación a Reinhart Koselleck, François Hartog y Jörn Rüsen.

En el caso de Koselleck, que la historia esté por hacer y que pueda ser hecha, constituye un componente de lo que llamó temporalización de la historia (Ricoeur, 2009). Para este autor, la interpretación que hacemos del pasado, presente y futuro es la que define la historicidad de la



existencia y la temporalidad. Pero ¿qué es el tiempo temporalizado? cuestionó François Hartog en su trabajo titulado *La temporalización del tiempo: un largo recorrido*. Para responder, parte de la premisa de que la temporalización se constituye como un fenómeno con capacidad de unir a partir de la dispersión, ya que el tránsito de pasado, al presente y futuro, diversifica y hace homogéneo al mismo tiempo. Es un proceso que *habiendo sido* genera un presente. Sobre todo, es un tiempo activo, actor, agente, un modo de operar con él y transformarlo (Hartog, 2011, p.16).

De esta temporalización, a decir de Ricoeur (2009) depende en buena medida la estructura a la conciencia histórica, ya que entre sus niveles jerárquicos se encuentran la temporalidad y la historicidad, los cuales se perfilan como elementos estructurantes del proceso. En el caso de la primera podría definirse con mayor precisión como las elaboraciones generadas por los sujetos (sociedades) para orientarse en el tiempo, comprenderlo y traducirlo con sus propias palabras, conceptos, imágenes y relatos, para lo cual moviliza los recursos de su cultura pasada y presente. Tanto los contenidos como las formas en las que se ha articulado varían según épocas y lugares (Hartog, 2013, citado por Ovalle, 2021). Refleja, además, la práctica social y posibilita su ajuste de acuerdo con la experiencia epocal que se vive (Gurevitch, 1979).

Hernández (2022), al respecto de las relaciones pasado-presente-futuro, refiere que es necesario identificar y describir sus características fundamentales; posteriormente, identificar los vínculos de apoyo y de oposición que establecen entre estas y de este modo poder fundamentar cómo unas priman sobre otras en contextos particulares. En este sentido, y conectada al proceso, se encuentra la historicidad.

Con historicidad nos referimos a una forma de conocer que involucra tanto a conocimiento como a conciencia, e implica formas de temporalidad. De este modo, el individuo se convierte en sujeto histórico, por su compromiso al situar el conocimiento que se genera no solo como parte de sus opciones para la vida, sino también de la sociedad. Un sujeto que se perfila con capacidad de creación, a partir de cómo identifica en su realidad una constelación de ámbitos de sentidos posibles que requiere la transformación de los horizontes orientados por la necesidad de existir más allá de la supervivencia (Zemelman, 2019).

Guzmán (2015) recurre a Heidegger para explicar lo anterior, y lo hace a partir del *Dasein* como esencia ontológica de la conciencia histórica. Una expresión que refiere no solo el acto de existir sino el darse cuenta de ello, al considerarse una dimensión temporal del acto. El ser, o sujeto, posee un carácter existencial. Una existencia que se entiende como posibilidad permanente, a partir de un tiempo asumido o estado de experiencia de la temporalidad y la historicidad. Una existencia que, en consecuencia, no es solo presencia sino también posibilidad



y, por ende, proyecto que se fortalece al asumir que no solo se está *en*, sino también se está *con*, por lo que se vive el tiempo como parte del mundo. Es un *estar implicado* que se fundamenta a partir de la remisión constante al pasado y al futuro.

Por otra parte, Hartog (2009) define la historicidad, como “experiencia primera de extrañamiento, de distancia de *sí a sí* que, justamente las categorías de pasado, presente y futuro permiten aprehender ordenando y dándole sentido” (p.47). También como una imagen subjetiva y modalidad en la que la sociedad toma conciencia de sí misma. Una condición de ser histórico, que comparte cualidades con el sujeto histórico de Zemelman (2019), sobre todo, en lo referente a la creación de sentido, y su variabilidad en cuanto a formas de vivenciarla y articularla. Esta idea ganó su expresión a través de la propuesta de Hartog al respecto de lo que llamó regímenes de historicidad.

Daniel Ovalle al hacer un análisis de los elementos articuladores de la conciencia histórica contemporánea considera tres nociones claves: la historicidad, la condición histórica, y el sentido histórico. Historicidad como realidad antropológica a través de la cual se articula la conciencia en términos temporales desde los sujetos a la comunidad. La condición histórica, sería el estar implicado en el pasado, una condición de posibilidad que se muestra como rango ontológico y de proyección de sentido (Ovalle, 2019). El autor la considera expresión social de la conciencia histórica que permite a través de una de sus formas, la historicidad, la articulación intersubjetiva entre pasado y futuro en un “presente histórico” que posibilita la generación de sentido.

Esta generación de sentido, a la que se le agrega el adjetivo histórico, no es más que el tiempo interpretado, integrado en la orientación y motivación de las acciones humanas y que Rűsen articula en tres componentes: percepción, interpretación y orientación. Se está en presencia del sentido histórico cuando se vence de forma consecuente el estado que hace a los sujetos juzgar el pasado según parámetros ajustados a la perspectiva de instituciones, valores, verdades de nuestro presente compartido (Gadamer, 1993). El modo en el que se maneja el tiempo y en el que se incorpora el conocimiento a la dimensión práctica, determina los modos en los que contribuye el pasado, en términos de exigencia del presente y un futuro que todavía no es, y que tienen su expresión en la tensión que se genera en las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas, las cuales se esbozarán a continuación.

Reinhart Koselleck: espacio de experiencia y horizonte de expectativas

Recurrir a la obra de Reinhart Koselleck (1923-2006), uno de los referentes de la historia conceptual en el contexto alemán, se perfila como necesario si se pretende realizar un estudio



sobre la conciencia histórica. En sus esfuerzos por esclarecer el papel de las experiencias y a la vez, de los conceptos en la integración y expresión de estas experiencias, sus aportes referentes a la temporalización y la historicidad son significativos. Para este autor, cada concepto posee la facultad de contener varios estratos cargados de significados pasados y de expectativas a futuro y, remiten a experiencias diversas del tiempo (Koselleck, 2004).

En la formulación de lo que Koselleck nombró Histórica, una suerte de teoría de la historia orientada a plantear nociones metodológicas para acceder al pasado se apoyó en las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas, y que según Uribe (2016) se muestran como fundamentales para pensar la temporalidad integrada en planos diacrónicos y sincrónicos. Estas pueden integrarse en un estudio de la conciencia histórica como parte de sus elementos constitutivos, a partir de que se les reconoce un fundamento ontológico, el hecho de que dan cuenta de la efectualidad de la historia y constituyen una base lo suficientemente firme sobre la cual puede asentarse la posibilidad crítica de esta, ayudando a entender la diversidad de contenidos y reafirmar la universalidad de estos (Guzmán, 2015).

“(…) La historia es existencia compartida, la existencia es historia personalizada (…) es despliegue de existir en tanto horizonte hecho de pasados y presentes potenciales (…) (Zemelman 2019, p.70). Necesariamente, serán las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas quienes ofrecen la posibilidad de explicar lo anterior. Precisamente porque más allá de todo lo que se pueda abordar al respecto, Koselleck proveyó con ambas categorías una herramienta heurística para, a decir de Ricoeur (2009) encontrar la dialéctica del pasado y el futuro, y su cambio en el presente.

En *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*, Reinhart Koselleck perfiló el campo de experiencia y horizonte de expectativas⁴ como elementos que indican una condición humana que es universal y que remite a un dato antropológico previo, sin el cual la historia no es posible ni concebible. Los presenta como el vínculo que concatena lo antiguo y lo futuro y permite a los sujetos componer y comprender la historia a partir de dos elementos: la esperanza y el recuerdo (Koselleck, 1993). El espacio de experiencia constituye la incorporación eficaz de los acontecimientos del pasado en el presente. La permanencia del primero en el segundo, la transmisión de una experiencia y legado de esta (Guzmán, 2015).

⁴ También es posible que se emplee el termino espera, sin embargo en la presente investigación se asumirá el de expectativas debido a la connotación de su significado.



Se hace más claro si se descompone la categoría en sus partes. En el caso de *espacio* se refiere a las diversas posibilidades de recorrido según una multiplicidad de itinerarios de reunión y estratificación, dentro de una estructura de muchas capas que sustrae al pasado de la simple cronología (Guzmán, 2015; Ricoeur, 2009). Este *espacio*, se sitúa en el presente, sin embargo, en él tiene cabida todo lo que el pasado ha legado, tanto cognoscitivo como vivencialmente. Se vive en términos de experiencia ganada en una plataforma en la que cada individuo se sitúa, determinando sus opciones y contenidos experienciales (Guzmán 2015).

Por su parte, esta experiencia de la que se hace mención puede ser tanto privada, como transmitida a través de generaciones o situaciones actuales (Ricoeur, 2009). Es una adquisición convertida en *habitus* si se tiene en cuenta que al plantear este concepto Bourdieu lo vincula a la historia y, con ella, a las prácticas fundadas en la experiencia pasada, las cuales obedeciendo a principios de percepción, pensamiento y acción tienden a garantizar la conformidad de estas y su regularización a través del tiempo (Bourdieu, 1991).

Sin embargo, para Koselleck no es una experiencia cronológicamente medible, ni unitaria, y posee ritmos temporales propios en cada individuo. A diferencia de Braudel, quien, en cuestiones de temporalidad, las fundamenta de acuerdo con una escala al respecto de los movimientos de estructuras bajo la impronta de eventos y procesos históricos, Koselleck las concibe a partir de una conformación a partir de, capas superpuestas de patrones temporales las cuales conforman un substrato. Es un pasado hecho presente cuyos acontecimientos se han incorporado y pueden ser recordados. Es especial, y por sus características, forma una totalidad compuesta por muchos estratos de tiempos anteriores. Estas se encuentran permeadas por la "realidad" debido su doble condición que tiene como base lo transmitido y lo vivencial. En ellas se fusionan tanto la elaboración racional, como los modos inconscientes del comportamiento y el conocimiento de la experiencia ajena (Koselleck, 1993).

En su ensayo *Los estratos del tiempo*, Koselleck propone tres formas temporales de experiencias que tienden a integrarse para leer procesos: repetibilidad, irreversibilidad y simultaneidad de lo anacrónico. A partir de ellas enfatiza en la necesidad de identificar y diferenciar los procesos a partir de una mirada epocal de los mismos, así como el poder reconocer el carácter único de los acontecimientos en contextos específicos, lo cual permite analizar las formas en las que se entiende e interpreta el tiempo histórico. Teniendo en cuenta también, que Koselleck elabora sus análisis a partir de contextos amplios, específicamente la larga duración, a partir de la repetición en estas de estructuras formales o coyunturas recurrentes en el tiempo que, si bien no se traduce en la concepción circular de la historia, asume la existencia de condiciones



particulares que pueden sostenerse a lo largo del tiempo y ser reconocidas (Uribe, 2016; Koselleck, 2001). Sobre todo, este autor enfatiza en la imposibilidad estructural de toda experiencia del pasado, en cuanto a su capacidad de traer al presente a los sucesos, más que estos, sus significaciones.

Por su parte, el horizonte de expectativas, al igual que el espacio de experiencia, se sitúa en el presente, en el hoy, pero sus relaciones temporales cambian con respecto al primero. En este caso, es la posibilidad de vincular el presente con un tiempo esperado, es el futuro hecho presente. Apunta al todavía no, a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir, a la expectativa. El análisis racional y visión receptiva forman parte de él y posee infinidad de perspectivas y trayectos temporales diferentes (Guzmán, 2015; Koselleck, 1993).

La expectativa incluye esperanza, temor, deseo, preocupación, análisis racional, las cuales son manifestaciones privadas o comunes que apuntan a futuro, en algún sentido fragmentado por su diversidad de recorridos posibles (Ricoeur, 2009). Estos recorridos tendrán su lugar a partir de un horizonte, una línea que se percibe, pero no se precisa, y tras la cual se abre un nuevo espacio de experiencia, con una renovada infinidad de trayectos temporales.

Es una suerte de ciclo ya que la estructura temporal de la experiencia no existe sin una espera retroactiva (Ricoeur, 2009). Cada expectativa cumplida se convierte en experiencia. Y si bien el espacio de experiencia no basta para determinar un horizonte de expectativas, ambas categorías se condicionan mutuamente porque para que el segundo se vislumbre como posible y coherente, precisa de un anclaje en la experiencia. Se quiera o no, la historia afecta y efecta, y cada individuo es marcado por ella y se marca a sí mismo con la historia que hace. Es un estar “afectado por el pasado” a través del cual se reconoce y correlaciona la existencia de un camino recorrido y la eficiencia de una tradición y transmitida. Estas “distancias” que separan no son intervalo muerto, sino espacio en el que se transmite y genera sentido (Ovalle, 2021; Ricoeur 2009; Guzmán, 2012).

A partir de lo anterior ocurre un proceso de intersignificaciones entre el espacio de experiencia y las esperas dirigidas al futuro. El cambio que ocurre entre estas relaciones es el responsable de articular una nueva experiencia histórica. Experiencia histórica que se refleja como las diferentes formas en que las personas, bajo el horizonte de sus mundos sociales históricamente constituidos van imaginando y se representan a sí mismos, al pasado y sus significaciones para el presente (Hartog, 2017).

Ricoeur (2009) refiere que existe una universalidad en estas categorías propuestas por Koselleck. Esta estaría dada por los siguientes elementos que las distinguen:



- Son categorías metahistóricas y rigen los modos con que a través del tiempo los hombres han pensado su existir
- Tematizan directamente el tiempo histórico y la temporalidad de la historia.
- Son variables, según las épocas por lo que los modos de aprehensión y percepción varían y, en consecuencia, también la relación entre ambas
- Sirven de indicadores respecto a las variaciones que afectan a la temporalización de la historia

También este autor considera que para obtener una meditación crítica del futuro es imprescindible el complemento de una meditación análoga sobre el pasado y, que es en el presente donde ocurre una fusión continua de horizontes, cada vez que los sujetos se imponen la tarea de reprimir la asimilación apresurada del pasado a sus propias esferas de sentido. En esta tensión es donde ocurre la fusión y se genera un presente histórico o espacio común de experiencia. En dicho espacio común de experiencia, el espacio se reúne y puede ensancharse o restringirse (Ricoeur, 2009; p.973).

¿Cómo hacer para que estas relaciones se articulen de modo coherente? Ricoeur recomienda resistir a la seducción de las esperas puramente utópicas ya que desalientan la acción por falta de anclaje en la experiencia. A decir de Gadamer (1993) “no hay perspectivas sin expectativas ni prospectivas sin retrospectivas” (p.35). Estas deben ser determinadas, para suscitar compromiso responsable. Impedir el alejamiento mediante un escalonamiento de proyectos intermedios.

Estas dos propuestas conceptuales realizadas por Koselleck resultan de particular interés para la presente investigación. Su esencia permite hacer más dinámicas las interpretaciones que al respecto de la conciencia histórica se requieren y guardan una estrecha relación con los tres componentes de la conciencia histórica que propuso Rüsen a partir de las categorías: contenido, forma y función. Si se mezclan ambas propuestas se podrían explicar de la siguiente manera:

- El contenido en esencia se trata de la habilidad de aprender y analizar con base en la experiencia (conocimientos y vivencias) y la forma a través de la cual se le otorgan cualidades temporales específicas que lo diferencian del presente (temporalidad y relaciones pasado-presente que se manifiestan en un espacio de experiencia).
- La forma sería el modo en el que las personas interpretan, construyen y sitúan su quehacer en un estado de tiempo asumido, y generan significados a través de la historización del tiempo, desde un sentido ontológico (*están en, estar con, estar para*).



- La función, atada al horizonte de expectativas ya que responde a un objetivo orientador y a los usos que se hacen del contenido y la forma con respecto a los propósitos de vida y la autopercepción personal o compartida por un grupo.

De este modo, las categorías propuestas por Koselleck favorecen la explicación y comprensión de las relaciones que constituyen a la conciencia histórica, pueden considerarse para su redefinición conceptual y como herramienta metodológica para su estudio. Si bien estas han sido empleadas de forma indistinta en algunas investigaciones no se han incorporado a una definición conceptual precisa de la conciencia histórica, ni mucho menos a partir de estudios de casos.

Al mismo tiempo, existe un elemento al que hace referencia Koselleck y que no puede pasar desapercibido en estas cuestiones, y es el contexto epocal. Este está marcado por tres referencias: lugar, tiempo y persona, y sus interconexiones, las cuales van a influir en la configuración de los ritmos temporales y los tropos distintivos de cada época. Correspondió a François Hartog articular con mayor precisión este elemento a través de sus análisis al respecto de la conformación de lo que llamó regímenes de historicidad, los cuales se abordarán en el siguiente apartado.

François Hartog: regímenes de historicidad

Ovalle (2021) refiere que toda comprensión del tiempo tiene lugar a partir de determinada historicidad y que su materia prima, los modos en lo que se aprehende del pasado, han cambiado y cambian rápidamente. Este autor considera que, si existen memorias sociales diversas y bajo todas las figuras gramaticales, lo mismo aplica a la construcción del tiempo histórico, para cuya fundamentación recurre al francés François Hartog y su propuesta de los regímenes de historicidad.

En su libro *Regímenes de Historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo* Hartog, desde una perceptible influencia koselleckiana, propuso lo que autores como el antes mencionado Ovalle consideran es una herramienta heurística para hacer reconocible las distintas experiencias sociales del tiempo, a partir de los modos en que se articulan las categorías pasado, presente y futuro (Ovalle, 2021). Desde su texto *Futuro pasado...* Koselleck dejó entrever algunos rasgos de lo que luego sería esta propuesta de Hartog acerca de la experiencia del tiempo y la invención de tropos, haciendo énfasis en la historia magistra vitae, la modernidad y sus características, entre ellas el aceleracionismo.



Sin embargo, Hartog retomó posteriormente algunos de estos elementos y los desarrolló desde de lo que el concebía eran los regímenes de historicidad. Una modalidad de conciencia de si por parte de las comunidades a partir de otorgarle un orden al tiempo, teniendo en cuenta sus ritmos particulares, el encadenamiento o modo de engranar pasado, presente y futuro, así como los diversas formas de otorgar sentido histórico (Hartog, 2007). Con esta premisa el autor fundamentó la existencia de tres regímenes, antiguo, moderno y contemporáneo, con base en un análisis extenso al respecto de cada uno de los contextos epocales a los que los adscribió estos regímenes, y las relaciones que en ellos tenían lugar con respecto a la temporalización.

El régimen antiguo, situado hasta aproximadamente el siglo XVIII, ganó su articulación a través de lo que llamó historia heroica. Un modo en el que los individuos tendían a esclarecer el presente a través del pasado por la repetición de lo ejemplar, y de la idea de que el pasado aclaraba el porvenir. En específico, teniendo en cuenta que la categoría, pasado, poseía una prevalencia sobre el presente y el futuro al considerársele un reservorio de ejemplos a imitar, y como el camino más corto a la originalidad (Hartog, 2007; Hartog, 2011). Sobre todo, se trataba de una concepción cíclica de la percepción temporal, a través de un eterno presente unido de forma indisoluble al pasado (Gurevitch, 1979).

Vinculada a este régimen se encuentra la historia *magistra vitae*, de la que se ha hecho mención en apartados anteriores. Un modelo que marca un vínculo entre pasado y presente, desde una función tradicional de la historia, que se muestra como espejo o tribunal con el fin de conocer desde la anticipación y actuar en consecuencia (Hartog, 2014). Un vínculo que une lo que somos al pasado y lo transmite al futuro.

Esta historia *magistra vitae* posee como una de sus características la elasticidad, teniendo en cuenta que su uso permitía recurrir a una variedad de argumentos validados por la historia con el fin de esclarecer el porvenir. Presente y pasado se englobaban en un horizonte histórico común a partir de una historia moralizante, ejemplar, animada por lugares comunes y experiencias compartidas como recurso pedagógico. Su carácter ejemplificante desde experiencias particulares del pasado, que se convierten en expectativas de futuro, considerando la noción de repetibilidad implícita en la circularidad temporal que la caracteriza; limita al ser humano a actuar desde formas preconcebidas con un fin pedagógico y moralizante (Uribe, 2016; Sánchez, 2023). Historia *magistra vitae* implica: pensar el tiempo atrapado en ciclos y una visión en donde la vida regresa sobre sus pasos. (Segundo, 2023)

Sin embargo, con el advenimiento de la Revolución Francesa y el influjo de la modernidad en la sociedad nuevas relaciones, dígame tensiones entre el espacio de experiencia y el horizonte



de expectativas, comenzaron a manifestarse. El futuro se convirtió en el elemento dinamizador y la sociedad miraba de cara al porvenir. El progreso era el objetivo y el motor. Si bien es posible analizar las estructuras en la larga duración y encontrar problemas similares y alargamientos o estrechamientos del tiempo, y con ellos distintas “velocidades” y experiencias temporales de cambio, la aceleración se identifica como un aspecto crucial de la experiencia moderna del mundo (Fernández, 2006). Aceleración tecnológica, de los cambios sociales, de las formas de vida, sobre todo la primera, incrementó las posibilidades de que las múltiples temporalidades entraran en conflicto con las nuevas (Boldizsár y Tamm, 2023).

El régimen moderno se perfilaba como previsor y estructuralmente futurista, a partir de un distanciamiento entre el campo experiencial y el horizonte de expectativas dinamizado por un tiempo acelerado. A partir de lo anterior se engendró un “nuevo tiempo histórico” que le quitó a la experiencia un pasado ejemplar e implicó la asunción de conceptos llenos de expectativas, pero carentes de anclaje y substrato (Uribe, 2016).

La sociedad moderna rompió con las formas en las que se reproducía, y emergía “sin historia” ya que no les permitía entenderse y explicarse en las mismas formas, teniendo en cuenta que en la modernidad la sociedad se concibe como resultado de un salto emergente y no de procesos teológicamente determinados. Idea para la cual Sánchez (2023) plantea una pregunta interesante ¿cómo definir el pasado de una sociedad que se reproduce siempre en el presente?

Por otra parte, si bien el presente se configuraba como una categoría de comprensión de “nosotros mismos” a decir de Pierre Nora, y la historia comenzó a ser sucedida por la ola memorial principalmente a finales de 1970. Fue 1989 el año en el que, según Hartog, se manifestó de modo visible las relaciones que tipificaban a un nuevo régimen: el contemporáneo o presentista.

En el caso del régimen contemporáneo, alberga en su centro un nuevo tipo de relaciones. El derrumbe de los puntos de referencia que acentúan la desorientación. Ya no es futuro la categoría rectora, sino que esta se va desvaneciendo y reemplazando por un “presente extendido” (Boldizsár y Tamm, 2023). Presente cargado de un pasado “que no pasa”, definido por una dificultad de superar el recuerdo de las catástrofes y en consecuencia poder reestablecer la continuidad histórica de larga duración (Hartog, 2017; Ovalle, 2021). Se caracteriza por la generación de representaciones del pasado atendiendo a un estado de presente permanente y fragmentado, con una primacía de la memoria emotiva y vivencial de los sujetos y, en cierto modo el recurso de la historia *magistra vitae*, ya no como mensaje de advertencia sino desde una lógica de consumo y mantener viva la relación de pasado que no pasa (Guzmán, 2019).



En el contexto, aparecieron nuevas figuras temporales, palabras que funcionaban como soportes para todo tipo de relatos, en este caso, fragmentarios. Los mismos sirvieron para articular prejuicios, denunciar crímenes, evocar ausencias. Lugar, memoria, conmemoración, patrimonio, identidad, crimen contra la humanidad, víctima, testigo se convirtieron en recurso a través de los cuales se hacían valer reivindicaciones y reparaciones del daño, así como en nociones para tiempos de incertidumbre. De este modo ocurrió lo que Hartog (2007) enunció era la patrimonialización de la conciencia, a partir de una nueva concepción: no preservar para transmitir, sino volver más habitable el presente y preservarlo para sí mismo y su propio uso. Se multiplicaron las memorias colectivas, ocurrió una ruptura con el pasado estrechándose cada vez más el espacio de experiencia y alejando cada vez más el horizonte de expectativas. No era necesario ya retener el pasado para preparar el porvenir. La memoria se convirtió en un instrumento presentista. Una “presentificación” como manera de manera de reorientarse, reencontrarse y proyectarse en un futuro que se vaticinaba como potencialmente peligroso, mediante un principio de precaución e implantación de la duda (Hartog, 2017, p.69).

Con respecto al orden moderno, un orden que no deja de acelerar a decir de Hartog (2007), el contemporáneo refleja una transformación profunda de la categoría futuro que, a partir del reconocimiento de la era de las catástrofes, crisis, y la era antropocénica, se estructuró la idea del *mañana es hoy*. Lo cual no es más que una extensión del presente rodeado de nociones y conceptos como modernidad, posmodernidad, globalización, crisis y una pérdida de la creencia en la historia. Pero ¿qué caracteriza a este presentismo?

Primero que todo, un progresivo vuelco de las relaciones con el tiempo y un cambio de enfoque del futuro hacia el presente. El cierre del primero y un ascenso de segundo, con carácter omnipresente, como horizonte insuperable, sin rostro asignable, ni capacidad de representar un polo de identificación colectiva que remita a una responsabilidad asumida en común (Hartog, 2014, p.37). Ocorre una suerte de condición de Homo Clausus a decir de Zemelman (2019) la cual, a partir de la individualización y el aislamiento impide que los sujetos puedan verse a sí mismos como parte de un tejido que, a la vez, integra a otras personas (p.61).

Al respecto del presentismo se recalca, además, se manifiesta como una opacidad del futuro, la tendencia global a la inmediatez y desconfianza en el porvenir. Una crisis crónica, a decir de Fuchs (2023), la cual ya no apunta al futuro, sino que sitúa al presente como el escenario ideal para toda transformación. Una crisis que se sustenta también en experiencias típicas del Antropoceno, sobre todo el cambio climático y sus consecuencias. La degradación de la idea de



progreso opuesta a la inminencia de un horizonte sin futuro y sin pasado. El presente es un *presente extendido* tanto hacia el futuro como al pasado.

La discordancia del régimen presentista está en que la sociedad muestra fascinación por el pasado, ya no en el sentido de la historia magistra, sino desde un consumo que dé al presente una comprensión del presente mismo. No se deja de mirar adelante y detrás, pero con el presente como único determinado por cosas que ya no son y otras que todavía no han llegado a ser (Ovalle, 2021; Hartog, 2007).

Partiendo de la idea de que la historia se compone de diversos estratos temporales que se desarrollan e interaccionan a diferentes velocidades, es posible comprender por qué autores contemporáneos, como es el caso de Dipesh Chakrabarty o Zoltán Boldizsár, a raíz de los debates actuales sobre el Antropoceno, en específico su relación con el pensamiento y comprensión histórica, hablan de la existencia de una nueva condición histórica que dibuja un nuevo régimen de historicidad: el antropocénico (Boldizsár y Tamm, 2023).

En este “nuevo régimen” confluyen y estructuran antiguos y nuevos tipos de relaciones temporales. Si bien la idea de un relato antropocénico no tiene por qué ser explícito, los autores coinciden en el carácter planetario que posee, sobre todo con relación a futuro. Esta propuesta retoma planteamientos al respecto del régimen moderno, sin embargo, recurre a las posibilidades de existencia de estas nuevas formas de historicidad y temporalidad. Tamm (2023) habla de que, si bien por una parte el futuro se ha desvanecido del horizonte devorado por el presente, fundamenta la existencia de nuevas modalidades de futuro que confluyen en la sociedad.

La nueva concepción tiene en cuenta la visión de una configuración temporal que proviene de una visión de cambio en la condición humana procedente de las perspectivas ecológicas y tecnológicas. La existencia de una realidad que sobrepasa lo humano. Esto responde a la idea de que la ciencia y la tecnología poseen los recursos y conocimientos indispensables y más eficientes para promover el desarrollo. Por otra parte, trae consigo la concepción de mejora basada en construcciones políticas más atinadas, así como la reconfiguración de las relaciones entre lo humano y lo no humano. De lo anterior también se deriva la idea de una preocupación a partir de la permanencia de la narrativa vinculada a crisis y catástrofe, desde las relaciones distópicas-dicotómicas entre futuro ecológico y futuro tecnológico.

Si este tipo de relaciones tipifican la sociedad contemporánea, ¿cómo se configura entonces la conciencia histórica y sobre todo su función relacionada a la generación de sentido? Responder esta interrogante requiere de situar la mirada en Jörn Rüsen y su propuesta tanto



teórica como en su anclaje práctico, el cual se encuentra en la teoría de desarrollo ontológico antes descrita.

Jörn Rüsen: temporalidad, sentido histórico y naturaleza narrativa de la historia

En el ámbito del conocimiento histórico, el dominio de la temporalidad permite ordenar los hechos del pasado y comprender el presente, encontrando así un sentido del tiempo que se dirige a pensar en posibles futuros. Comprender a cabalidad lo que representa la conciencia histórica desde el aporte de este intelectual, requiere no olvidar la condición de historicidad de los fenómenos (todo tiene historia, origen, desarrollo dialéctico y puede configurarse en el presente), una condición histórica (momento de la actualidad en el cual la materia, ideas y seres humanos configuran formas de vida deseables y construyen sus condiciones y circunstancias en espacios concretos), y sentido histórico (orientaciones, deseos, motivaciones para el futuro: lo esperado).

Rüsen (1994) afirma que, durante la formación de la conciencia histórica, la subjetividad de la praxis humana se fusiona con las experiencias temporales y genera una interrelación compleja entre la percepción, la interpretación, la orientación y la finalidad, los cuales se convierten en elementos orientadores del proceso en sí. Un proceso que responde a la generación de sentido. La generación de puentes entre pasado, presente y futuro de los que habla Rüsen cuando se refiere a la conciencia histórica, sería la estructura vinculante a través de la cual se construye la temporalidad.

Sin embargo, resulta importante tener en cuenta que el tiempo histórico no es singular, sino que posee un sentido propio que varía de acuerdo con cómo cada individuo internaliza experiencias vinculadas a unidades políticas y sociales de acción, así como a instituciones y organizaciones, matizadas por un contexto epocal. Cada sujeto posee determinados modos de comprensión y proyección que les son inherentes y que responden a ritmos temporales propios. (Feride-Durna y Sabido-Codina, 2021)

Memoria, comprensión y expectativa devienen en facultades que marcan el origen de la experiencia temporal. Un criterio similar sostiene Rüsen, pero lo sintetiza en su concepto de intencionalidad y que luego otros investigadores como Pagès y Santisteban (1999) y Santisteban (2012) hicieron suyo. La intencionalidad es para Rüsen, la acción humana consciente hacia un objetivo. Este objetivo se basa y trasciende desde el presente, recorre diferentes tiempos, reflexiona y genera un producto. Implica, por ende, una resolución del pasado y una anticipación



al futuro (Feride Durna y Sabido-Codina, 2021). La generación de un horizonte de expectativas, a decir de Koselleck.

Basados en la propuesta de Rüsen, Feride Durna y Sabido-Codina (2021) retoman la idea de la existencia de tres dimensiones temporales que no pueden faltar en el aprendizaje histórico: la experiencia (el pasado), la significación/interpretación (el presente) y la orientación (el futuro), y sus funciones a la hora de detectar y reconocer el cambio, la continuidad y la duración. Pasado, presente y futuro son articulados por diferentes operadores temporales como cambio-continuidad, simultaneidad, cronología, periodización, datación, entre otros, considerados por Torres (2001 (citado en Chavez Preisler y Pagès, 2020)) articuladores temporales de orden primario para el establecimiento de relaciones temporales coherentes.

Las interconexiones que tienen lugar entre estos se fundamentan en la posibilidad de valorar la existencia de unas condiciones presentes como herederas de procesos anteriores (presente-pasado), de un presente apoyado en un pasado preexistente que le ayuda a situarse en un contexto racional, y apunta a características propias que le serán dadas a posteriori. En un futuro que todavía no es. En este sentido en formación de la conciencia histórica se reflexiona sobre la voz que se extiende desde el pasado y se sustituye por el contexto donde cimentó raíces, con el objetivo de observar la significatividad y el valor relativo que les es propio (Cataño, 2011).

Precisamente en este ejercicio de comprensión en el que interviene el tiempo histórico, median el recuerdo, la memoria y el discurso. Recuerdo que puede hacerse consciente, específico y significativo dentro de los marcos sociales en que se sitúa. Memoria que, tanto individual como colectiva, se articula como modo social de funcionar, de las capacidades de recuerdo, conmemoración y transmisión de la experiencia. Conjuga los tiempos históricos de manera que se preserve la continuidad entre las acciones o los eventos del presente, del pasado reciente y del futuro inmediato, incluso a partir de su carácter ficcional, de su carácter socialmente construido y la mutua influencia entre el conocimiento histórico y los esquemas de memoria social (Haye, et. al 2018).

El propio Rüsen (2004) afirma que el aprendizaje histórico va mucho más allá de la adquisición de conocimientos referentes al pasado y la expansión y reproducción de este. Para el autor, es un proceso generador de competencias adquiridas progresivamente en el que la experiencia y el conocimiento, son sustentos para poder avanzar desde las formas tradicionales de la conciencia y el pensamiento histórico hasta la forma genética (p.80).

En un segundo momento, resulta necesario hablar de la creación de sentido. De acuerdo con Rüsen (2012), esta se constituye culturalmente y se puede identificar como la relación



compleja de diferentes procedimientos mentales entre los que se encuentran: la percepción, la interpretación de lo que se percibe, para finalmente orientarse, conocer el camino (sentido, ruta) hacia donde hay que dirigirse, partiendo de un espacio de experiencia y un horizonte de expectativas determinados y motivados por una intencionalidad.

Constituye la puesta en práctica de la conciencia histórica, y posee la particularidad de funcionar como conexión interna del entendimiento del pasado, como indicación del presente y como expectativa de futuro. Ya que si bien, no necesariamente, los restos del pasado pueden ser considerados fuentes de valor histórico, llegan a serlo cuando le son otorgados determinados significados que ofrecen información acerca del transcurso temporal, que se requiere por los sujetos para explicar y comprender su tiempo (Rüsen, 2012).

En su libro *Tiempo en ruptura*, Rüsen, genera un instrumental teórico-metodológico con el fin de esclarecer cómo enfrentar productivamente el pasado, para lo cual propone una teoría narrativa de la historia tomando como parteaguas el debate en torno a la historización del Holocausto en Alemania. Para el autor, el trauma de este suceso, junto a otros tantos en la época, estructuró en un tipo de crisis que él catalogó como catastrófica, que destruyó las posibilidades de elaboración de sentidos y significados temporales coherentes. Las controversias que se generaron al respecto, los silencios y posicionamientos por parte de la población, incluidos historiadores, en lo que Rüsen define como “la ausencia de una época completa dentro de una extensión temporal de la identidad alemana” (Rüsen, 2013), demostró que era un acontecimiento que precisaba de tiempo para encontrar un lenguaje que pudiera expresar dicha crisis en toda su magnitud. Una expresión de la fractura y cambio en el modo en el que se comprendían y articulaban las relaciones entre pasado, presente y futuro marcando un cambio de régimen de historicidad.

En este sentido, el teórico alemán coincide con Hayden White, en relación con el rol de los significados a la hora de dotar a un acontecimiento con el adjetivo histórico. Algo no es histórico solo por el hecho de haber ocurrido, sino que lo es en la medida de cómo, mediante la interpretación, los sujetos son capaces de relacionarlo con otros acontecimientos, en otro tiempo y modo, generando un sentido y significado temporal. De esta forma, se produce historicidad, algo que ya White había planteado y que, al igual que él, Rüsen lo relaciona a patrones de interpretación que vinculan hechos, teorías y experiencias por medio de la narración.

Para Rüsen, la narración es elemento mediador del relato historiográfico y, al mismo tiempo, alega su capacidad de regeneración con cada generación que se enfrenta al reto de comprender el pasado. Para el autor, en todas las formas y condiciones, el pensamiento histórico está determinado por procedimientos mentales mediante el cual los seres se interpretan a sí



mismos y su mundo, y que tienen como elemento estructurante la narración de una historia. Historiar el pasado es la única forma en que este adquiere sentido en y para el presente, y la narración aporta al proceso al situarse como práctica cultural fundamental y universal en la configuración de sentido por medio del lenguaje. Esta transforma el tiempo y la secuencia de acontecimientos otorgándoles cohesión interna a través de un muy humano ejercicio interpretativo. Una concepción que, vinculada a la experiencia, adquiere importancia para en auto entendimiento y la orientación de la acción de los sujetos narradores (Rüsen, 2013).

Si bien en las Ciencias Históricas, el dilema subjetividad-objetividad condicionó un rechazo del elemento narrativo en la Historia, resulta innegable que los sujetos no están naturalmente condicionados hacia la historia objetiva. Cualquier narración histórica se remite a preceptos de sentidos que previamente están presentes como parte de la esencia humana, y su construcción implica un consenso entre las partes involucradas, en tanto responde a las identidades tanto del narrador como del receptor. Debe haber códigos y criterios compartidos por ambas partes. Su construcción se produce entre el mundo del texto y el mundo del lector a través de un ejercicio hermenéutico de creación y comprensión (Sánchez, 2014).

Al respecto Edward Said señala que, si bien es necesario prestar atención al estilo, a las figuras del discurso, a las escenas y los recursos narrativos, también lo es a las circunstancias históricas y sociales que condicionaron la producción de determinadas representaciones. Pues si bien, ocurren en un plano individual se prefigura como conjunto de formas mediante las cuales los individuos, los grupos y los poderes construyen, proponen e imponen una imagen de sí y de los grupos subalternizados, legitiman “tradiciones, convenciones y códigos de inteligibilidad” (Said, 2002: p. 46, citado por Sánchez 2014). También expresan rupturas, continuidades, y generación de nuevos patrones de significancia histórica. De este modo resulta importante tener en consideración la naturaleza de los insumos y de los productos de este proceso. Idea que induce a pensar en lo que Rüsen (2012) considera como el “valor de uso de la historia” y de cómo la es posible orientar históricamente la vida práctica a través de la generación de discursos, intencionados desde la legitimidad política, que formará parte del discurso del recuerdo colectivo, por tanto, de sus representaciones y su formación de sentido histórico.

En este sentido, si bien, se le ha negado a la historia la posibilidad de asumir y explotar este recurso alegando endebles subjetiva, es innegable que posee una matriz interpretativa que busca obtener esencias, significados y comprender procesos, algo que va mucho más allá de explicarlos científicamente. Sus análisis inducen a pensar y establecer vínculos con la conciencia



y la narrativa histórica, así como sus conexiones con cada uno de los tipos que se le han asignado por investigadores en el transcurso del tiempo

Rüsen (2012) insiste en el papel de los significados a la hora de dotar a un acontecimiento con el adjetivo histórico ya que lo es en la medida de cómo, mediante la interpretación, los sujetos son capaces de relacionarlo con otros acontecimientos, en otro tiempo y modo, generando un sentido y significado temporal y, con este, historicidad. De esta forma la narración en su vínculo con la historia aporta al proceso al situarse como práctica cultural fundamental y universal, transformando el tiempo y otorgando cohesión interna a través de un ejercicio interpretativo. De las formas de creación de sentido que este investigador identifica (narrativa tradicional, ejemplar, genética y crítica) nacería su, ya comentada, tipología para el análisis de la conciencia histórica.

En sentido general, siguiendo las pautas de este teórico, el pensamiento histórico parte de una práctica mental compleja. Esta práctica se describe como creación de sentido en una relación interpretativa consciente con relación al pasado. Un proceso que permite construir el autorreconocimiento y autocomprensión del lugar, función de los hombres con su entorno y consigo mismos y que incide en la formación de la cultura desde el punto de vista antropológico. La articulación de los intereses de orientación temporal, la concepción de esquemas de la interpretación del pasado, las reglas metódicas del tratamiento de esta experiencia, los principios de la representación historiográfica de la comprensión histórica y finalmente los elementos funcionales del pensamiento histórico y de la cultura histórica, se manifestaron cada uno para sí cada vez peculiarmente en su lógica de principios distinguibles de la creación de sentido histórico (Rüsen, 2012).

Será entonces el contexto en el que se desenvuelven los sujetos, su intencionalidad y necesidades de orientación, interesen en la comprensión del presente, y sus ideas en relación con la temporalidad, quienes otorguen significados a los acontecimientos pasados. Un ejercicio que genera, en consecuencia, una multiplicidad de valoraciones, perspectivas y significados.

De acuerdo con Haye, et. al (2018) lo narrativo significa seguir historias, investigar símbolos culturales, prestar atención al lenguaje, se compone al servicio de narrativas mayores, lo aparentemente particular y aislado de la narración individual puede ser el mejor lugar para observar las fuerzas sociales usadas —y potenciadas— por los actores en la práctica concreta de comunicarse, toda narrativa tiene una escala —personal, institucional, cultural— y temporalidad específica. (p.25).

A través del tiempo semántico es posible encontrar un método en la conciencia histórica para diferenciarla y analizarla. Tanto las diferenciaciones de los tiempos vividos y experienciados,



como las distintas semánticas de tiempo, pueden ayudar a describir las experiencias de rupturas y su superación (Durna y Sabido-Codina, 2021). Académicos como Rüsen lo elaboraron y lo trasladaron a la Didáctica de la Historia, los elementos que podrían considerarse como patrones en este sentido es posible determinarlos si se tiene en cuenta la tabla antes presentada en la que Rüsen expone los tipos de conciencia histórica. Este elemento de la investigación histórica se interrelaciona con el tipo de significancia que cada uno atribuye al pasado, su experiencia temporal, así como sus valores y forma de razonamiento moral. Por tal razón, la narrativa histórica refleja la conciencia histórica de quien la produce y de quien se adhiere a ella (Gomes, 2019, p. 313).

En Historia la narrativa abre la puerta para la comprensión de las formas de identidad colectiva, por lo puede ser considerada una cara material de la conciencia histórica. Por la narrativa histórica se gana acceso al modo como su autor concibe el pasado y utiliza sus fuentes, así como los tipos de significancia y sentidos de cambio atribuidos a la Historia. También refleja ciertos tipos de conciencia histórica: las relaciones que su autor encuentra entre el pasado, el presente y, eventualmente, el futuro, en el campo social y también personal (Gomes, 2019, p.322).

Tipos de conciencia histórica presente en estudiantes según estudios precedentes

A partir de los precedentes teóricos que previamente se analizaron, así como de la aclaración conceptual básica sobre la conciencia histórica, resulta necesario exponer algunos de los hallazgos que, sobre el tema, y con diversidad de perspectivas, se han realizado. En este sentido grupos de investigación e investigadores vinculados a estos en diferentes contextos, han adaptado, enriquecido y llevado a la práctica investigaciones con el fin de indagar en el estado de la conciencia histórica a partir de casos de estudio. El proyecto europeo *Youth and History* y en Canadá la labor del Centre for the Study of Historical Consciousness, dirigido por Peter Seixas, a través de proyectos como Historical Thinking Project o Historical Thinking Assessment han trabajado en función de delimitar la definición de conciencia y pensamiento históricos, y adecuarlos de una forma práctica a la realidad de las aulas (Rodríguez-Medina et. al, 2020).

De los resultados obtenidos en otras investigaciones referentes al tema en estos contextos mencionados es posible establecer un balance general. Gomes (2019) por ejemplo, destaca que, a partir de los proyectos realizados en Inglaterra en la década del setenta del pasado siglo, que investigaron sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje de la historia en jóvenes con el fin de hacerle frente al criterio curricular esquemático de la asignatura, indagaron en los “por qué” de



las decisiones tomadas por los sujetos históricos en un contexto dado, y las bases empíricas que permiten conocer el pasado en Historia.

A través de clases taller diseñaron propuestas que tenían como objetos centrales: cuestiones orientadoras y problematizadoras sobre un tema histórico, la exploración de ideas previas de los alumnos acerca del tema a estudiar, estimular la profundización o la reformulación conceptual de las mismas a lo largo de la clase, momentos de trabajo de los alumnos con asignación de tareas basadas en la interpretación de fuentes de la Historia; acompañamiento del trabajo de los alumnos por parte del profesor, momentos de meta-cognición, en los que los alumnos reflexionaran y ganaran conciencia sobre lo que aprendieron y lo que les gustaría aprender (o no) sobre el tema (Gomes, 2019).

Los resultados arrojaron que, de pensamiento histórico de los alumnos participantes transitaba por nociones en las que para ellos la historia humana era algo extraño, incomprendible, confusa o inútil porque trataba de gente más atrasada; otras establecían puentes endebles, entre el presente y el pasado en el cual las acciones de los sujetos históricos eran afrontadas con seriedad sólo de acuerdo con los principios de experiencias presentes; otras que reconocían semejanzas y diferencias entre situaciones del pasado y del presente, de forma emergente o atendiendo al contexto propio de cada época y espacio (Gomes, 2019, pp.315-316).

En el caso de Chávez y Pagès (2020) en el estudio *Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile*, a través del diseño de una clasificación de uso de pasado, presente y futuro lograron situarlos en una clasificación en niveles básico, intermedio y avanzado (ver tabla 3), identificar si incorporaban el cambio y continuidad en las narraciones (solo cambio, cambio y continuidad, solo continuidad y ninguna de ambas) y categorías de linealidad de tiempo histórico (Linealidad Presidencialista, Lineal Generalizado, Lineal Causa/Consecuencia, Lineal de Períodos, Lineal de procesos y hechos).

Tabla 3

Clasificación por niveles Básico, Intermedio y Avanzado de los usos del pasado, presente y futuro

Nivel Básico	Incorpora la dimensión temporal del presente a través de algún concepto o idea que no es principal ni predominante en el relato. Es decir, hace una mención fugaz al presente, desarrollando el relato histórico
---------------------	--



	preferentemente desde el pasado. No hay referencias a la continuidad ni a la causalidad.
Nivel Intermedio	Incorpora la dimensión temporal del presente a través de preguntas o temas de análisis, estableciendo relaciones pasado/presente y/o considerando explícitamente aspectos de continuidad, causa y/o consecuencia (actuales). No obstante, el tiempo en el que se presenta el relato sigue siendo predominantemente el pasado.
Nivel Avanzado	Articula el relato a partir del presente, es decir, considera un problema o situación actual, lo vincula con el pasado, lo proyecta al futuro, exponiendo situaciones concretas del contenido histórico. Se establecen constantemente relaciones entre las tres dimensiones temporales pasado, presente y futuro, considerando explícitamente aspectos de la continuidad y de la causalidad. No existe una predominancia del pasado en el relato, sino una alternancia y equilibrio entre las dimensiones temporales.

Fuente: Chávez y Pagès (2020)

El resultado condujo a afirmar que:

- los estudiantes incorporaban las dimensiones temporales pasado y/o presente, sin caer en el presentismo
- incorporaban de manera más recurrente el cambio en un 52% del total, y la continuidad en un 40%.
- el tratamiento del tiempo histórico era lineal y con diferentes formas de expresión
- la mayoría de ellos utilizó la simultaneidad cronológica, así como marcadores temporales cuantitativos (siglos y años) y cualitativos (períodos históricos).
- el futuro constituyó el aspecto menos desarrollado del manejo de la temporalidad
- la historia la trabajaban desde el pasado, denotando la carencia de relaciones temporales que conectaran pasado, presente y futuro

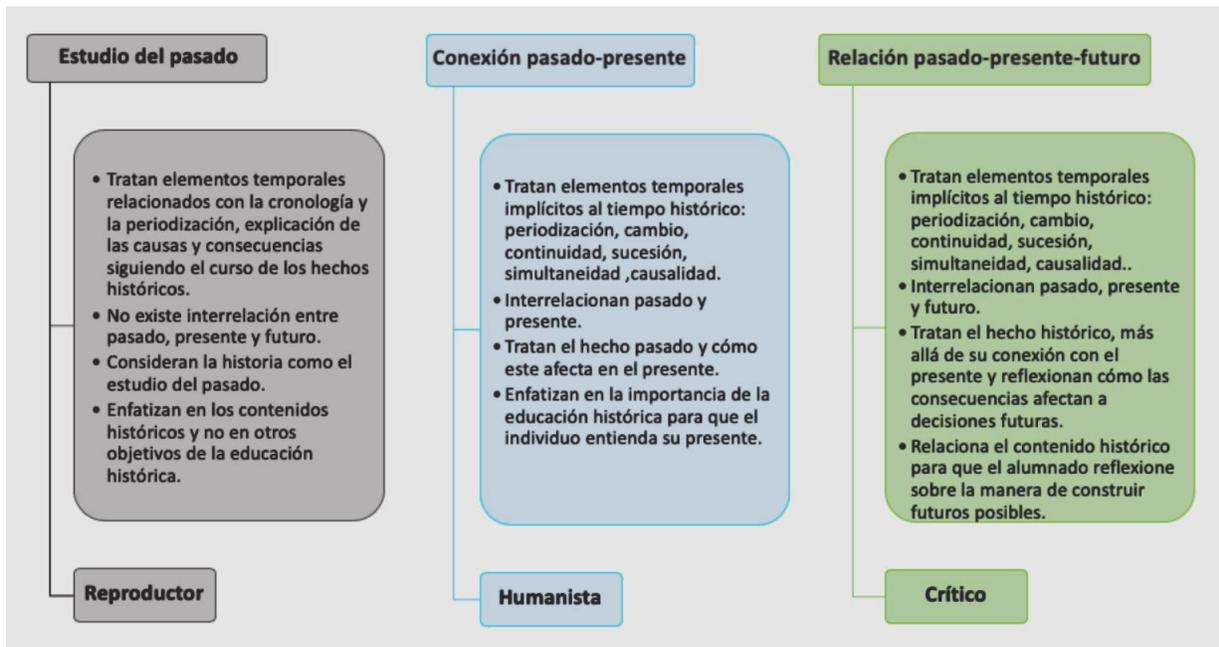
Como parte de estos estudios, Escribano (2021) realizó un análisis sobre las propuestas didácticas realizadas por 22 estudiantes que cursaban la asignatura de didáctica de las Ciencias

Sociales en la titulación de Grado en Maestro en Educación Primaria, por la Universidad Internacional de la Rioja. La finalidad era analizar la dinámica de reflexión que manifestaban los futuros docentes durante la elaboración de las actividades didácticas planteadas para la enseñanza del tiempo histórico, e identificar aquellos principios y posicionamientos que subyacían en los contenidos y actividades que programaban.

Esta autora utilizó una propuesta para la clasificación, en este caso de perfiles docentes, que emergió durante el análisis de la información que aparecía en las propuestas didácticas: “estudio del pasado” (perfil docente reproductor), “conexión pasado-presente” (perfil docente guía), “relación pasado-presente-futuro” (perfil docente crítico) (ver imagen 1). La pesquisa condujo a detectar que el 50% de la muestra se situaba en el perfil de docente reproductor”, a partir de que trabajaban la enseñanza del tiempo histórico desde una perspectiva de carácter tradicional, ya que abordaban los contenidos históricos tomando como referente el estudio del pasado, sin establecer conexiones con el presente o el futuro. En cuanto a la relación entre pasado, presente y futuro, el investigador afirmó no encontrar propuestas didácticas en la que se plantearan estrategias para que el alumnado pudiera relacionar problemas del presente con similares ocurridos en el pasado. Tampoco ofrecían herramientas para que el alumnado pudiera reflexionar sobre las posibles expectativas del futuro (Bernal y Pérez, 2023; Escribano 2021).

Imagen 1

Perfiles docentes y uso de la temporalidad





Fuente: Escribano (2021)

Como elemento añadido este autor afirma que existen estudios previos como el de Bravo Penjeam (2002) (citado en Escribano, 2021) que obtuvieron resultados semejantes y, señala que, si bien los estudiantes en proceso de formación podría llegar ser crítico con respecto a su formación académica, e incluso tener una concepción diferente a la que tenían sus maestros, al realizar sus prácticas en escenarios reales, terminaron reproduciendo la metodología tradicional independientemente de que si existían innovaciones en sus programas. Mantenían como elementos habituales en el proceso, el uso del libro de texto, escasa utilización de metodologías para la resolución de problemas, actividades que fomentan más el trabajo individual que en equipo y poco compromiso del docente por la búsqueda de la racionalidad histórica, predominando la exposición narrativa cronológica (Escribano, 2021, pp.53-54).

Al respecto investigadores como Peter Seixas diseñaron tipologías de ideas de alumnos sobre significancia histórica –posturas subjetivistas, objetivista, narrativista; también modelos de progresión conceptual de ideas de alumnos en los que variados tipos de significancia-contemporánea, causal, estándar, simbólica y de interrelación con el presente y el futuro- son combinados con otros indicadores con el fin de conocer: cómo y hasta que nivel los alumnos explican históricamente una situación dada; cómo analizan las fuentes y las cruzan para obtener inferencias sobre esa situación; cómo consideran, discuten y evalúan diferentes puntos de vista; cómo relacionan pasado y presente, así como el modo en que construyen hipótesis de futuro (Gomes, 2019).

Una propuesta similar realizó Valle (2017) quien, como ya se comentó en apartados anteriores propuso categorías tipos de maestros de historia (expositivo, narrador de historias, activo, reflexivo), cinco tipos de narrativas (general, identitaria, positivista, develadora, analítica). De estos concluyó, que solo en los casos en los que manifestó una narrativa analítica se percibían herramientas para intervenir en la realidad (Bernal y Pérez, 2023). Visibilizó una tendencia hacia la propuesta tradicional positivista centrada en gobiernos y obras, así como de un proceso formativo desactualizado a partir de la existencia de una brecha entre la formación de historiadores, el profesorado en historia y la socialización del conocimiento. En cuanto a las relaciones pasado-presente-futuro refiere que se aprecia en el caso en cuestión, un vínculo pasado-presente pero no se logra una relación a futuro y que primaba la visión de una historia como *magistra vitae* (Bernal y Pérez, 2023).

Por otra parte, los centros de educación superior, como es el caso de la Universidad Autónoma de Barcelona (España) se constituyen en epicentros centro en el que se han



consolidado las investigaciones sobre la enseñanza de la historia reciente, la recuperación de la memoria y la formación de la conciencia histórica, la conceptualización del tiempo, la educación para la ciudadanía democrática, tanto en relación con la formación de docentes como con lo que efectivamente pasa en las aulas de primaria y secundaria (Coudannes, 2014). Las redes con América Latina establecidas a través de la dirección de tesis de posgrado, grupos de investigación y la publicación en revistas trajeron a la luz colaboraciones en Argentina, Chile y Colombia.

En América del Sur estas investigaciones corroboran el interés por aplicarlas a las respectivas realidades, contribuir a la optimización del proceso de enseñanza aprendizaje de la Historia, y en consecuencia potenciar el desarrollo de un pensamiento histórico. Especialmente destaca en el área el grupo integrado por brasileños, argentinos y uruguayos que se propuso desentrañar la percepción de los jóvenes acerca de la historia y las posibilidades de cambio social. Sus esfuerzos más visibles salieron a la luz con el proyecto “Los jóvenes frente a la historia” dirigido por Luis Fernando Cerri (Universidad Estadual de Ponta Grossa, Brasil) y Gonzalo de Amézola (Universidad Nacional de La Plata, Argentina) quienes a través de encuestas abogaron por conocer las ideas de estudiantes y docentes sobre procesos históricos y problemas sociales contemporáneos, el manejo de categorías temporales, entre otras cuestiones (Rodríguez-Medina et. al, 2020).

De las consecutivas etapas de estos proyectos, en el caso de Residente, el más reciente y aun en curso, del cual emergieron investigaciones en las que México se ve representado. Es el caso de la investigación llevada a cabo por Mayra Rodríguez Hernández, la cual en su artículo *¿Qué piensan las y los jóvenes sobre la conquista de México a 500 años de distancia?*, a partir del análisis de la pregunta del cuestionario de Residente relacionada con México concluye que, basada en las respuestas de los estudiantes de enseñanza media de escuelas privadas y públicas de las ciudades Querétaro, Ciudad de México, Texcoco y Tuxpan, los estudiantes eligieron las respuestas vinculadas a una conciencia histórica de tipo tradicional al emplear la tipología de desarrollo ontológico de Rüsen. La misma conlleva la asumir rasgos que implican la presencia de identidad y cohesión social a partir de considerar la existencia de una deuda histórica, en este caso de los países colonizadores de indemnizar a las comunidades originarias y descendientes en América. Al mismo tiempo, si bien condiciona la existencia de solidaridad social al reconocer este derecho, no se sienten involucrados en el proceso (Rodríguez, 2022). Al mismo tiempo, la menos elegida de las respuestas es la que niega el derecho al pago, relacionada a la conciencia histórica crítica. Sin embargo, la autora reconoce la ausencia de una contra narrativa, dada la naturaleza de la pregunta, que permita identificar posicionamientos de los estudiantes al respecto. Es importante



mencionar que, esta investigación se sitúa, dentro de las pocas que se han llevado a cabo en el contexto mexicano.

En este sentido, también de esta investigadora, salió a la luz en diciembre de 2023 la tesis de doctorado titulada *Un estudio sobre la conciencia histórica: el estudiantado de Clío frente al futuro y al razonamiento moral*, a la que ya se hizo referencia y cuyos resultados resultan imprescindibles como referentes metodológicos y teóricos al respecto del tema en México y, en consecuencia, para la presente investigación. Sus hallazgos se centran sobre todo en las categorías de expectativas a futuro y razonamiento moral, ambos elementos constitutivos de la conciencia histórica. Si bien Rodríguez (2023) es amplia en cuanto a detalles, dentro de las cuestiones que llaman la atención de sus resultados está una proyección a futuro por parte de los estudiantes que se expresa cómo posibilidad o aspiración, pero sin llegar a vislumbrarlo del todo, y dos variantes: un futuro optimista desde la agencia individual y uno pesimista cuando adquiere un nivel colectivo y donde difícilmente se piensa en un porvenir lejano. En el caso del pasado, presente y futuro en la docencia si bien reconocen que se trabajan los tres tiempos, es el futuro el que posee menos presencia.

Al indagar en el razonamiento moral de los estudiantes y las tipologías de la conciencia histórica con base en dilemas morales, sobre todo en la pregunta relacionada con el pago de una supuesta indemnización por los males de la conquista, la opción más elegida por estos es la que responsabiliza del pago a “los más ricos del país”. En segundo lugar, se encuentra la que señala al “gobierno con los impuestos pagados por todos”, le sigue la alternativa de “nadie” y, por último, la opción de “los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación”. De este modo la narrativa predominante se circunscribió al tipo ejemplar, seguida de la genética, la crítica y la tradicional. En lo respectivo a la conciencia histórica cómo categoría se evidencia con mayor fuerza cuando los estudiantes deben relacionar temas históricos con otros que tocan experiencias y cuestiones relativas a la identidad y que se reconocen como cercanas temporalmente (Rodríguez, 2023). Por estas razones estos resultados constituyen un referente al que hubo que recurrir durante los capítulos cinco y seis de la presente investigación.

Por otra parte, en un artículo que realiza reflexiones en torno a la enseñanza de la historia en las aulas Lahera y Pérez (2021) realizan un bosquejo de los resultados obtenidos por investigadores al respecto de este tema. Entre los principales elementos que destacan a partir de estos precedentes se encuentran:

- a) que los estudiantes no le otorgan ningún valor significativo a la historia. La analizan como un conjunto de fechas, datos y acontecimientos que se tienen que aprender



- b) el estudiantado emplea conceptos históricos desarrollados de forma insuficiente y realizan relatos históricos carentes de complejidad, lo cual podría ser el resultado de una enseñanza que promueve lo memorístico, denotando cierta incapacidad para construir memorias históricas que favorezcan el aprendizaje
- c) estudios realizados en Argentina, Chile y Colombia, ponen a la vista las limitaciones al tratarse de la enseñanza de hechos y procesos históricos de carácter reciente, y de sus repercusiones para la comprensión histórica del presente.
- d) Que los estudiantes consideran que la historia no guarda relación con su presente, y se sintetiza en un conjunto de hechos que acontecieron hace años y que no se vinculan con la sociedad actual. Plantean que, estos conocimientos no necesitan comprensión sino memorización, ya que la forma en que los evalúan al final de una unidad o curso es haciéndolos recordar personajes, fechas, batallas, y además no consideran que la historia sea de gran complejidad (Bernal y Pérez, 2023).

A partir de lo anterior, podría afirmarse que existen elementos distintivos en la producción sobre conciencia histórica, que van más allá de los resultados de dichas investigaciones. Si se tiene en cuenta la orientación que se les ha dado a las mismas, no cabe dudas de que albergan un fuerte interés al respecto de cómo se enseña y se percibe la historia, con mayor énfasis a cómo ocurre este proceso en el aula. Los planteamientos teóricos de Jörn Rüsen figuran como eje vertebrador, y si bien se asumen criterios y categorías de otros autores, al articular los estudios los análisis giran en torno a un criterio que prima, el tiempo histórico.

En este sentido las pesquisas se orientan hacia el reconocimiento, presencia o ausencia de habilidades que expliciten el uso del tiempo histórico y a partir de ellas, los usos del pasado, presente y futuro y su clasificación. Como resultado las propuestas se orientan hacia la creación de perfiles tanto de estudiantes como docentes y las propuestas con el fin de adecuar los diseños curriculares a las nuevas condiciones y necesidades. Es válido mencionar que, casi la totalidad de investigaciones y proyectos tienen como población a analizar a estudiantes, en su mayoría de enseñanza media y universitarios, en menor medida. En el caso de los últimos, es mucho menor el número de los que estudian el tema desde la óptica de Licenciados en Historia.

Otro de los elementos para tener en cuenta es que, si bien la mayoría de estas investigaciones incorporan o se estructuran en base a problemáticas contemporáneas detectan la presencia de la *historia magistra vitae* como constante. Sin embargo, valdría la pena preguntarse si los estudios han tenido en cuenta el modo en el que los sujetos investigados establecen sus relaciones entre pasado presente y futuro teniendo en cuenta los elementos que al respecto de los



regímenes de historicidad y modos de temporalización explican François Hartog y Reinhart Koselleck. Sobre todo, si se tiene en cuenta la posibilidad de confluencias y solapamientos entre un modo y otro, pero sobre todo cómo podrían manifestarse confusiones al respecto de la apropiación del pasado y sus usos en la sociedad presentista, considerando el componente cognitivo como vivencial de este proceso.

A partir de lo anterior, se percibe la necesidad de indagar en la posibilidad de pensar nuevos modos de estudiar la conciencia histórica a partir del uso de categorías a las que podría considerarse universalizantes a decir de Hartog, y que permitan realizar estos análisis desde ópticas integradoras. Es el caso de las propuestas espacio de experiencia y horizonte de expectativas de Reinhart Koselleck, así como las estructuras de análisis de los regímenes de historicidad, con énfasis en el presentista, que a su vez implica poner la mirada en elementos como la historicidad, la condición histórica y la generación de sentido de las que hablan Paul Ricoeur y Jörn Rüsen.

Con este propósito se considera la conciencia histórica como:

La expresión y resultado de los modos en los que los seres humanos, tanto de forma individual como colectiva, interpretan su realidad y significan sus diversas experiencias del tiempo, tomando como sustento los modos en los que se perciben, articulan y conectan las dimensiones temporales (pasado, presente, futuro), lo cual tiene como resultado una temporalización de la experiencia. Esto se sustenta en los espacios de experiencia y horizontes de espera matizados por las relaciones dialógicas entre el sujeto y el entorno, así como lo vivencial y lo epistémico, mediados por los olvidos y presencias que dan sentido al pasado, presente y futuro del que se deriva y, al mismo tiempo, participa la conformación de una historicidad y tempus propio de cada individuo.

Lo anterior a su vez, genera una diversidad de concepciones basadas en la búsqueda de un sentido y proyecta múltiples modos de contemplar y accionar con respecto al futuro. En este entramado de relaciones, el razonamiento moral se posiciona como eje transversal, el cual actúa como mediador y determinante, (que influye y es influido por el proceso antes descrito) a la hora de elegir entre opciones, evaluar o considerar las consecuencias de las acciones de los sujetos a lo largo del tiempo. Las conexiones y modos en los que los individuos se proyectan con respecto a lo que vive y lo que espera con relación al futuro, incide en el ejercicio reflexivo y modos de actuar, elegir y juzgar, por lo que es importante en la transformación y expresión de valores individuales y colectivos. De este modo la conciencia histórica no solo es un tapiz conformado por múltiples y



coloridos hilos, sino que sus herramientas permiten a los sujetos, no solo mirarlo, sino también comprenderlo, interpretarlo y auto percibirse como parte de este.



Capítulo III. Fundamentos metodológicos de la investigación

El presente capítulo tiene por objeto esclarecer los elementos teórico-metodológicos que sustentan la investigación. Se divide en cuatro secciones: la primera define los principales elementos relacionados con la investigación cualitativa y la Teoría Fundamentada, así como los beneficios de su aplicación para el presente estudio; le siguen los apartados en los que se detalla la forma en la cual se llevó a cabo la recogida y análisis de los datos, la aplicación del instrumento, el proceso de codificación y a análisis de los resultados.

Investigación cualitativa y métodos para el estudio de la conciencia histórica: Teoría Fundamentada y Método Hermenéutico

El estudio de la conciencia histórica no es un proceso que pueda darse al margen de los sujetos y sus contextos. Implica comprender las realidades sociales particulares de cada ambiente, los valores individuales y colectivos, motivos que sirven de sustento en las sociedades en los que estos sujetos se desenvuelven. No es posible una investigación de este tipo, sin la posibilidad de explorar desde perspectivas holísticas, enfocadas a la identificación de símbolos y significados a través de su interpretación y el reconocimiento de la subjetividad humana.

En este sentido la autora de la presente investigación coincide con Escribano (2019) cuando afirma que la indagación en relación con procesos cognitivos que, como es el caso, implican representaciones y usos de categorías temporales configuradas por el pensamiento humano, dependientes de valores, ideologías, motivaciones y aspiraciones, necesitan de sustento metodológico que opte por lo integrador, interpretativo y flexible que, al mismo tiempo, garantice niveles de rigurosidad y evaluación.

De este modo, la metodología cualitativa hace posible estrechar las distancias entre la realidad investigada y el investigador. Respeta la diversidad de formas de interpretar el mundo y posibilita la flexibilidad necesaria para el ajuste de las hipótesis o supuestos orientadores y las fuentes (Salinas, 2009). La investigación cuantitativa fundamenta su búsqueda en las causas y la comprensión de las interrelaciones que se dan en todas las esferas de la realidad social. Y, en este caso, permite al investigador no solo descubrir, sino construir el conocimiento que pretende indagar, a grandes rasgos, en la vida de los sujetos en sociedad (Salinas, 2009). Sin embargo, esto no quiere decir que no requiera de un enfoque que sea sistemático y metódico.

En este enfoque, el pensamiento crítico, se prefigura como elemento analítico clave y demanda del investigador: escepticismo sobre lo que supone acerca de los datos, estar dispuesto a preguntarse y cuestionarse sobre la interpretación de estos, la habilidad de retroceder y ajustar el curso de la investigación en casos en los que se precise (Corbin, 2016).



En este sentido la Teoría Fundamentada o Grounded Theory, que tuvo su origen con Glaser y Strauss a finales de los sesenta del pasado siglo, se situó como una metodología para el análisis de información cuya fase de recogida de información es sumamente importante y el proceso para su interpretación es continuo en el que, además, los resultados iniciales del análisis son claves para la selección de nuevos informantes, y debe reajustarse siempre que se requiera a través del método comparativo constante (Glaser y Strauss, 1967; Corbin, 2016).

La comparación se convierte en herramienta analítica para generar hipótesis y conceptos, así como develar las interrelaciones entre ambos (Trinidad, Carrero y Requena, 2006). Al enmarcarse en análisis cualitativo de tipo interpretacional, hace posible la emergencia de teoría inductiva en el área de estudio, o al menos de propuestas teóricas que puedan explicar procesos sociales. De acuerdo con Trinidad et. al (2006), una de sus funciones es facilitar cualitativos desde cualquier tipo de datos que permitan identificar patrones sociales susceptibles a ser analizados e interpretados.

La Teoría Fundamentada parte de una generación de conceptos claves creados a partir de la sistematización de datos, los cuales a su vez se agrupan en categorías. Estas se desarrollan teniendo en cuenta sus propiedades y dimensiones, para posteriormente integrarse en marcos teóricos que ofrecen información sobre fenómenos determinados (Corbin 2016).

Resulta necesario enfatizar en que Corbin (2016) habla de la existencia de diversos enfoques para la teoría fundamentada dependiendo del área en la que se aplica. En este sentido, alega que se incurre en una contradicción entre la esencia de la teoría fundamentada y el hecho de iniciar una investigación con una teoría y categorías predefinidas ya que limita la emergencia de nuevos hallazgos, diferentes de los que ya se poseen. La autora asegura que trabajar con este método en cualquier tipo de problemas, y con independencia de cómo se haga, siempre conduce a buenos resultados. Por otra parte, asegura que este método no tiene que usarse únicamente para desarrollar teoría, sino también para hacer descripciones fundamentadas y consistentes (Corbin, 2016, p.15).

Páramo (2015) asume la Teoría Fundamentada como una manera de acercarse a la realidad social de una forma que es lo suficientemente abierta y a la vez rigurosa para indagar en la naturaleza socialmente construida de esta, así como su papel en la producción de interpretaciones. Este investigador considera la Teoría Fundamentada como la menos adecuada, si el fin es conocer una “realidad objetiva”; por el contrario, más apropiada cuando el interés está en saber el modo en el que las personas interpretan su realidad (p.9).



Una postura similar asume Padilla (2016) cuando la cataloga como una teoría que no es fija ni inmutable, sino que se puede asumir como una estrategia de indagación diferente con capacidad de abrirse a las posibilidades de no partir de conceptos o supuestos ya sabidos para construir de forma sistemática y rigurosa un nuevo conocimiento (p.157). Situándose en este criterio, deja abierta la posibilidad de aplicarla por completo, o bien utilizarla como materia prima en la fase de la interpretación de los datos. De este modo podría trabajarse de dos perspectivas: una que abarque el problema teórico metodológico desde supuestos empíricos y conceptuales, identificados *a priori* en un estado del arte, y conceptos clave emerjan y direccionen el diseño del trabajo de campo a fin de colocar en un paréntesis a la teoría previa, manteniendo una tensión tendiente a la oscilación entre ésta y los datos obtenidos de forma empírica.

Si bien esta será la línea que seguirá la investigación, para la recogida de datos se plantea el uso del enfoque cuanti-cualitativo. De este modo se obtendrá una visión más profunda, que se ajuste a niveles de rigurosidad de los análisis, a partir de la coexistencia de diversidad de formas de acceso a la información y, la triangulación, interpretación y análisis de datos provenientes desde las perspectivas cuanti y cualitativa, aunque en menor medida la primera.

Con respecto a los procedimientos de desarrollo de la investigación es necesario mencionar la estructuración por las etapas del diseño, recogida y análisis de datos, la cual incluye la probabilidad ajuste de los instrumentos y confrontar la literatura a fin de generar un análisis interpretativo que permita la emergencia de planteamientos teóricos al respecto del tema de estudio. En el proceso, cabe destacar el uso del método comparativo constante como básico para el desarrollo de elementos teóricos y la integración de conceptos; el muestreo teórico con el fin de recopilar datos hasta alcanzar la saturación de las categorías; la escritura de memos obligando al investigador a pensar de manera conceptual a partir de su habilidad para cuestionar, buscar significados, comparar, abstraerse y establecer nexos interpretativos entre conceptos y categorías (Corbin, 2016; Trinidad et. al, 2006).

El análisis hermenéutico también se presenta como método potencial, por sus ventajas para el estudio y rescate de la multiplicidad de sentidos y significados en los discursos, y por ende en los sujetos que los sustentan. Permite interpelar, argumentar los discursos polarizados y revelar las esencias de la vida social mediante la articulación sistematizada de estructuras de significado que se asocian a las maneras de actuar de los individuos y sus orientaciones en la sociedad. Es la reflexión sobre las interpretaciones como vía para comprender fenómenos sociales (Ruedas et. al, 2009; Ángel, 2011). Su aspecto fundamental es la autocomprensión del hombre, inseparable de la historicidad de su existencia, asumiéndolo como ser finito, condicionado por



contextos espaciales y temporales, así como determinado por tradiciones y principios de autoridad (Bravo, 2019).

El Método de Comparación Constante proveniente de la Teoría Fundamentada tiene puntos en común con el proceso de análisis hermenéutico a decir de Ángel (2011), ya que, con el fin de ajustar la obtención de información, lo hace a través de un “*proceso en zigzag*”, que consiste en ir al campo para obtener datos, analizarlos, y regresar. Para este autor, la hermenéutica trabaja de forma similar a través del postulado del *círculo hermenéutico*, es decir, mediante la confrontación constante, en un proceso de diálogo, en el cual los dialogantes están abiertos siempre al ser del otro, y que tiene como resultado un saber que es *punto de vista* en el cual ya nadie puede reclamar su cuota. Cuestión que pone a dialogar la parte con el todo y, en el proceso de trabajo, lo que ya se ha interpretado con el contexto (Ángel, 2011, pp. 17-20). En este sentido, el método crítico hermenéutico complementa a la perspectiva de la Teoría fundamentada con la pretensión de abordar los fenómenos, sin prejuicios y sin una carga de tradición que se hace consciente y que se transforma en el enfrentamiento con dicho fenómeno ya que en sí misma implica “comprenderse como ser histórico en el acontecer histórico” (Ángel, 2011, p.18).

Recogida de datos: población, muestra e instrumentos

La población objeto de estudio fueron los estudiantes de Licenciatura en Historia, en el caso específico de los que se encuentran en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), en Chihuahua, México. Si bien la carrera posee dos modalidades, presencial y a distancia, tomando en consideración las características de cada una de estas carreras y sus diferencias en cuanto a edades, colectivos docentes y accesibilidad, se decidió que la muestra abarcara a toda la población de los nueve semestres (52 de 54 estudiantes) de dicha Licenciatura en la modalidad presencial, durante los meses de marzo a septiembre de 2023, fechas en las que se aplicó el instrumento para recabar los datos.

En el caso específico de la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH, se fundó en junio de 1963 y con el paso de los años fue abriéndose a diversas áreas de profesionalización, hasta que en el 2008 incorporó al plan de estudios la Licenciatura en Historia en su modalidad presencial y virtual. Esta Facultad, al igual que la carrera, se ubican en el Campus I de la institución de altos estudios con ubicación entre las Avenidas Universidad y Pascual Orozco de la ciudad de Chihuahua.

En la actualidad, además de la Licenciatura en Historia, la Facultad otorga los títulos de licenciatura en: Filosofía, Letras Españolas, Periodismo, Ciencias de la Información, Lengua



Inglés; Maestro en Humanidades, Maestro en Bibliotecología y Ciencias de la Información, Maestro en Ciencias de la Educación y Maestro en Educación Superior; así como el título de Doctor en Educación Artes y Humanidades.

En el caso específico de la Licenciatura en Historia, durante el período que abarcó la presente investigación se regía por el plan de estudios LH2014 (en la actualidad se implementó un nuevo plan de estudios teniendo en cuenta las directrices de la Nueva Escuela Mexicana) el cual, de acuerdo con la documentación aportada por la coordinación de dicha carrera, potenciaba seis competencias específicas: periodización histórica, investigación histórica, historiografía, valoración de corrientes de pensamiento, gestión y vinculación histórico-cultural y pedagogía de la historia. Si bien el reporte de materias que proporcionó administración escolar, referentes al plan de estudios LH2014, con fecha de 28 de marzo de 2023 incluye la una propuesta con la elevada cifra de 210 materias entre obligatorias y optativas, la malla curricular, en la práctica se componía de la siguiente forma:

Imagen 2

Malla curricular plan de estudios LH2014 modalidad presencial

I SEM	II SEM	III SEM	IV SEM	V SEM	VI SEM	VII SEM	VIII SEM	IX SEM
TEORÍA Teoría de la Historia 5	TEORÍA Teoría de la Historia II 5	MET I Historiografía 5	MET II Estrategias de Investigación 5	MET II Taller de Investigación I 5	MET III Taller de Investigación II 5	MET IV Historiografía de tesis 5	MET V Taller de tesis 5	MET VI Taller de tesis II 5
H. MEX Culturas precolombinas 3	H. MEX Misiones y Colonia 3	H. MEX Independencia y Estado 3	H. MEX Reforma y modernidad 3			Seminario Historia de México Contemporánea 3	Seminario Historia reciente de la Frontera de México 3	Seminario Historia de U.S. y México 3
TEORÍA Economía 1	TEORÍA Estadística 1	H. EEUU Colonia 1	H. EEUU Rev. Americana e Independencia 1	H. EEUU Guerra entre U.S. y México y Guerra Civil 1	H. EEUU Hist. U.S. del 1900's 1		B. OPTATIVA	B. OPTATIVA
H. MUNDO I Origen de la humanidad hasta 1500s 3	H. MUNDO II Historia desde el 1500's hasta la época contemporánea 3	H. MUNDO Arte 3	H. MUNDO Procesos migratorios 3	Naturales Ecología 1	Naturales Ecología 1			B. OPTATIVA
B. UACH Sociedad y Cultura 2	TEORÍA Teoría sociológica 1	TEORÍA Teoría antropológica 1	TEORÍA Teorías de género 1	H. LAT Etnia y Nación 1	H. LAT Estado democracia y ciudadanía 1	Seminario Movimientos Sociales en Latinoamérica 1	Seminario Postcolonialismo Descolonización 1	B. OPTATIVA
B. UACH Lenguaje y comunicación 2	B. UACH TyIII 2	B. UACH Universidad y conocimiento 2		VINCULACIÓN Planificación y administración cultural 2	VINCULACIÓN Legislación y reglamentación cultural 2	VINCULACIÓN Diseño y evaluación de proyectos 2	VINCULACIÓN Organizaciones y empresas culturales 2	
INGLES Diplomado I 5	INGLES Diplomado II 5	INGLES Diplomado III 5	INGLES Diplomado IV 5	EDUCACIÓN Instrumentación didáctica 2	EDUCACIÓN Didáctica de la historia 2	EDUCACIÓN Praxis educativa 2	EDUCACIÓN Sem. De praxis educativa 2	

BLOQUES OPTATIVOS					
HISTORIA Y SOCIEDAD CONTEMPORÁNEA			EDUCACIÓN		
B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO
	Historia y cultura popular	Procesos migratorios	Teorías del aprendizaje	Sociología de la Educación	Diseño curricular
B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO	B. OPTATIVO
Estudios de lo subalterno	Sociedad Contemporánea	Derechos Humanos	Evaluación Educativa	Gestión Escolar	Orientación y tutoría

Fuente: Coordinación de la Licenciatura en Historia. Facultad de Filosofía y Letras de la UACH.



Para un total de nueve semestres, se estructuraron en bloques que abarcaban asignaturas vinculadas a: Teoría, Metodología, Seminario, Historia, Naturales, Básicas UACH, Vinculación, Educación e Inglés dentro de las asignaturas obligatorias, y dos bloques optativos orientados al área de Educación e Historia y Sociedad Contemporánea. Estos últimos se impartían entre el semestre siete y el nueve de la carrera.

Para indagar en lo relativo a la conciencia histórica de estudiantes de Licenciatura en Historia, una vez elaborado el marco teórico referencial básico a partir del análisis de la literatura especializada, se pudieron identificar elementos categorías susceptibles a emerger relativas a la definición de conciencia histórica. A partir de lo anterior se diseñó una estructura que hizo puntal el enfoque en las categorías: espacio de experiencia y horizonte de expectativas y sus características a partir de establecer precisiones en lo relativo a temporalización e historicidad con base las relaciones entre las subcategorías pasado, presente y futuro, así como también razonamiento moral y dimensión ética de la práctica histórica, cómo elementos centrales que vertebraron el proceso de codificación inicial, los cuales se detallarán más adelante.

Entre los métodos teóricos de investigación que se emplearon en este proceso se encuentran: la deducción-inducción, el análisis y síntesis y la triangulación metodológica, en el tipo específico de triangulación entre técnicas. Según Arias (2000) lo significativo de esta estrategia es que las debilidades de un método forman parte y se compensan desde las fortalezas de otro, y con su combinación y contraste (p.20). En este caso, lo valioso no se centra en la simple combinación de los datos, sino el poder establecer conexiones entre ellos para contrarrestar la riqueza y la fiabilidad de unos, con la de los otros. De este modo, las diferencias que emerjan del contraste pueden llegar a ser tan reveladoras como las coincidencias, de ahí, la función de la triangulación. Esta es una estrategia metodológica idónea, junto con el método comparativo constante, para garantizar el enriquecimiento y la calidad de los resultados mediante el contraste entre informaciones o interpretaciones coincidentes o discordantes (Salinas, 2009: p.346). En cuanto a la recolección de datos, los instrumentos que se implementaron fueron dos: un cuestionario y la recuperación de narrativas realizadas por los estudiantes como parte de los requisitos de evaluación de sus diversas asignaturas.

Cuestionario y las narrativas

La aplicación del cuestionario dio inicio al proceso de recolección de datos y se estructuró con en la medida de identificar las características relativas a las categorías y subcategorías asociadas a la conciencia histórica y el modo en el que estas aparecen en los estudiantes. En este



caso, lo relativo a la historia y los vínculos que se establecen entre pasado, presente y futuro, así como elementos que permiten indagar en las características de su razonamiento moral y lo referente a la ética en el ejercicio de la profesión. Con este fin, se tomaron como referente los aplicados por Valle (2017), Escribano (2019) y Amézola (2018) y Rodríguez (2023), con modificaciones que tuvieron en cuenta: diferencias contextuales, de contenidos, niveles de profundidad y ajuste a los objetivos y características de la población objeto de estudio.

El cuestionario se llevó a cabo haciendo uso de Google Forms, no solo porque amplió la posibilidad de llegar a toda la población, sino que por su estructura permitió el acceso a los resultados de forma inmediata. En el caso de las preguntas de opción múltiple con un matiz cuantitativo, hacer uso del sistema de tablas y gráficos que se generan en automático para el análisis de resultados.

Durante los meses de diciembre de 2022 a marzo de 2023, el cuestionario transcurrió por un proceso de ajuste, con el fin de evaluar su validez y su nivel de correspondencia a los fines fue puesto en manos de un experto. Es el caso del Dr. Miguel Ángel Guzmán, con una considerable producción al respecto del objeto de estudio. A partir de sus observaciones se realizaron las correcciones correspondientes y se pasó a la segunda fase, la prueba piloto. El pilotaje se llevó a cabo en una muestra de 17 estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México entre el 12 y el 23 de abril de 2023. La aplicación transcurrió sin contratiempos y condujo a la reconfiguración de algunas preguntas en dos aristas fundamentales: aclarar elementos de la redacción a partir de confusiones declaradas por los estudiantes al responder, y reajuste en cuanto al diseño de algunas preguntas, como fue el caso de la 11.1 y 14.

Tabla 4

Pilotaje cuestionario UNAM

Pilotaje y validación del cuestionario	
Elaboración y validación con experto	Diciembre de 2022-marzo de 2023
	Experto: Dr. Miguel Ángel Guzmán (Universidad de Guanajuato) (ver anexo 2) Licenciado en Historia (1994) y Maestro y Doctor en Filosofía por la Universidad de Guanajuato. Se ha especializado en el estudio del México independiente, así como en la teoría y la filosofía de la historia. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadores, Nivel



	I, así como también del Colegio de Historiadores de Guanajuato A. C., de la International Network of Theory of History, de la Sociedade Brasileira de Teoria e História da Historiografia, y de la Red de Investigadores de Teoría y Metodología de la Historia.																			
Población	17 estudiantes de Lic. en Historia de la UNAM (modalidad presencial)																			
Forma de aplicación	Virtual mediante Google Forms																			
Sexo	8 mujeres (47.1%)	9 hombres (52.9%)																		
Representación por Semestre	Semestres 1, 2, 5, 6, 8																			
	<table border="1"> <caption>Distribución de respuestas por semestre</caption> <thead> <tr> <th>Semestre</th> <th>Porcentaje</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>1</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>2</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>3</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>4</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>5</td> <td>11.8%</td> </tr> <tr> <td>6</td> <td>47.1%</td> </tr> <tr> <td>7</td> <td>0%</td> </tr> <tr> <td>8</td> <td>23.5%</td> </tr> </tbody> </table>		Semestre	Porcentaje	1	0%	2	0%	3	0%	4	0%	5	11.8%	6	47.1%	7	0%	8	23.5%
Semestre	Porcentaje																			
1	0%																			
2	0%																			
3	0%																			
4	0%																			
5	11.8%																			
6	47.1%																			
7	0%																			
8	23.5%																			
Fecha de aplicación	12-23 de abril de 2023																			

Fuente: Elaboración propia

Este ejercicio permitió identificar posibles elementos conflictivos, tanto para los estudiantes como para la investigadora durante el análisis de los datos. Del mismo modo permitió valorar la exhaustividad y pertinencia de las preguntas y sus posibles respuestas al respecto de los temas. En este sentido se decidió retirar algunas de estas y, fusionar otras, reconfigurar las tipologías de las preguntas, así como las posibilidades o conflictos que podrían generarse al momento de identificar posibles categorías y subcategorías.

En sentido general, en cuanto a estructura, se trata de un cuestionario que incluyó preguntas abiertas y cerradas, que inicia con preguntas de *control o de identificación*, entre ellas edad, sexo, ciudad de origen, universidad y semestre al que pertenecen los estudiantes. Un segundo momento se agruparon en tres secciones (sobre la carrera de historia, sobre la función del historiador, sobre la conciencia histórica), mediante un sistema de preguntas cerradas y abiertas, que indagaron en lo que los estudiantes concebían como historia, tiempo histórico, conciencia histórica, ética en la profesión; uso de las tres temporalidades (pasado, presente y futuro), preguntas que posibilitaron identificar cuestiones relativas a la temporalización,



historicidad y el ejercicio reflexivo. También indagó en los modos en que los estudiantes preferían acercarse a la historia, contenidos y líneas temáticas recurrentes, formas en las que trascurre la docencia y cómo consideraban que era impartidas las asignaturas por sus docentes.

La estructura del cuestionario fue la siguiente:

Tabla 5

Cuestionario Conciencia Histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH

Sección del cuestionario/Eje de Análisis	Reactivo	Tipo de pregunta	Categorías /subcategorías generales a las que se orienta
Características sociodemográficas	Edad Sexo Ciudad de la que proviene Semestre Modalidad	cerradas	
Primera sección: Sobre carrera de Historia	1. ¿Por qué decidiste optar por la carrera de Historia?	Abierta	Expectativas a futuro (horizonte de expectativas) Relaciones temporales
	2. En tu experiencia ¿para qué te sirve estudiar Historia?	Abierta	Expectativas a futuro (horizonte de expectativas) Manejo de categorías temporales Espacio de experiencia Razonamiento moral
	3. ¿Consideras que en el transcurso de la carrera se explicaron las opciones laborales para desempeñarse como historiador/ historiadora? No Si En ocasiones Con total precisión 3.1 ¿Por qué lo consideras de ese modo?	Cerrada	Expectativas a futuro
	4. Entre las siguientes opciones, elija la/s que más se ajuste/n a tu concepción de lo que es la historia: Acontecer humano que es objeto de relato, análisis e investigación, para finalmente ser objeto de estudio, conocimiento y aprendizaje La captación e interpretación de un sentido que se busca en el pasado	Abierta cerrada	Relaciones temporales, razonamiento moral



<p>Indagar, buscar, preguntar, reflexionar sobre el pasado, para dar una explicación objetiva de los sucesos</p> <p>Una forma de entender la vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo</p> <p>Una herramienta para la construcción de la sociedad en que se vive</p> <p>Estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y creaciones de los hombres de otros tiempos</p> <p>Mecanismo de los hechos sociales, no solo pasados sino presentes y futuros</p>		
<p>5. En tu opinión, cuál es la importancia de los siguientes propósitos durante el estudio de la historia (en una escala de 1 a 4 donde 1 es el valor mínimo y 4 el máximo):</p> <p>Conocer el pasado</p> <p>Comprender el presente</p> <p>Buscar orientación a futuro</p>	Cerrada	Relaciones temporales
<p>6. ¿Qué formas de las presentaciones de la Historia prefieres?</p> <p>libros escolares</p> <p>documentos de archivo</p> <p>fuentes orales</p> <p>museos y lugares patrimoniales, monumentos, turismo</p> <p>investigaciones y publicaciones en revistas científicas a través de los profesores</p> <p>ninguna de las anteriores</p>	Cerrada	Relaciones temporales
<p>7. De las asignaturas que recibes durante la carrera, ¿cuál/es consideras más importante en tu desempeño profesional?</p>	Abierta	Expectativas a futuro, relaciones temporales
<p>8. ¿Qué ocurre normalmente en las clases de Historia que has recibido?</p> <p>Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado</p> <p>Los libros de texto tienen un papel importante en las clases</p> <p>Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas para reconstruir el pasado</p> <p>Analizamos y reinterpretamos la Historia</p> <p>Trabajamos con diversas fuentes históricas y las analizamos e interpretamos teniendo en cuenta las distintas temporalidades y contextos</p>	Cerrada	Relaciones temporales (proceso de enseñanza)
<p>9. En una escala de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo y 4 el máximo, hasta qué punto consideras que en tus clases de historia se:</p> <p>Promueven el análisis, la comparación, explicación causal y la interpretación</p> <p>Emplean categorías de cambio, continuidad, duración y ritmo</p> <p>Se trata al hecho histórico más allá de su relación con el pasado y presente, sino que también se proyectan a futuro</p> <p>Muy poco</p> <p>Poco</p> <p>Lo hacen</p> <p>Lo hacen con insuficiencia</p> <p>No lo hacen</p>	Cerrada	Relaciones temporales



**Segunda sección:
sobre la función
del historiador**

<p>10. ¿Se les da prioridad a determinados contenidos en la Licenciatura en Historia que cursas? Si No</p>	Cerrada	Relaciones temporales
<p>10.1. En caso de haber marcado Si ¿cuáles?</p>	Abierta	Relaciones temporales
<p>En una escala del 1 al 4 (siendo 1 el menor mínimo y 4 el máximo) con qué frecuencia, durante tus estudios percibes que se desarrollan relaciones temporales:</p>	cerradas	Relaciones temporales
<p>De cara al pasado Relacionando pasado y presente Relacionando pasado, presente y futuro</p>		
<p>11.1. En una escala de 1 a 4, siendo uno el valor mínimo y 4 el máximo, y teniendo en cuenta los patrones que se brindan a continuación ¿Desde qué visión percibes que se impartieron los contenidos?</p>		
<p>cíclica y circular de la historia lineal y progresiva reflexiva y orientadora otra</p>		
<p>12. ¿En qué materias consideras que se abordaron más las relaciones temporales pasado-presente-futuro?</p>	Abierta	Relaciones temporales
<p>13. Según tu experiencia en la carrera ¿Qué tipo de ética profesional debería tener un historiador/historiadora?</p>	abierta	Expectativas para el futuro Razonamiento moral
<p>14. Las siguientes frases se relacionan con la función social del historiador. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen:</p>	Cerrada	Expectativas a futuro-razonamiento moral
<p>conocer el pasado para comprender el presente comprender el pasado: definir factores sociales, interacciones, relaciones e impulsos conscientes e inconscientes que respaldan los actos conocer el presente mediante la aplicación de los métodos de observación, análisis y crítica y someter a reflexión la información que nos llega dibujar a grandes rasgos el relieve histórico construir y unificar en una imagen los fragmentos del pasado, los cuales varían según la distancia que se tenga con estos aportar desde un trabajo creativo y comprometido con la sociedad a partir de la construcción de una historia renovada desde el análisis y la superación de fuentes y métodos construir una historia crítica, abierta a la vida que supere la simple narración del pasado</p>		
<p>15. 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.</p>	Cerrada	Razonamiento moral
<p>Trabajar para impedir que la historia responda solamente a las lógicas de consumo Se requiere que el historiador se implique con mayor profundidad a las disciplinas gestoras del patrimonio (museografía, restauración, archivística) para comprender su lógica instrumental y descodificar mejor el mensaje que</p>		



**Tercera sección:
sobre la
conciencia
histórica**

articulan y, como estas relaciones con la sociedad efectan en los modos de percibir la historia
Creación de una narrativa con capacidad reflexiva suficiente para impedir que la historia pierda su sentido orientador
Proporcionar el material necesario para que los ciudadanos puedan apreciar las huellas de la historia desde una visión que responda a las necesidades y dinámicas del presente

16. En tu opinión ¿Cuál sería tu función como historiador en la sociedad?

Abierta

17. Para ti ¿qué es la conciencia histórica?

Abierta

Relaciones temporales, razonamiento moral

18. ¿Qué es para ti el tiempo histórico?

Abierta

Relaciones temporales

18.1. ¿Qué habilidades consideras básicas en un historiador para lograr análisis críticos y argumentados en el ejercicio de historiar los procesos en el tiempo?

19. ¿Qué influencia consideras tuvieron los siguientes factores en el cambio de la vida de las personas en la historia reciente?

Cerrada

Relaciones temporales

Revoluciones industriales
Sujetos políticamente importantes
Movimientos y conflictos sociales
Guerras y conflictos políticos
Genocidios
Desarrollo y acceso al conocimiento
Economía
Las consideradas minorías sociales
Las migraciones

Abierta

19.1. Entre los anteriores enuncia un acontecimiento que consideres trascendente en este sentido:

20. De los siguientes factores ¿Cuáles consideras más influirán en el cambio de la vida de las personas en los próximos 50 años?

Cerrada

Relaciones temporales

Desarrollo científico-tecnológico
Movimientos sociales
Conflictos políticos y militares
Deterioro ambiental
Intelectuales y científicos
Desarrollo de la ciencia y el conocimiento
Democratización del conocimiento
Sujetos política y económicamente influyentes
Todos los anteriores

21. Piensa en una problemática que afecte a México en la actualidad ¿Cuál es tu posicionamiento como ciudadano ante la misma?

Abierta

Razonamiento moral

22. ¿Estarías dispuesto a renunciar a tus comodidades actuales para conseguir un mundo más sostenible y justo?

Cerrada

Razonamiento moral relaciones temporales

Si
No
Tal vez

Abierta



22.1. ¿Por qué?

23. Teniendo en cuenta tu criterio y los conocimientos que posees al respecto ¿Cómo valorarías la situación del México actual y cuál esperas que sea su proyección en años venideros?

Abierta

Relaciones temporales
Razonamiento moral

24. ¿Te sientes implicado en el destino de tu país?

Cerrada

no me siento implicado
el destino del país le corresponde a quien ejerce las funciones públicas
nos corresponde a todos los ciudadanos y al gobierno generar las condiciones para lograr un México más próspero
el destino de mi país no depende de mi

Expectativas a futuro
Relaciones temporales
Razonamiento moral

25. ¿Cómo estudiante, te consideras deudor de los movimientos estudiantiles del siglo XX mexicano?

Cerrada

Si
No

Razonamiento moral
Relaciones temporales

25.1. ¿De cuál? (Sólo en caso de haber marcado sí) ¿Por qué? (en caso de haber seleccionado no)

Abierta

Espacio de experiencia

26. 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?

Cerrada

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

Razonamiento moral
Relaciones temporales

27. 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?

Cerrada

Si. Debería haber una disculpa
No. No hay obligación alguna

Relaciones temporales
expectativa a futuro

27.1. Explica tu respuesta

Abierta

28. La dinámica de la sociedad actual impone el desarrollo de infraestructuras "modernas" a expensas de inmuebles patrimoniales y de carácter histórico, transformando los espacios urbanos y sus valores ¿Cuál es tu criterio al respecto?

Cerrada

forma parte del desarrollo natural de la sociedad que lo nuevo termine imponiéndose y rompiendo con valores pasados
dejar perder nuestros valores patrimoniales e históricos significa también una pérdida en la identidad y tradiciones legadas por nuestros antepasados
es necesario conservarlos pues ellos contienen nuestra historia y con ella, lecciones que no pueden ser olvidadas
se hace necesaria una planeación inteligente y creativa en cuanto al crecimiento de las urbes que atienda a las nuevas necesidades sociales y económicas y respete los valores históricos que forman parte de nuestra sociedad
no debería ocurrir, la ciudad posee grandes atractivos turísticos que pueden hacer viable una nueva forma de actividad económica que responde a las lógicas de consumo actual
otra

Relaciones temporales



29. ¿Qué proyecciones tienes para tu desempeño profesional y personal en un rango de aproximadamente 10 años?

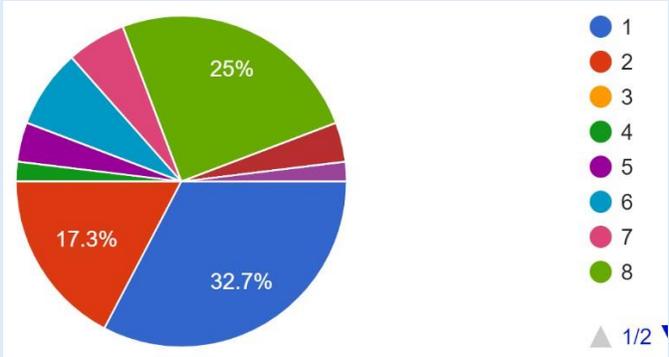
Abierta

Expectativas a futuro
Relaciones temporales

En sentido general, en cuanto al cuestionario, se obtuvieron un total de 52 respuestas, un número elevado si se tiene en cuante que la matrícula de la carrera durante el proceso de aplicación del instrumento era de 54. En esta distribución, si bien se encuentran representados casi la totalidad de estudiantes por grupos, las diferencias en cuanto a proporción las determinó la variabilidad de matrículas por semestres, siendo el primero, con un total de 17 estudiantes el de mayor representación, al cual siguieron el octavo con 13, el segundo con 9 y el sexto con 4 estudiantes los que le siguieron en cuanto a proporciones.

Tabla 6

Aplicación del Cuestionario en la Licenciatura en Historia de la UACH

Aplicación del Cuestionario en la Lic. En Historia de la UACH	
Población	52 estudiantes (modalidad presencial)
Forma de aplicación	Virtual mediante Google Forms (ver anexo 3)
Sexo	18 mujeres (34.6%) 34 hombres (65.4%)
Representación por Semestre	Semestres 1 al 9 
Lugar de procedencia	Chihuahua, Chih. (42), Ascensión (1), Durango (1), Jiménez (2), Delicias (1), Juárez (1), Ojinaga (2), Torreón (1), Valle de Allende (1)
Fecha de aplicación	21 de marzo a 9 de septiembre de 2023.

Fuente: Elaboración propia



En cuanto a contenido, como pudo apreciarse el cuestionario, incluyó preguntas que reclamaron la reflexividad de los encuestados, en forma de escala de Likert y de batería (Azofra, 2000). Lo anterior posibilitó encontrar patrones de respuestas y de generar otras categorías y subcategorías que pudieron ser complementadas y profundizadas con posterioridad a partir de otros instrumentos para la recogida de datos. En su segunda y tercera sección, por ejemplo, contienen preguntas que sitúan al estudiante en dilemas morales y que permiten, más allá de esclarecer elementos referidos a razonamiento moral, indagar al respecto de los tipos de conciencia histórica a los que Rösen (2004) hace referencia. Se recurrió a temas controvertidos con los que, “el alumnado pudo sentirse involucrado” (Miguel-Revilla y Sánchez, 2018, p.123). En este caso, el instrumento plantea preguntas sobre la historia de México, que permiten generar distintos puntos de vista o interpretaciones. Un ejemplo de esto es la pregunta que se muestra a continuación:

27. 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?

Mark only one oval.

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

Esta pregunta proviene de cuestionarios que sobre el tema se han aplicado en anteriores ocasiones, como durante el proyecto Residente del cual ya se comentó en apartados anteriores. Alude a la posibilidad de una deuda histórica, y que a decir de Rodríguez (2022) parte de la idea de que, por un lado, el aspecto moral que se configura dentro de un grupo determinado se puede manifestar en las personas al momento de elegir entre varias opciones; por otro, que bajo el criterio de que las respuestas de mayor preferencia suelen corresponderse con narrativas legitimadoras que predominan en la sociedad, se identifican los discursos que prevalecen en las y los jóvenes (p.324). Teniendo en cuenta lo anterior, para comprender las narrativas ocultas de las y los encuestados, se establecieron diferentes y posibles sentidos y significados a cada una de las respuestas, a partir de las categorías y de acuerdo con la propuesta de Rösen (2024) y los referentes metodológicos comentados con anterioridad.



Al mismo tiempo, en la búsqueda de la saturación teórica, así como de complementar y contrastar los datos se solicitó a los profesores, con previa autorización de los estudiantes, proporcionar ensayos y ejercicios narrativos en los que sus alumnos reflexionaran sobre temas de la historia trabajados en clase. En este caso porque, a decir de Aurell (2006), la narrativa más que un modo de explicación es código y vehículo para transmitir información generando lo que se conoce como historicidad. Forma parte del pensamiento y constituye el sustrato de lo que una cultura piensa de sí misma. Las narraciones son una *entrada*, que aluden a la memoria de los grupos humanos y a todo lo que los constituye, es una forma de manifestar su autocomprensión (Ángel, 2011, p.30).

Al mismo tiempo, el uso de la narración se encuentra en consonancia con la propuesta de análisis de Jörn Rüsen, la cual constituye una base significativa en la identificación de los tipos de conciencia histórica descritos por este autor. La mismas permitieron identificar las características de sus representaciones del pasado, analizar las relaciones temporales que establecen, los grados de significancia que le otorgan, modos en los que se manifiesta la historicidad, así como las estructuras narrativas que permitan establecer patrones, entre el decir y el hacer de los sujetos, sobre todo ente este caso como contraste entre las narrativas que responde a un ejercicio profesional y las que emitieron en las preguntas abiertas del cuestionario.

Tabla 7

Narrativas, asignaturas y códigos

No.	Título	Asignatura	Código de identificación
1	“La Revolución de Ayutla, un proceso de transformación mejor ejecutado que la Independencia y la Revolución Mexicana” (2019)	Independencia y Estado	D61
2	“La Virgen de Guadalupe para los migrantes”	No lo indica	D62
3	La influencia de los movimientos sociales en el desarrollo de la ciudad de Chihuahua en las décadas de 1960 y 1970.	Estrategias de Investigación	D63



4	“La historiografía sobre la prensa durante la Independencia y los primeros años del México independiente” (2020)	Independencia y Estado	D64
5	Análisis del corrido “César Chávez” escrita por los Tigres Del Norte (2020)	No lo Indica	D65
6	“Colonización en Chihuahua: el discurso en la prensa mexicana (1896-1922)”	Taller de Investigación I	D66
7	“Migración en la cinematografía”	Procesos migratorios	D67
8	Inicios del Real Tribunal de la Acordada siglo XVIII	Misiones y Colonia	D 68
9	“Análisis Historiográfico de la Locura en México Durante el Porfiriato y la Revolución Mexicana”	Historia de la Criminalidad y Control Social Materia Optativa	D69
10	Análisis historiográfico de Manuel Chust (2019)	No lo indica	D70
11	Los menonitas en la prensa jalisciense: el caso de El Informador (1921-1924)	No lo indica	D 71
12	Música Transfronteriza, El Rock y el Narcocorrido	Historia Reciente de la Frontera	D72
13	De héroe a tirano: la imagen de Porfirio Díaz dentro de la prensa estadounidense (1900-1915)	No lo indica	D73
14	¿Por Qué Quedarse en Chihuahua?	Procesos Migratorios	D74
15	Del Ataque a Columbus al Telegrama Zimmermann, el Complot Alemán por enemistar a Japón y México contra Estados Unidos	Historia de los Estados Unidos del 1900's	D75
16	“Migración y masculinidad: los cuerpos, las emociones y la juventud de los trabajadores del programa Bracero”	Procesos migratorios	D76
17	La Industria cosmética (2022)	Historia de los Estados Unidos del 1900's	D77



18	“Trabajos sobre proyectos colonizadores e inmigración en el norte mexicano entre 1821 y 1921”	Procesos Migratorios	D78
19	Comida y la Gran Depresión (2022)	Historia de los Estados Unidos del 1900's	D79
20	“Tan lejos de Dios, tan cerca de Estados Unidos: México y Chile, dos casos de intervencionismo estadounidense en la Guerra Fría” (2022)	Historia de los Estados Unidos del 1900's	D80
21	¿Parranderas, rebeldes y atrevidas?: El rol femenino en los corridos en torno a la frontera México-Estados Unidos en el siglo XX. (2023)	Historia de EE. UU y México	D81
22	El neoliberalismo durante las presidencias de Carter, Reagan y Bush; perspectivas y paralelismos (2022)	Historia de los Estados Unidos del 1900's	D82
23	De héroe a tirano: la imagen de Porfirio Díaz dentro de la prensa estadounidense (1900-1915) (2023)	Historia de los Estados Unidos del 1900's	D83
24	Una veneración colectiva: La Virgen de Guadalupe como símbolo de la comunidad migrante (2023)	Ponencia dirigida al: X Encuentro Regional de Estudiantes de Historia	D84

La cantidad de narrativas que se obtuvieron fueron en total veinticuatro y, si bien no todas poseían los datos de autores, asignaturas y semestres, se logró establecer un vínculo entre estas y las asignaturas: Misiones y colonia (obligatoria II semestre), Independencia y Estado (obligatoria III semestre), Procesos Migratorios (optativa IV semestre), Estrategias de investigación (obligatoria IV semestre), Taller de investigación I (obligatoria de V semestre), Historia de los Estados Unidos desde 1900 (obligatoria VI semestre), Historia Reciente de la Frontera de México (obligatoria VIII semestre). Estos fueron elaborados por los estudiantes entre los semestres que correspondieron a los años 2019 hasta 2023, por lo que sus autores se encontraban aún dentro de



la población objeto de estudio. En algunos casos es posible identificar varios trabajos de un mismo autor para diferentes asignaturas y en diversos semestres.

Análisis de datos: acercamiento a categorías que se plantean como transversales en la investigación

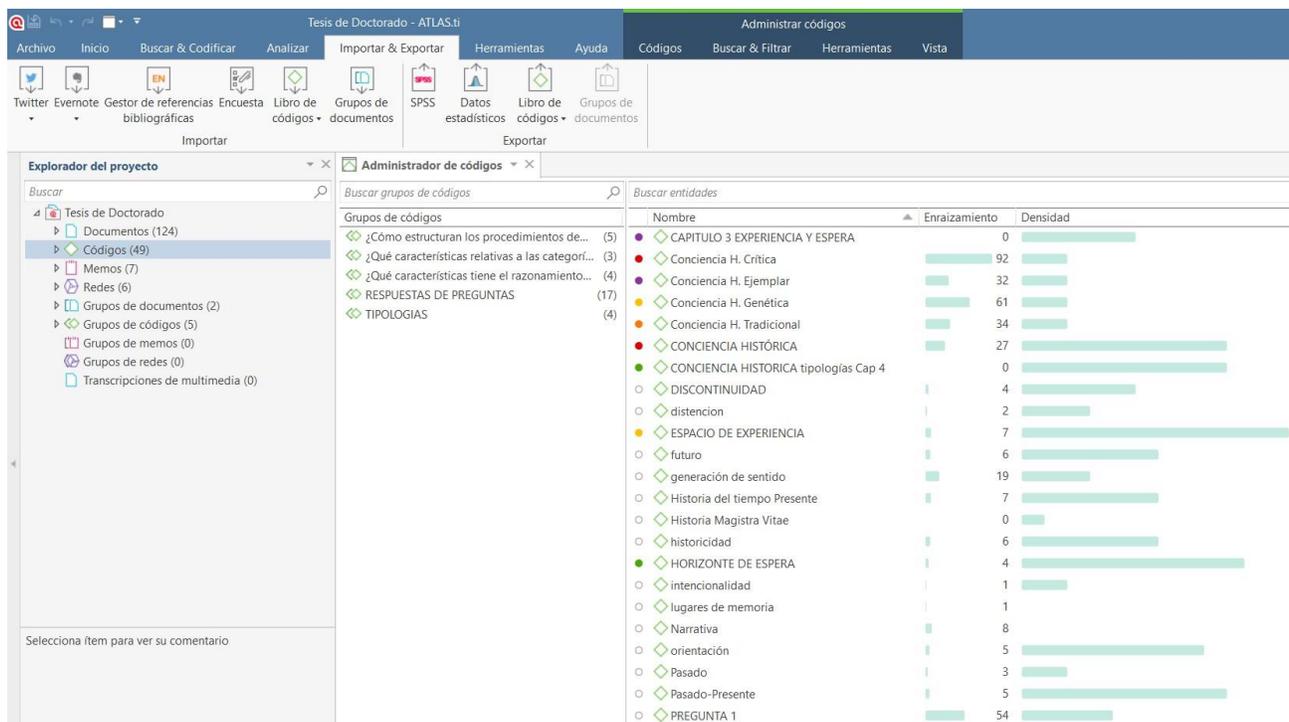
En el análisis de la información se tuvieron en cuenta los procesos básicos de análisis para desarrollar teoría y para integrar conceptos que Corbin (2016) recomienda:

- a) hacer comparaciones constantes
- b) hacer preguntas generadoras
- c) el muestreo teórico, a partir de la continua recopilación y explotación de las fuentes de datos hasta que se alcance la saturación las categorías. La idea es obtener información relevante, más que un número representativo de unidades, lo cual permite cierta flexibilidad en caso de que resultara necesario conducir a la investigación por nuevos rumbos.

A medida que se completaba la recogida de datos, se llevó a cabo su clasificación y codificación para lo cual se recurrió a los recursos que ofrece el software ATLAS ti. para los estudios de tipo cualitativo. Se conformó una unidad hermenéutica en ATLAS ti. en su versión 9.0.0.214 , la cual alberga la información a utilizar durante el proceso de análisis de información dígase: documentos y citas de los documentos, transcripción de los cuestionarios por preguntas, narraciones, entrevistas, comentarios realizados, memos, como se muestra en la siguiente imagen:

Imagen 3

Proyecto de investigación en Atlas.ti



Fuente: ATLAS ti elaboración propia

El proceso de codificación inició a partir de la generación de tres grupos de códigos que se correspondieron con cada una de las preguntas específicas de investigación y cuya función fue agrupar las categorías correspondientes al contenido de cada una de estas interrogantes para de este modo obtener resultados con un orden preciso.

Ajustados a estas, se incluyeron las categorías generales que se identificaron durante el análisis teórico del tema para, de forma posterior y con base a los elementos que aparecieron en el análisis línea a línea, incorporar nuevas categorías con diferentes niveles de relevancia dependiendo de los niveles de enraizamiento y densidad que manifestó el Atlas.ti., tal y como se muestra en la imagen anterior.

Se codificaron todas las preguntas de cada uno de los 52 cuestionarios, es importante aclarar que para incorporar dichos cuestionarios al sistema de citación y referencias se tomó en cuenta la codificación automática de los documentos que Atlas.ti. realiza de modo que cada cuestionario posee un identificador, compuesto por la letra D (de documento), seguido del número que el software le otorgó al documento en el momento en el que se agregó al mismo, con respecto al total de la biblioteca, y un nombre, el cual teniendo en cuenta la cantidad de cuestionarios, se optó por sustituirlo por un número en cada caso (ver anexo 4).



Al mismo tiempo se elaboraron memos que posibilitaron dejar registro de ideas, reflexiones, establecer relaciones, indagar en palabras o expresiones recurrentes, lo cual facilitó el proceso de escritura y análisis de los resultados.

“En los memos, los analistas se hacen preguntas acerca de los datos y les dan respuesta, es ahí donde hacen comparaciones y surgen conceptos sobre los que pueden trabajar. Escribir memos y hacer diagramas es la forma en que los investigadores se sumergen en los datos y entonces desarrollan esta sensibilidad teórica o la habilidad para discernir en torno al significado de los datos (...) nos obliga a pensar de manera conceptual, porque cuando se escribe un memo se está escribiendo acerca de un concepto...” (Corbin, 2016; p.34).

El producto que emanó de estos proporcionó información que facilitó la interpretación y se nutrió del Método Comparativo Constante (MCC). En el caso del MCC, a partir de la búsqueda permanente de similitudes y diferencias entre los datos, contribuyó a lograr la saturación teórica que se necesitaba, a partir de la triangulación entre el cuestionario (e incluso intercuestionarios), las narraciones, y los resultados de investigaciones como las de Rodríguez (2023).

A partir de lo anterior, y tomando como base las conexiones y redes que se generaron a partir del empleo del ATLAS TI, se trabajó en base a la integración de las categorías teniendo en cuenta las propiedades particulares de las mismas; el ordenamiento conceptual y la reducción de la teoría a partir de la reajuste de categorías hasta llegar a la categoría central; la búsqueda de patrones e incidentes; la triangulación y confrontación de los resultados con otros obtenidos en investigaciones previas, así como mediante un análisis hermenéutico del proceso. Cabe reiterar que la misma se llevó a cabo mediante:

Un proceso inicial de codificación abierta a través del cual se abrió el texto y los datos se descompusieron analíticamente en partes, se examinaron y compararon en busca de similitudes y diferencias (Strauss y Corbin, 2002). Con este fin se le otorgaron denominaciones a lo que cada estudiante el sujeto expresaba en sus narrativas. Este proceso se acompañó del microanálisis línea a línea para extraer propiedades que no eran visibles en primera instancia. Entre las ventajas del microanálisis se encuentra, la posibilidad de que las explicaciones teóricas del investigador sean más completas y específicas porque las propiedades y dimensiones que antes podrían haber sido invisibles se hacen evidentes una vez que él se ha sensibilizado a ellas. Este proceso se nutrió con la elaboración de memos, en los cuales la autora definió propiedades de las palabras en diversidad de contextos e indagó en cuanto a frecuencias, propósitos, entre otras (Strauss y Corbin, 2002, p.106).



A partir de los datos obtenidos se identificaron categorías que como se refleja en la tabla siguiente, se clasificaron como subcategorías de nivel 1, 2 y 3, las cuales se integraron entre ellas por orden jerárquico y se identificaron tanto sus propiedades como dimensiones para dar paso a la codificación axial a fin de reagrupar los datos que se fracturaron durante la codificación abierta. Según Strauss y Corbin (2002) es en la codificación axial donde las categorías se relacionan con sus subcategorías. En el caso de la presente investigación las subcategorías de nivel 3 fueron relevantes para formar unas explicaciones más precisas y completas sobre los fenómenos y ayudaron a generar interpretaciones más densas, e integradas entre sí (p.135). En un último momento, ya identificadas las relaciones en torno a la categoría central de la investigación, se integraron y refinaron los resultados teóricos obtenidos. En este punto, la revisión previa de la literatura sirvió como fuente de contraste con respecto a los resultados.

Tabla 8

Categorías y subcategorías de la investigación

Categoría	Subcategorías Nivel 1	Subcategorías Nivel 2		Subcategorías Nivel 3		Tipologías CH
Conciencia histórica (CH)	Espacio de experiencia	Tiempo Histórico	Temporalización	Pasado Presente Futuro		Ejemplar
				Pasado	Historia magistra vitae Historia Lineal Historia progresiva Cambio	
				Presente	Presentismo Presente extendido Distancia temporal Irreversibilidad	
				Discontinuidad Distensión Ruptura Progreso Desarrollo		Crítica
	Horizonte de expectativas		Generación de sentido	Intencionalidad Comprensión del mundo Proyección Prospección Determinismo		Genética



	Razonamiento moral	Responsabilidad social	Empatía Utilidad social del conocimiento Transformación	
		Ética en la profesión	Metódico-Objetivo Compromiso social	

Fuente: Elaboración propia

El análisis cualitativo de los datos permitió, además de identificar a partir del análisis línea a línea las categorías y sus elementos constitutivos, establecer relaciones entre las mismas. Para el caso específico de las tipologías de desarrollo ontológico de la conciencia histórica se triangularon las respuestas cualitativas y cuantitativas de las preguntas cerradas número 24, 26 y 27, y de las opciones abiertas de la 27 y la 27.1, hicieron posible identificar los matices a partir del contraste entre lo que eligieron y los argumentos que de forma escrita sustentaron sus criterios. Estos resultados se hicieron visibles haciendo uso de los diagramas de Sankey y tablas de correlación que posee Atlas.ti.

Los resultados posibilitaron indagar, de nueva cuenta, en las tipologías de desarrollo ontológico de la conciencia histórica propuestas por Rüsen con el fin de identificar cuáles de estas distinguían a los futuros profesionales de la historia o, en su defecto, esbozar un argumento que permitiera comprender el modo en el que se manifiesta la conciencia histórica en dichos jóvenes. De este modo explicar cómo se dan las relaciones entre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas, las tensiones entre ambas, lo cual llevó no solo a hablar de elementos constitutivos de la conciencia histórica sino también realizar un acercamiento al régimen presentista de historicidad y sus elementos distintivos en esta población.



Capítulo IV. Espacio de experiencia y horizonte de expectativas en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH

En capítulos anteriores se hizo referencia al espacio de experiencia y el horizonte de expectativas cómo herramientas que desde el punto de vista heurístico permiten comprender la estructura de la conciencia histórica. Desde el punto de vista conceptual tanto espacio de experiencia y horizonte de expectativas responden a una totalidad compuesta por estratos de tiempos anteriores superpuestos, y a un espacio de posibilidad que se vincula al presente y a un futuro aún no experimentado.

Ambas categorías, y las formas en las que se relacionan entre sí, hacen posible identificar las variadas experiencias del tiempo de los sujetos, con base en el modo en el que se establecen las relaciones temporales que implican tanto a, modos de estar en el tiempo, cómo modos de percibirlo, interpretarlo y establecer conexiones significativas que generan sentido. Las subcategorías de nivel 2 que se identificaron durante el proceso de análisis que poseen una relación con las subcategorías de nivel 1 espacio de experiencia y horizonte de expectativas y que se trabajan en el presente capítulo son: tiempo histórico, temporalización e historicidad y generación de sentido. Estas a su vez, siguen el patrón interpretativo del modo en el que se establecen las relaciones inter-niveles como se manifiestan en la tabla 7.

En el proceso, se ponen en evidencia múltiples formas de visibilizar experiencias del tiempo, así como también de expresar perspectivas, o bien en gran medida reconocer las tres competencias de la conciencia histórica que Jörn Rüsen identificó como contenido, forma y función. En este sentido, el presente capítulo tiene como finalidad indagar en cómo se ponen de manifiesto los elementos relativos a ambas categorías en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH, tomando como punto de partida elementos relativos a temporalidad e historicidad en los mismos, así como su actividad proyectiva, o no, con respecto al futuro.

Si se admite que la conciencia histórica constituye la capacidad que posee todo ser humano de establecer relaciones temporales que le permiten entender el cambio en el tiempo y orientarse en este; que es un proceso en el que se ven implicados tanto elementos vivenciales como cognoscitivos, que posee un componente orientador y generador de sentido, con base en reconocerse como sujeto histórico capaz de asimilar el conocimiento que construye, y hacerlo parte activa de sus opciones de vida y de la sociedad como fuerza generadora de cambio (Bernal y Pérez, 2023). Resulta necesario identificar cómo se manifiestan las articulaciones temporales en los estudiantes del presente estudio.



Con este fin, resulta necesario comprender que las sociedades articulan su propia manera de vivir y representar simbólicamente las conexiones entre los acontecimientos pasados, iniciativas y proyectos presentes, así como sus esperas a futuro. Cada momento histórico es experimentado por las personas desde **sentidos propios** de duración histórica, y por ende los resignifican de forma diferente (Boldizsár y Tamm, 2023). En este proceso en el que se implican las elaboraciones que los individuos hacen para **orientarse en el tiempo** y que tiene su expresión mediante la traducción de estas, a través de relatos, imágenes, angustias materiales y simbólicas que son resultado de formas de estar y percibir el tiempo.

El modo en el que configura lo que se conoce como tiempo histórico está dado por interacciones complejas entre múltiples temporalidades e historicidades. De la **temporalización**, decir de Ricoeur (2009) depende la estructura a la conciencia histórica, ya que entre sus niveles jerárquicos están la temporalidad y la historicidad, perfilados como elementos estructurantes del proceso. De acuerdo con Boldizsár y Tamm (2023), al referirnos a estos, en el caso de la **temporalidad**, se trata de modos de *estar* en el tiempo, sus usos, ritmos y cómo estos marcan de existencia de las personas. En el caso de la **historicidad**, se trata de una comprensión del cambio a través de estos modos de estar en el tiempo, es decir, cómo los individuos conciben las transiciones entre cada una de las categorías temporales y generan narrativas particulares dependiendo de ello. Categorías temporales que, además solo se hacen comprensibles en su sentido pleno, desde la pluralidad.

Si la conciencia histórica implica también un estado del tiempo asumido, tanto espacio de experiencia como horizonte de expectativas se conforman como recursos valiosos para pensar la temporalidad e historicidad. Se considera que es posible indagar los determinados patrones de articulación temporal en los individuos desde un sentido menos abstracto y que permite hacer visibles los diversos componentes, tomando como referente en un primer momento a Koselleck y su propuesta antes descrita. Y es que este autor, a través de sus postulados sobre la historización, sus referencias al giro temporal y su sistematización como herramientas para comprender de la conciencia histórica moderna, ofrece pautas para llevar adelante la investigación.

Tiempo histórico y temporalidad: articulaciones temporales de los estudiantes de licenciatura en Historia de la UACH

Con la finalidad de indagar en las articulaciones temporales de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua, se partió de los 52 cuestionarios a los que se hizo referencia en el apartado anterior. Durante la primera fase de análisis, se tuvieron en cuenta las preguntas que en el cuestionario permiten identificar categorías



y subcategorías dentro de las que se encuentran: tiempo histórico, generación de sentido, orientación, temporalización e historicidad, a partir de un primer acercamiento a las motivaciones y referentes que llevaron a estos estudiantes a elegir la carrera, se optó por buscar anclajes que figuran como punto de partida y una expectativa al respecto de su elección.

En este caso, las respuestas a la pregunta número uno del cuestionario ¿Por qué decidiste optar por la carrera de historia?, la cual indaga en las bases motivacionales y percepciones iniciales de los estudiantes al respecto de la Licenciatura, la historia y sus propósitos, se pueden agrupar en torno a una tendencia fundamental relativa a referentes o influencias de docentes, y en un segundo plano otras respuestas guiadas por motivaciones diversas.

Al respecto de los referentes docentes, los estudiantes enfatizan en las influencias que ejercieron profesores tanto a nivel primario como de preparatoria y sus habilidades durante el proceso de enseñanza (Encuestado 1, 2023). En el caso de Encuestado 14 (2023) habla de dos determinantes que lo impulsaron a interesarse en la carrera: “las prácticas positivas y negativas” de sus docentes (p.1). Estos criterios y otros posicionamientos y narrativas detectadas durante los análisis realizados para la presente investigación abren el camino a nuevas investigaciones, esta vez, tomando en cuenta no solo a los estudiantes sino también a los profesores y su papel en la formación del pensamiento y la conciencia histórica, atendiendo a sus prácticas dentro y fuera del salón.

Por otra parte, el Encuestado 1 (2023) refiere tres elementos que lo llevaron no a ingresar, sino a permanecer en la carrera, estos son: el “conocimiento impartido por sus docentes durante los semestres iniciales”, “el conocimiento de fechas” derivado de su proceso formativo, y un tercero, las posibilidades de a futuro poder ejercer como docente (p.2). Si bien redunda en tres ideas, estas se centran en un elemento: su visión de la historia como conocimiento que se transmite y acumula, en la que el acontecimiento figura como referente y validador de ese conocimiento y, sobre esta base, la apertura de un camino en el cual el ejercicio docente se perfila como una posibilidad a futuro.

En cuanto a la segunda área de respuestas a la pregunta número uno, como se comentó con anterioridad, puede decirse que atiende a intereses de tipo motivacional. Por una parte, se encuentran quienes aseguran que su elección se debió a un “gusto” o “pasión” por la historia que nació en su infancia, o quienes alegan haberlo hecho por “curiosidad” ante temas específicos de la historia (antigüedades, culturas prehispánicas y sus tecnologías), a otros los impulsó el interés por la investigación, conservación, y divulgación del conocimiento histórico (Encuestado 10, 2023, p.5; Encuestado 11, 2023, p.5; Encuestado 16, 2023, p.5, Encuestado 2, 2023, p.5).



Por otra parte, se encuentran quienes manifiestan expectativas en relación con la historia y sus herramientas para la comprensión de la sociedad, el hombre y su cambio en el tiempo, sobre todo, como lo acontecido incidió y determinó posteriores comportamientos y situaciones que permiten entender su realidad. De todo lo anterior, esta última idea llama la atención pues, aunque con menor frecuencia, aparecen criterios similares entre los encuestados que se perfilan como sustanciosas.

Un ejemplo de estos es el Encuestado 19 (2023), quien afirma que optar por esta carrera lo determinó por su “ímpetu por entender y comprender el mundo” con el fin de ayudarse a sentirse menos “agobiado”, por lo que consideró que la historia sería una herramienta viable para hacerlo, al ser el “epicentro de todas las relaciones” y que por tanto le permitirá “comprender” (p.5).

Una orientación similar tiene el criterio del Encuestado 9 (2023), y resulta interesante pues si bien afirma que la Licenciatura englobaba a muchos de sus intereses formativos, lo matiza con la expresión "en su momento creí que me iba a permitir conocer mucho de muchas cosas". En primera instancia, pareciera que su respuesta se queda en el ámbito de la adquisición de conocimientos, sin embargo, al dar su razonamiento de cuál es la función de la historia en la sociedad, saca a la luz otras ideas que no aparecen en su primera respuesta. En este caso comenta que, para él, la historia es el “esfuerzo para no olvidar y un modo de vincularse y explicar el presente” (p.5).

En el primero de los casos, con el Encuestado 19 (2023), puede decirse que su planteamiento parte de un fundamento ontológico que se establece a partir de la necesidad de hacer su mundo comprensible y minimizar la sensación de agobio que le genera su entorno. Con este fin, la historia emerge como recurso que, desde el pasado ofrece la experiencia, así como las herramientas del pensamiento histórico⁵ para la comprensión e interpretación de los procesos de cambio en el tiempo, en los que los sujetos en su cotidianidad se ven inmersos (Seixas y Morton, 2012). Al mismo tiempo, el reconocimiento de implicación de la historia en cada proceso en el que el individuo se encuentra presente, ya que al catalogarla como “epicentro”, la sitúa como eje vinculante y matriz de conocimiento y experiencia.

⁵ Pensar históricamente constituye la forma en que opera la mente de los historiadores al momento de analizar los problemas que conciernen a la ciencia histórica. Implica habilidades, también conocidos como conceptos de segundo orden dentro de los que se encuentran: evidencia, empatía histórica, causalidad, continuidad y cambio. Ver Seixas y Morton (2012).



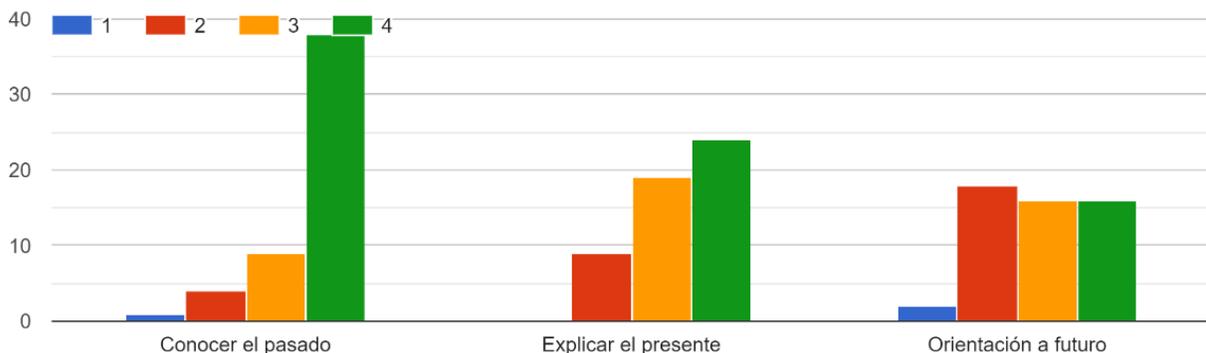
Esto habla de una intención que va más allá de solo lo cognoscitivo y su transmisión, sino que se embarca en una búsqueda de sentido y entendimiento, a partir de argumentos que denotan la necesidad de explicaciones en función de un ejercicio reflexivo de cara, en este caso, al presente, para conocer los ¿dónde? ¿cómo? y ¿por qué? de los procesos que tienen lugar en la sociedad. De este modo se genera un anclaje que, sobre la base de lo percibido tanto desde experiencias vividas-transmitidas, como conocimientos adquiridos, que propicia el autoconocimiento que encuentra en el pasado la materia prima necesaria para explicar su presente.

Al respecto de esto, al indagar en el lugar que le otorgan los estudiantes al uso de categorías temporales, es posible notar que, como se muestra en el siguiente gráfico, correspondiente a las respuestas de la pregunta cinco del cuestionario, es el conocimiento del pasado es el propósito fundamental que le conceden al estudio de la historia. En un segundo lugar, la explicación del presente, lo cual denota un vínculo entre ambas categorías, y que es coherente con la media de las respuestas a las preguntas previamente comentadas.

Gráfico 1

Importancia del pasado, presente y futuro en el estudio de la historia

5. En tu opinión, cuál es la importancia de los siguientes propósitos durante el estudio de la historia (en una escala de 1 a 4 donde 1 es el valor mínimo y 4 el máximo):



Fuente: Resultados Cuestionarios Google Forms

Resulta interesante cómo al cuestionarlos sobre la relevancia de conocer el pasado, explicar el presente y orientar a futuro en el estudio de la historia, es el conocimiento del primero de ellos el que mayor representatividad posee, a lo cual le sigue explicar el presente, y con un balance más tendiente al equilibrio, un 2 en la escala como valor más elegido, la orientación a



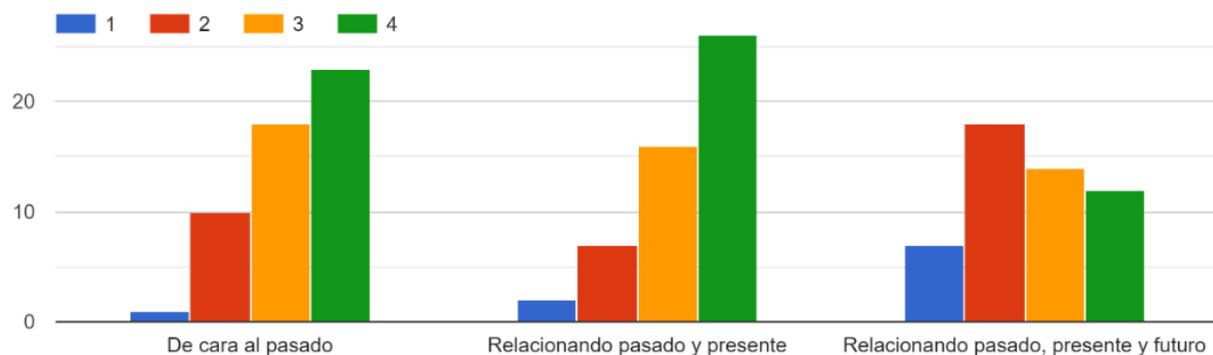
futuro. Esto indica una percepción baja sobre el lugar que ocupa este elemento en la historia. Si bien en su estudio y proceso de profesionalización el pasado se convierte en el epicentro de las miradas y análisis, no necesariamente la historia se limita a él, sino que su carácter proyectivo y orientador deja abierto un abanico de posibilidades y usos de la historia.

De igual modo coincide con las respuestas que brindan sobre su percepción de cómo durante su proceso docente educativo se han desarrollado las relaciones temporales. En este caso su discernimiento sobre la frecuencia y modos en que se articulan las relaciones entre pasado, presente y futuro se centran, sobre todo, en el vínculo pasado-presente y, en segundo lugar, de cara al pasado.

Gráfico 2

Percepción de las relaciones temporales

11. En una escala del 1 al 4 (siendo 1 el menor mínimo y 4 el máximo) con qué frecuencia, durante tus estudios percibes que se desarrollan relaciones temporales:



Fuente: Resultados Cuestionarios Google Forms

Resultados similares obtuvo Rodríguez (2023) al indagar en este aspecto en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UNAM. En estos, si bien se reconocen los tres tiempos, el futuro es el menos trabajado y son las asignaturas relativas al área de Teoría de la Historia y Contemporánea en las que se reconoce una mayor presencia de relaciones que lo incluyen.

En este sentido, de acuerdo con la pregunta número 11 del cuestionario, que responde a los criterios de los encuestados sobre desde qué visión consideran que se imparten los contenidos por sus docentes: 28 coincidieron en escala 3 de 4, con 4 cómo indicador más alto, en que lo hacen de forma integrada diacrónica y sincrónicamente, 26 le otorgaron el máximo valor al criterio en



el que aseguran se hace desde una visión reflexiva y orientadora; en tercer lugar se encuentra la percepción de que los contenidos que se imparten transmiten una visión cíclica de la historia y, en cuarto lugar una articulación lineal y progresiva de esta. Si bien admiten que, desde asignaturas como Teoría de la historia (Semestre I y II), Historia del tiempo presente (Semestre VIII), Procesos migratorios (Semestre VI), Misiones y Colonias, son en las que más se aprecia el vínculo retrospectivo y prospectivo entre las categorías pasado, presente y futuro. Estas asignaturas contribuyen a nutrir el trabajo del historiador a partir de que permiten reflexionar sobre la naturaleza de la historia, su escritura, los distintos saberes, problemáticas y perspectivas de la disciplina en la actualidad, e indagan en alternativas teóricas y metodológicas que se proyectan en la práctica de los historiadores.

Estas asignaturas, como se observa en la malla curricular de la carrera (ver imagen 2), se encuentran distribuidas a lo largo de los semestres desde el primero al noveno, poseen un carácter obligatorio y corresponden a los bloques de Teoría, Seminarios, Historia de Latinoamérica y Metodología. Estos resultados, tanto la forma en que se percibe el manejo de la temporalidad, cómo las áreas-asignaturas que en las que se evidencian, también son resultados similares a los de la investigación de Rodríguez (2023). De este modo podría decirse que se está en presencia de elementos vinculantes, o puntos compartidos que, con independencia de la diferencia contextual e institucional, se manifiestan en la práctica histórica y su proceso de enseñanza y aprendizaje.

Por otra parte, al preguntar sobre su concepción de lo que es la historia eligieron en orden descendente criterios que la definen como: “acontecer humano objeto de análisis e investigación, para finalmente ser objeto de estudio, conocimiento y aprendizaje”, a la cual corresponde el 69.2% de las respuestas obtenidas, son la “historia como herramienta para reflexionar sobre el pasado y explicar objetivamente los sucesos” y, “una forma de entender la vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo” las que siguen la lista de elecciones. En cuarto lugar, “una herramienta para la construcción de la sociedad en que se vive”, que, si bien mantiene una proyección pasado-presente similar a las anteriores, incluye una intencionalidad, es decir, va más allá de lo contemplativo-reflexivo y valida la intención de proyectar y construir de cara a un futuro-presente (ver gráfico 3).

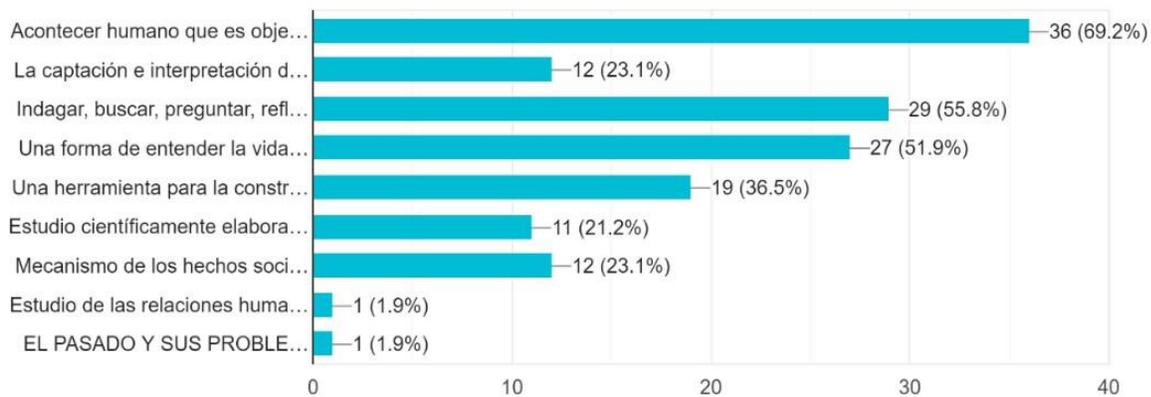


Gráfico 3

¿Qué es la historia?

4. Entre las siguientes opciones, elija la/s que más se ajuste/n a tu concepción de lo que es la historia:

52 respuestas



Fuente: Resultados Cuestionarios Google Forms

Sin embargo, el poder establecer estas conexiones trae implícito el reconocimiento de la existencia de percepciones temporales que se nutren tanto desde lo vivencial y subjetivo, como a través de referentes y que reconoce duraciones, sucesiones y cambios; al mismo tiempo poseen la cualidad de generar experiencia con origen en lo retrospectivo (Pagès, 1997, p. 197). Al respecto, resulta necesario tener en cuenta que no existe una temporalidad, sino múltiples, y que al referirnos a estas debe tenerse en cuenta que, a decir de Boldizsár y Tamm (2023) constituyen diversidad de modos de “estar” en el tiempo; diferencia de la historicidad, que trata más bien de los “diversos modos de cambio a lo largo del tiempo” con fundamento en las formas en que los individuos y grupos conciben dichas transiciones y relacionan significativamente pasados, presentes y futuros.

A decir de estos autores, son precisamente las conexiones entre múltiples temporalidades e historicidades las que componen en tejido histórico (Boldizsár y Tamm, 2023). Esta premisa hizo que se tuviese en cuenta las nociones que al respecto poseen estos estudiantes. Entre las palabras más utilizadas para definir el tiempo histórico, tal y como se muestra en la nube de palabras siguiente, se encuentran: fecha, hechos, cronología, línea de tiempo, pasado, tiempo en que ocurren los hechos rastreables, también se relaciona con contexto, época y período, explicación física.



Es el que podemos reconocer a través de los procesos y cambios que se dan en nuestra realidad, aquel que en tenor de Braudel es un tiempo imperioso y que no permite que nuestra realidad se encuentre fija; por tanto, el paso del tiempo histórico es lo que vemos en el movimiento y las transformaciones perennes de nuestras sociedades (Encuestado 19, 2023, p.18).

Una concepción que no lo registra como algo inmutable, delimitado, físico y medible; que reconoce ritmos, diversas duraciones y variabilidad condicionada por el contexto y quien lo experimenta, en caso del historiador, su interpretación de los procesos históricos. Esta definición, difiere de las anteriores al asumir el carácter procesual de la historia, al mismo tiempo evidencia habilidades asociadas al ejercicio de pensar históricamente, dada por un crecimiento desde el punto de vista epistémico en el estudiante, con respecto a los que cursan semestres iniciales.

En los trabajos de semestre revisados sirvieron como material para contrastar lo que los estudiantes expresaban con el modo en el que aplicaban sus conocimientos en la práctica histórica. Al respecto de los trabajos, los estudiantes los clasifican como ensayos historiográficos e incluyen temáticas variadas como historia de la prensa, historia social, historia cultural, colonia y revolución mexicana. Ente ellas algunas que, por las características de la asignatura, como es el caso de Procesos Migratorios, abordan temas poseen vínculos con la historia del presente, algunos de los cuales se comentan a continuación.

En el trabajo titulado “La Virgen de Guadalupe para los migrantes”, la autora parte desde el presente para iniciar su narrativa, sobre todo a partir de la permanencia del culto a la virgen en la actualidad teniendo como referentes a los migrantes. Explica el origen de la Virgen y la impronta de su culto, y de nueva cuenta trae la narrativa hacia el presente en busca de situaciones homólogas con el fin de fundamentar su permanencia y arraigo en la actualidad (Narrativa D62, s.f). A través del ir y venir entre pasado y presente, se manifiestan conexiones claras entre ambas categorías temporales en los que se percibe, sobre todo, elementos que manifiestan continuidad, no así de cambio o rupturas, sino la permanencia de este fenómeno a pesar del tiempo transcurrido. El presente es el eje sobre el cual gira la narrativa, la cual transmite cierta sensación de linealidad, pues con independencia de que estudie la evolución del tema, lo hace a través de una idea de permanencia que resulta un producto de lo transmitido de una generación a la siguiente.

“Migración y cinematografía” es otro de los trabajos en los que se hacen más visibles los vínculos pasado-presente. Se trata del análisis de películas de entre 1980 y 2009, con el fin de examinar qué perfiles de migrantes son proyectados desde la cinematografía. En este caso, se



establecen puntos de comparación entre los diversos contextos y realidades del migrante presentes en los filmes (Narrativa D67, s.f). Lo interesante se encuentra en el hecho de cómo el presente termina convirtiéndose en punto de referencia en los análisis, y el filtro por el cual se juzgan algunas de las situaciones que se ponen de manifiesto en los “perfiles del migrante” en las películas. Sobre todo, al buscar puntos de comparación y casos que no entran en la norma y que parten de experiencias vivenciales actuales, lo cual induce al criterio sostenido por el autor cuando hace referencia a la existencia de una “victimización del migrante” por parte de la cinematografía. En este caso, es posible apreciar como la experiencia vivencial prima sobre un análisis histórico holístico, ejercicio que forma parte de la labor de historiar o analizar procesos de cualquier índole (Narrativa D67, s.f).

Si se tienen en cuenta los niveles de pensamiento histórico, básico, intermedio y avanzado que proponen Chávez y Pagés (2020) para estos casos, los estudiantes oscilan entre los dos primeros. En el caso del primero de los trabajos, la primera impresión es que posee características del nivel avanzado a partir de que la narrativa se articula desde el presente, al tomar una situación actual y vincularla con el pasado, exponiendo situaciones concretas del contenido y manteniendo constantes conexiones y equilibrio entre las dimensiones pasado y presente en los cuales se consideran aspectos de continuidad y causalidad. Sin embargo, la proyección a futuro es un requisito dentro de este nivel, es decir, el establecer relaciones entre las dimensiones temporales pasado, presente y futuro es una premisa que no se completa en el trabajo, para el caso del futuro. Sin embargo, el hecho de que el pasado no figura como relato predominante, sino que se mantiene una alternancia entre las diversas temporalidades lo sitúa en la frontera entre los niveles intermedio y avanzado.

En el segundo caso, con “Migración y cinematografía”, su ajuste al nivel intermedio es un poco más claro, sobre todo si se tiene en cuenta que el presente se incorpora a la narrativa, y que se establecen relaciones vinculantes entre este y el pasado tomando como referentes temas de análisis que resultan problemáticos para el autor y, en los que causas y consecuencias, adquieren especial énfasis, sobre todo con relación al ejercicio interpretativo, aun tratándose de un tema actual, es el pasado desde el presente quien predomina en el relato (Chávez y Pagés, 2020).

Un tercer ejemplo, del mismo autor de la narrativa anterior para la asignatura Taller de Investigación I, pero en este caso como ejemplo de nivel básico, lo constituye “Colonización en Chihuahua: el discurso en la prensa mexicana (1896-1922)”. En este el autor hace un análisis que denota un trabajo exhaustivo a través de fuentes periódicas sobre la colonización. Al tratarse del discurso en la prensa mexicana, es esta fuente la que prima a lo largo del mismo. Por otra, se trata



de una narrativa sobre la inmigración-colonización en Chihuahua desde la pluma de sujetos de los siglos XIX y XX, en la que el autor es el conducto (Narrativa D66, s.f). Lo hace desde una organización progresiva de la historia de la colonización del territorio que, si bien reconoce elementos de cambio, discursos dicotómicos e incongruentes con hechos, no los incluye en los análisis que realiza. En este caso, es el pasado por el pasado, la dimensión temporal dominante, si bien el presente aparece de forma fugaz en el caso menonita, su uso brota como modo de sustento de su tesis sobre las ventajas positivas de la colonización del territorio en la frontera norte del país.

Más allá del hecho de clasificar a cada uno de los estudiantes, el uso estos niveles contribuye sobre todo a establecer patrones de interpretación que ayuden al investigador a analizar las articulaciones temporales. Escribano (2021) posee una clasificación similar a la de Chávez y Páges (2020), el contraste está en que sus perfiles los cataloga como: reproductor, humanista y crítico. La diferencia se encuentra en que para el nivel básico la autora hace énfasis en que los estudios se centran en los contenidos históricos como premisa general, para el intermedio (en este caso humanista) incluyen la efectualidad del pasado en el presente y en la comprensión del presente por parte de quienes lo viven; el avanzado o crítico, la inclusión de la categoría futuro desde un sentido reflexivo y con herramientas que responden a acciones proyectivas.

En el caso de los trabajos analizados, como se ha mostrado a través de estos tres ejemplos, las relaciones implican pasado y presente, con mayor o menor incidencia de uno u otro dependiendo del tema. El presente, figura como una suerte de filtro a través del cual se mira al pasado, lo cual conduce a otra idea: el modo en el que se lleva a cabo el análisis crítico de las fuentes, lo cual incide en la toma de partido y la reproducción de criterios que parten de estas sin ser sometidos a examen.

Por otra parte, época y temporalidad, como se mencionó con anterioridad, son las más recurridas para referirse al espacio temporal en el cual se desarrolla el estudio, o para referirse por ejemplo a “la época de la conquista” (Narrativa D62, s.f) desde un criterio de temporalidad abarcador, que si bien no corresponde con elementos que pueden definirlo conceptualmente como una época. Su uso en el contexto del ensayo denota además un estado de lejanía que se percibe entre la actualidad estudiada y ese tiempo que ya pasó y que alberga características que lo distinguen del actual.



Modos de historicidad: direccionalidad de las relaciones entre pasado, presente y futuro

Vinculada a la temporalidad se encuentra la historicidad, esta última vista como supuesto que expresa cómo los individuos interrelacionan y significan pasado, presente y futuro. Existe en diversas formas, y estas pueden expresarse también desde la diversidad, sin embargo, implican modos de percepción estructurada temporalmente, aunque no los reflejen a través de categorías temporales explícitas. Estas diversas historicidades, pueden distinguirse por sus interpretaciones desde el punto de vista temporal, a partir del modo en que les otorgan un sentido a las antes mencionadas conexiones temporales y de cómo proyectan una visión de este, en dependencia de las partes del pasado se sientan más cercanas o alejadas (Boldizsár y Tamm, 2023).

Con la finalidad de realizar un acercamiento al respecto de la historicidad en los estudiantes de esta licenciatura, se incluyeron preguntas en el cuestionario que son susceptibles a ser analizadas desde diversas aristas. La pregunta 17 por ejemplo, si bien indaga en los referentes sobre que es la conciencia histórica, puede brindar algunas ideas iniciales sobre la historicidad.

En este caso, a partir de las respuestas obtenidas, se asumen como elementos vinculados a la historicidad, el reconocimiento del estudiante Encuestado 1 (2023) al respecto de que “cada suceso o proceso transcurre en condiciones espaciales y temporales específicas e irrepetibles”, elemento que forma parte de dos propuestas conceptuales comentadas en capítulos previos: la irreversibilidad, como una de las tres formas temporales de la experiencia de las que habla Koselleck (1993) y su incidencia en las formas en las que se comprenden los procesos a partir del análisis de su contexto epocal y de los elementos que los hacen particulares.

El hecho de identificar la conciencia histórica como el “conocimiento que una persona posee del momento en que habita y la relación que este guarda con otros momentos históricos”, hace referencia a un *estar situado*, con base en el conocimiento (Encuestado 10, 2023, p. 8). A partir de lo anterior establece relaciones articuladas entre su presente y su pasado, lo cual tiene en cuenta la asume un criterio que reconoce la historicidad de todo proceso, en este caso relacionando pasado y presente.

Una tercera postura con respecto a la conciencia histórica se proyecta con el criterio del Encuestado 32 (2023) al definirla cómo el acto de “extrapolar el pasado con presente y ver a este último como consecuencia de la historia” (p.17) y también la “percepción de los acontecimientos del pasado y cómo pueden afectar en la actualidad” (Encuestado 46, 2023, p.17). Sobre la misma puede alegarse la existencia de un criterio que vincula a pasado y presente de forma unidireccional. Pasado como recurso vaticinador de procesos, frente a la cual mirar para



comprender el estado de cosas actual, y que a su vez se sitúa como consecuencia. Esta percepción alberga la sospecha de una concepción de historia como *magistra vitae*, sin embargo, no lo realiza desde su principio de circularidad. Si bien se vislumbra el criterio de historia como maestra de vida, su sentido se orienta no al determinismo, sino al autoconocimiento prospectivo con base a una experiencia acumulada que permita, sobre todo, entender las bases sobre las que se proyecta su realidad.

La cuarta postura con relación a la conciencia histórica puede sintetizarse en el comentario del Encuestado 19, el cual al hablar de esta la concibe como:

“la capacidad de un individuo para identificar los cambios que se dan en nuestra realidad con el paso del tiempo, así como la habilidad de contextualizarlos, analizarlos y criticarlos para analizar y reflexionar a partir de ellos sobre nuestro presente proyectando nuestro devenir histórico hacia el futuro” (Encuestado 19, 2023, p.18).

El criterio de este estudiante habla de conciencia histórica como una destreza asociada al individuo, capaz de reconocer la temporalidad de todo proceso, lo cual conlleva a percibir cambios, ritmos, rupturas, duraciones; teniendo en cuenta, no solo los conocimientos adquiridos, sino los que se generan a partir de la experiencia y perspectivas individuales y como estas configuran determinadas visiones del mundo. El proceso implica además el entendimiento de la tipicidad de cada contexto, su análisis hermenéutico y sobre esa base la proyección a futuro. Una proyección que involucra a decir de Rüsen, acción, intencionalidad y orientación. Y si bien estos son los tres criterios recurrentes, es posible encontrar posicionamientos más diversos.

En el cuestionario se incluyeron preguntas que cómo la número 25, 26 y 27 responden a más de una interrogante. En el caso en cuestión, con la finalidad de identificar cómo establecen conexiones entre pasado, presente y futuro la pregunta número 25 se formuló con el objeto de vislumbrar el grado de cercanía o lejanía de estos estudiantes con situaciones más recientes, a partir de la proyección que tuvieron tantos movimientos estudiantiles como magisteriales en los años 60 y 70 en Chihuahua.

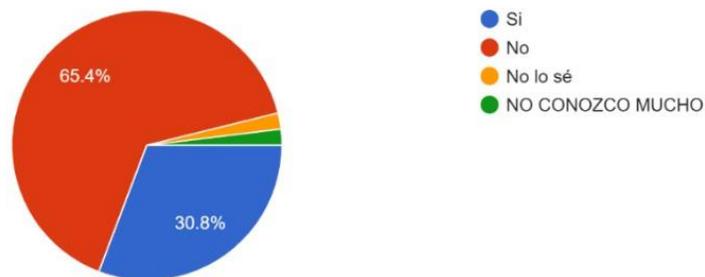
Gráfico 4

Movimientos estudiantiles en México



25. ¿Cómo estudiante, te consideras deudor de los movimientos estudiantiles del siglo XX mexicano?

52 responses



Fuente: Respuestas del cuestionario Google Forms

Como se refleja en el gráfico anterior, al indagar sobre si se sienten deudores de los movimientos estudiantiles del siglo XX mexicanos un 30.8% afirmó si hacerlo y reconoce el papel del estudiantado en los movimientos de 1968 y sus repercusiones en Chihuahua, así como el hecho de que consideran que marcaron una pauta a partir de la vinculación de los estudiantes a la lucha política y social activa de su época⁶.

Sin embargo, desde esta misma postura, surge un elemento mediador que incide en que el 65.4% admita no sentir deuda alguna. En este caso algunas de las respuestas más recurrentes son:

- Al nacer generaciones después de “los grandes movimientos” estudiantiles del siglo pasado no me siento cercana a ellos. Puedo en la actualidad entender sus decisiones y su lucha y empatizar, pero su lucha no es mi lucha en este momento de mi vida.
- No se si poner si o no, por la cuestión de que aun no nacía
- Somos de generaciones distantes hablando temporalmente, si fuéramos cercanos tal vez.
- Desconozco si en verdad hay una relación directa, pero considero que no por la distancia temporal
- Contexto social e instituciones diferentes

⁶ Para ampliar sobre el tema se recomienda consultar Vega, A. (2023). La represión a los movimientos estudiantiles y magisteriales en Chihuahua (1960-1970). [Tesis de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio Digital de tesis de la UACH. <http://repositorio.uach.mx/> y a Dip, N. (2023). Movimientos estudiantiles en América Latina. Interrogantes para su historia, presente y futuro. Buenos Aires: CLACSO.



- Siento que muchas cosas han cambiado , no es lo mismo que antes
- La sociedad y la juventud han cambiado
- Aunque me parece que tuvieron un impacto grande dentro de la sociedad mexicana yo soy ajeno a todos los movimientos
- No tuve participación directa ni indirecta
- Mis tiempos, otros movimientos haremos (no significa que los respete y admire)
- Ante las satisfacciones sociales no pude haber deudas, solo son fenómenos sociales
- No conozco ninguno, no me interesa, no se que pasó

La distancia temporal es el denominador común en la justificación a las respuestas negativas de los estudiantes. En este caso hablamos de un período de aproximadamente 55 años de diferencia y de un proceso que, en el caso chihuahuense vivenció la actual generación de padres y abuelos, por lo que aún perviven en la transmisión oral. La posibilidad de empatizar no se descarta, sin embargo, el no sentirse implicado proviene no solo por su percepción de la diferencia contextual, el no haberlo sentido cercano a su generación ni sus intereses generacionales, por lo que no consideran deban sentirse vinculados o en deuda con los mismos. Existe un divorcio y una ruptura frente al pasado que hacen pensar en nuevos tipos de subjetividades sustentadas en lo posmoderno.

Algo similar sucede con la pregunta número 27 (ver gráfico 5), que indaga en sus posicionamientos al respecto de si España debería pedir perdón por la conquista de México, a raíz de la carta enviada en 2019 por el entonces presidente del país al rey Felipe VI de España. El 69.2% de las respuestas negaron que existiera obligación alguna. Si bien empatizaban en algunos casos con las consecuencias de esta, la alusión a la distancia temporal y contextual nuevamente se convirtió en el elemento central.

Gráfico 5

¿Consideras que se debería pedir perdón por la conquista de México?



27. 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 qu... debería pedir perdón por la Conquista de México?
52 responses



Fuente: Respuestas del cuestionario Google Forms

Beck (2019) brinda una posible explicación para esto, y la formula a partir de la propuesta de Hartog y sus regímenes de historicidad. El autor habla de las características de existencia de un tiempo histórico moderno. En este confluyen dos elementos: la existencia de una **ruptura temporal** y, al mismo tiempo, la domesticación de esa ruptura a partir de la integración de la novedad experimentada y esperada de los procesos históricos. El mismo parte de lo que considera un elemento estructurante de una conciencia histórica moderna que se nutre además por otros elementos, como es el caso de lo que autores asumen como el **presente histórico**.

Esta es un concepto que posee como substrato la discontinuidad. Si en un primer momento hablamos de que, este presente histórico sitúa a los sujetos en una concepción sobre si mismos que los ubica en la frontera entre lo nuevo y lo viejo, si bien guardan una relación con su pasado histórico a partir de que su estructura no les es ajena, sus símbolos y valores guardan significados diferentes (Beck, 2019). A decir de Sánchez, García y Gregorie (2016) p.20) el presente histórico tiene su propio pasado y futuro, los del presente (p.20). Es acá donde se manifiesta la discontinuidad, a partir de una reconfiguración del discurso con modos de percibir y explicar una realidad dada que son diferentes, que se viven desde el ahora a partir de modificaciones que implican rompimientos en las formas de relacionar e interpretar el pasado y el modo en que este efecta el presente.

Acerca del espacio de experiencia en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH



Las consideraciones anteriores sacan a la luz los que Koselleck denominó como espacio de experiencia. Si bien en capítulos anteriores se hizo referencia a este, resulta necesario retomar algunos elementos básicos que permiten estructurar el análisis que se pretende realizar. Con espacio de experiencia, nos referimos a una construcción conceptual que habla de una condición que se sitúa en el presente, y que alberga un contenido experiencial a partir de la incorporación de acontecimientos del pasado tanto de forma cognitiva como vivencial. Esta incorporación es espacial y temporal, a partir de la superposición de estratos de tiempos anteriores formando un substrato (Guzmán, 2015).

Resulta interesante analizar cómo los estudiantes hacen uso de sus recursos formativos-vivenciales a la hora de definir sus posturas en situaciones como la que se plantea en la pregunta 27 del cuestionario (Gráfico 5). El sentido de esta pregunta se encuentra en identificar el grado de reconocimiento, implicación, o ruptura de los estudiantes con respecto a las consecuencias del proceso de conquista y colonización de México. Sobre todo, con respecto a sus criterios relacionados a la **temporalización**, y en específico la direccionalidad de sus análisis con respecto al pasado, presente y futuro.

Las fundamentaciones que ofrecieron los estudiantes, sobre todo el 69.2% que respondió que no existe obligación alguna, se agrupan de la siguiente forma:

1. Una tendencia que, si bien reconoce las repercusiones de la conquista, considera que en la actualidad la responsabilidad no tiene porqué recaer en los sujetos del presente, al entender que no existen vínculos o conexiones directas con esos sucesos. Sobre todo, alegan al contexto, la inexistencia de México como nación y de España con relación a cómo se conforma actualmente. La diferencia epocal, en relación con la cultura, concepciones religiosas, sistemas políticos, pero sobre todo la distancia temporal constituye los argumentos más recurridos. Al respecto también se enfatiza en que concepciones que desde el punto de vista conceptual y social hoy tienen una relevancia, como lo son derechos humanos, crimen de guerra o genocidio estaban ausentes por su sentido más contemporáneo (Encuestado 4, 2023, p.17). Un argumento que habla de un modo de interpretar la historia, sobre todo en su dimensión ética, que se fundamenta desde la forma en el que los individuos establecen relaciones con el pasado y los juicios que emanan de estas percepciones particulares (Seixas y Morton, 2012).
2. Por otra parte, una línea que de forma tajante considera que las disculpas no tienen valor alguno, alegando que son cosas del pasado, de otros tiempos en los que su



- generación no se vio afectada, “no estuvo afectada mi raza” (Encuestado 27, 2023, p.22). Un elemento que, por una parte, marca una ruptura total con el pasado, cortando toda posibilidad de vínculo temporal. Por otra, recurre a una distinción, “mi raza”, recurso que además de individualizar figura como distintivo de pertenencia y no pertenencia a un grupo, en este caso las culturas originarias y sus descendientes. Un criterio diametralmente opuesto al de estudiantes que admiten si el reconocimiento de la deuda desde una función sobre todo moral y simbólica, ya que el hecho de aceptarla reforzaría la aceptación y respaldo de la lucha por los derechos de los que llama “pueblos vulnerados por la conquista” (Encuestado 22, 2023, p.22).
3. Un tercer posicionamiento que parte también de aceptar las consecuencias del proceso de conquista, sin embargo, acuden al criterio de existencia de una brecha temporal y epocal que se traduce en un distanciamiento y la consideración de que, en el siglo XIX, es responsabilidad de la sociedad y el gobierno mexicano que existan fisuras económicas y sociales, por lo que la responsabilidad y tarea de transformación de esas condiciones recaen en la sociedad mexicana actual. Una problemática que para algunos depende tanto la gestión gubernamental, cómo individual la tarea de mejorar las condiciones de existencia (Encuestado 7, 2023, p.22; Encuestado 1, 2023, p.22; Encuestado 10, p.22).
 4. En cuarto lugar, quienes consideran que México como nación nació de ese suceso, y que la cultura y nación, tal y como se perfila en la actualidad, no habrían existido de no ser por lo acontecido, ese sería el sentido que en estos casos le otorgan al proceso. Si bien admite las consecuencias de este, lo evalúan como mal necesario, que tenía tarde o temprano que suceder, del mismo modo que sucedió con otros países (Encuestado 12, 2023, p.22; Encuestado 15, 2023, p.22; Encuestado 3, 2023, p.22; Encuestado 29, 2023, p.22, Encuestado 30, 2023, p.22; Encuestado 36, 2023, p.22, Encuestado 37, 2023, p.22). De este modo se perfila un estado de cosas que implica cierto nivel de determinismo y que estos procesos forman parte de la historia y cómo funcionan las sociedades.
 5. Por último, un criterio que reconoce el hecho de que, más allá de una disculpa el sentido estaría en *hacer un pacto para comprometerse y enseñar en su país una historia diferente a la que en la actualidad toman como la real. Que se comprometan en reconocer realmente sus actos para que la sociedad española sea consciente de su*



pasado. No de forma de hacerlos sentir culpables, no le corresponde a estas generaciones, sino más bien de crear una consciencia (Encuestado 2, 2023, p.26).

(...) sería ideal un momento de reflexión y conciencia respecto a este tipo de procesos históricos y la manera en la que siguen permeando en la sociedad actual indirectamente (Encuestado 7, 2023, p.25). Este criterio implica la necesidad de reconocer y empatizar teniendo en cuenta que existen diferencias en cuanto a temporalidad-espacialidad. Transita a un plano analítico y reflexivo ya que asume el pasado con matices y el cual sirve para dar un sentido, y fomenta la autopercepción y orientación desde la reflexión que permitan concientizar a los sujetos de las repercusiones de sus actos.

Teniendo en cuenta esta lógica de análisis, la pregunta 23 del cuestionario implica no solo al espacio de experiencia y al horizonte de expectativas, sino también las valoraciones que los estudiantes poseen sobre la sociedad mexicana actual con base en argumentos que develen sus criterios de historicidad. En el caso del primero, los razonamientos de las respuestas se estructuran, sobre todo desde el presente, si bien la pregunta *¿Cómo valorarías la situación del México actual y cuál esperas que sea su proyección en años venideros?* requiere de un ejercicio reflexivo que implica un diálogo pasado-presente y la confrontación de variados elementos temporales que ponen en evidencia el uso de estas perspectivas de **historicidad** en los estudiantes, de las cuales se habló.

Los estudiantes catalogan la realidad en la que se desenvuelven como: “deficiente”, “económicamente difícil”, “va decayendo”, “mediocre”, “plagada por un saqueo contraproducente y cínico”, así como por la “ignorancia” una realidad “injusta”, “incierto”, “desalentadora”, “realidad de un país tercermundista manejado económica, política y socialmente incorrecta” (Encuestado 13, 2023, p.21; Encuestado 14, 2023, p.21, Encuestado 15, 2023, p.21; Encuestado 17, 2023, p.22; Encuestado 19, 2023, 22; Encuestado 47, 2023, p. 20). En algunos casos recurren a considerarla “estable” o “mejor”, al compararla con otros países y, otros que reconocen los desafíos relacionados al crimen organizado, la desigualdad y la corrupción, así como una incidencia de los movimientos sociales de todo tipo en la resolución de estas problemáticas (Encuestado 43, 2023, p.21; Encuestado 35, 2023, p.20, Encuestado 4, 2023, p.23; Encuestado 7, 2023, p.22; Encuestado 24, 2023, 20; Encuestado 25, 2023, p. 20; Encuestado 34, 2023, p.20; Encuestado 38, 2023, p.20).

Al respecto, puede decirse, que las conexiones que establecen en sus respuestas con referentes históricos concretos son escasos y ambiguos. Sobresalen dos **referentes**



temporales: el presente, como antes se mencionó, y el **futuro**, en calidad de espera. Una visión pesimista de la sociedad mexicana, que sitúa como responsables a la corrupción, la violencia generada por el crimen organizado y lo que consideran son gobiernos ineficientes. A lo que se suma el desconocimiento de las demandas y necesidades de la sociedad por parte de las instituciones políticas.

Una realidad que para los jóvenes se presenta con un balance desalentador, elemento importante ya que si bien a decir de Ovalle (2021), Ricoeur (2009) y Guzmán (2012), el espacio de experiencia no basta para determinar un horizonte de expectativas, las distancias que separan no son intervalo muerto, sino que es espacio en el que se transmite y genera sentido. Un sentido con cualidades prospectivas con capacidad de incidir en acciones que establezcan un horizonte de expectativas que también se conforma desde el presente, determina intencionalidad en las acciones de los sujetos. Se construye un nuevo nivel de sentido y que incide en actividad e inactividad por parte de estos jóvenes en lo concerniente a su futuro.

Teniendo en cuenta lo anterior podría decirse que los **usos del pasado** dibujan un relieve que no se asocia al **pasado histórico**, es decir, no recurren al conocimiento histórico, ni la crítica histórica fundamentada, sino que se manifiestan rasgos más marcados del llamado **pasado práctico** el que, si bien podría decirse que la historia funciona como maestra de vida, no lo hace desde un sentido cíclico, sino como una forma de autocomprensión y entendimiento de la realidad en que viven. En consecuencia, resulta necesario indagar en que tanto estas concepciones inciden en la posibilidad de proyección a futuro de esta apropiación pragmática y propositiva del conocimiento histórico con foco en el presente que se muestra como línea preponderante en los estudiantes de esta Licenciatura.

Horizonte de expectativas en estudiantes de Licenciatura en Historia UACH

Al igual que el espacio de experiencia, el horizonte de expectativas se sitúa en el presente, sin embargo, a diferencia del primero vincula ese presente con un tiempo esperado que alberga perspectivas y trayectos temporales diversos (Guzmán, 2015; Koselleck, 1993). Combina análisis racional, construcciones individuales, esperanzas, temores, deseos.

Al igual que se hizo con el espacio de experiencia, es posible realizar un acercamiento para intentar desentrañar este aspecto en los estudiantes de la licenciatura en historia de la UACH, por lo que se incluyeron preguntas en el cuestionario que brindan la posibilidad de detectar los elementos antes mencionados. Así se podrá articular las líneas interpretativas que con respecto a estas categorías se expresan en los estudiantes.



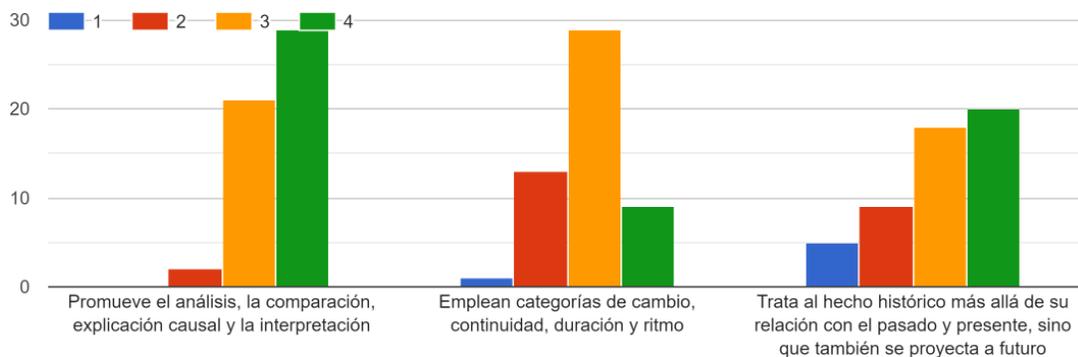
Considerando lo anterior, es necesario partir de los **vínculos** que establecen desde su presente para con el futuro, si bien en apartados anteriores se aprecia un rol dominante de los vínculos pasado-presente, donde este último figura como elemento clave en el ejercicio comprensivo, así como en la vida de los estudiantes. Del mismo modo que se establecieron estas relaciones, resulta imprescindible detenerse en su par **presente-futuro** y las características de las formulaciones temporales, así como la naturaleza de sus vínculos proyectivos.

Al respecto del tema, las preguntas 9 y 11 del cuestionario permiten, de forma inicial, identificar percepciones de los estudiantes con respecto del **futuro** a partir del trabajo por parte de los docentes en el aula. En apartados anteriores se comentó que las consideraciones al respecto de las conexiones establecidas entre pasado-presente-futuro se encuentran divididas, como se muestra en el gráfico 6 (en una escala de 1 a 4, 18 otorgaron el valor de 2, 14 el de 3 y 12 el de 4). Lo cual, si bien denota el reconocimiento la presencia de estas, así como de relaciones vinculantes entre las diferentes temporalidades, y el reconocimiento de una intención de proyección a futuro, no se perciben con la misma intensidad (ver gráfico 2).

Gráfico 6

Pregunta 9

9. En una escala de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo y 4 el máximo, hasta qué punto consideras que en tus clases de historia se:



Fuente: Respuestas cuestionario Google Forms

Al indagar en las asignaturas en las que estas relaciones se expresan con más frecuencia coinciden en que son: Teoría de la historia, Historia del tiempo presente, Historiografía, Historia de los movimientos sociales, Historia contemporánea, Migración y Frontera, así como Misiones y Colonia. Si bien se plasmaron las líneas que sigue la enseñanza de la historia en su relación al



futuro, es interesante analizar cómo los estudiantes hacen uso de sus recursos formativos-vivenciales a la hora de tomar partido en situaciones como la que se plantea en la ya comentada pregunta 27 del cuestionario, sobre todo, deteniéndonos en cómo dimensionan la direccionalidad de sus relaciones temporales. Y es que para algunos estudiantes una petición de disculpas por los males sufridos en la conquista representa a una “retórica victimista y sin intenciones de avanzar históricamente hablando”, y que en lugar de “enfocarse en el pasado” deberían “mirar al futuro” (Encuestado 21, 2023, p.23; Encuestado 16, 2023, p.24; Encuestado 32, 2023, p.22).

¿Cómo podría interpretarse esta idea de “avanzar históricamente”? Avanzar supone una condición de mejora y **progreso**, e implica un aumento de la velocidad en las acciones que se precisan con el fin de vivenciar el tiempo que no ha llegado, pero que se perfila. Avanzar históricamente implica para ellos, una segunda acción: dejar atrás un pasado que se supone como un peso extra que impide a la sociedad el movimiento. Para estos estudiantes, enfocarse en el pasado se concibe como sinónimo de estancamiento que impide visualizar el objetivo, en este caso, el futuro, como espacio de previsión y planeación.

Para estos estudiantes las conexiones que se establecen con el pasado no son significativas, al menos no desde posturas ejemplarizantes. Su rol se delimita a partir de un **rompimiento** que exige creación y proyección desde el presente.

En el caso de los estudiantes que consideran fue la conquista de México el detonante que posibilitó la existencia del país tal y como se concibe en la actualidad. Este impulso del que se habla posee un significado que sobre todo sería físico si se tiene en cuenta que impulso es fuerza que hace moverse a un cuerpo, por lo que presupone en cierto modo estatismo por parte de quien lo recibe. Un símil que responde a un criterio que, para este estudiante, sitúa a México detenido en el tiempo, y que más allá del proceso transcultural que reconocen se generó, consideran que trajo consigo “cultura” y “progreso” a un lugar que carecía de ellos (Encuestado 29, 2023, p.22; Encuestado 37, 2023, p.22). Un criterio que va de la mano con la **concepción moderna del tiempo histórico** descrita por Hartog (2009), en el sentido y percepción de un progreso asociado a tecnologías, sistemas de gobierno, cultura; elemento que se refuerza con la solicitud de mirar a futuro. Sin embargo, mirar-dígase pensar-a futuro es una acción que transcurre en un presente marcado por la asimilación de ese substrato de experiencias del pasado del cual habla Koselleck y condicionado por un contexto espacial y epocal, los cuales inciden en la estructuración dialógica de las diversas experiencias temporales.

Sin embargo, es un futuro que se abre como posibilidad. Por lo que para identificar esa *espera* es imprescindible indagar en la percepción de su presente, así como la **intencionalidad**



de sus actos, vista esta como la acción consciente a un objetivo. En este sentido la interrogante a responder sería ¿cómo establecen los vínculos entre presente y futuro los estudiantes en cuestión? Así como ¿qué características posee esta categoría que permiten esbozar un horizonte de expectativas particular en los jóvenes historiadores en formación?

La pregunta número 23, comentada con anterioridad, arroja criterios de desconfianza y pesimismo en cuanto a cómo los/las estudiantes perciben la realidad de su país desde el presente. Sin embargo, la misma generó posicionamientos que implican una **valoración del futuro** y que van desde una visión **pesimista** que no vislumbra un mañana prometedor para México y donde la idea de un cambio positivo se pone en duda. Una postura que refleja de **conformidad-adaptabilidad** y que en cierto modo también supone una determinada dosis de estatismo, como es el caso del Encuestado 1 (2023) al afirmar: “tiene muchas deficiencias, pero se adaptará a vivir con cada una de ellas” (p.22), y uno más **esperanzador** que, en primer lugar, aspira y espera transformaciones en el país que se reflejen en más oportunidades laborales, reducción de los niveles de violencia, del daño ecológico, del fortalecimiento de sus instituciones y mayores niveles de participación de los ciudadanos sobre la base de que sean escuchadas sus voces por quienes toman las decisiones (Encuestado 10, 2023, p.21; Encuestado 11, 2023, p.23; Encuestado 27, 2023, p.14).

Este optimismo se sustenta sobre la base de una aceptación del cambio y la transformación como sucesos que tarde o temprano ocurren en las sociedades, pero también concuerdan en que para que esto ocurra son necesarias varias condiciones: tiempo, ya que no conciben que estas puedan darse a corto plazo, un modelo económico y político que se ajuste a las necesidades de mexicanas en sus diferentes escalas, y la implicación de los ciudadanos para lograr ese cambio a partir de un ejercicio congruente de su ciudadanía (Encuestado 32, 2023, p.14; Encuestado 9, 2023, p. 14; Encuestado 4, 2023, p. 14, Encuestado 36, 2023, p.13). Una transformación que no se proyecta solo desde la individualidad, sino que, como es el caso del Encuestado 33 espera “ser parte del cambio para nuestros comunes” (Encuestado 33, 2023, p.20).

Estos criterios se refuerzan con la pregunta número 24, que los cuestiona al respecto de en qué manos consideran debe recaer el **destino** de su país, una pregunta que implica tanto a historia como a la categoría futuro y educación política.

Gráfico 7

¿Te sientes implicado en el destino de tu país?



24. ¿Te sientes implicado en el destino de tu país?

52 responses



Fuente: Respuestas del cuestionario Google Forms

Como se muestra en la gráfica, el 75% de los estudiantes (39 de 52) considera que corresponde a todos los ciudadanos y al gobierno generar las condiciones para garantizar un país más próspero. Un criterio que parte sobre todo de una acción común, si bien asumen que es desde el esfuerzo conjunto de la mayoría, el modo en el que se genera el cambio. El resto se debate entre posiciones que, o bien afirman no sentirse implicados (5), o consideran que corresponde a otros esa tarea, ya sea porque opinan que no tienen en sus manos la posibilidad de transformarse de forma significativa o porque entienden que son el gobierno y resto de estructuras gubernamentales, los encargados de velar por esta cuestión. El futuro, o más bien la posibilidad de un futuro promisorio, se vislumbra sobre todo como resultado de un esfuerzo colectivo.

Un segundo elemento que puede arrojar luces al respecto de cómo se componen las lecturas de los factores que podrían influenciar en la vida de las personas a partir de su incidencia en la sociedad en un **futuro** próximo es la pregunta número 20.

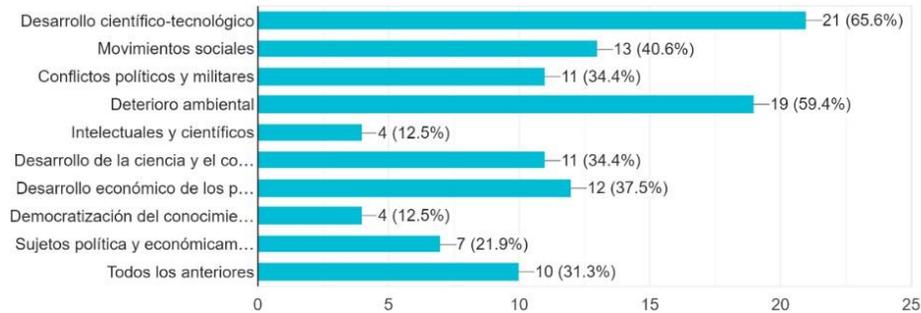
Tabla 9

Elementos que influirán en el cambio en los próximos 50 años



20. De los siguientes factores ¿Cuáles consideras influirán más en el cambio de la vida de las personas en los próximos 50 años?

32 respuestas



Fuente: Respuestas del cuestionario Google Forms

Esta pregunta se enfoca en cómo el/la estudiante percibe y otorga **significados** a procesos vistos desde la historia, así como de sus grados de influencia en la vida de las personas. Al igual que sucedió en el estudio de Coudannes (2019), las respuestas sitúan al factor tecnológico y científico como preponderante en la explicación y evolución de la sociedad actual. En orden descendente sitúan al deterioro ambiental, los movimientos sociales, seguidos del desarrollo económico y conflictos políticos y militares.

En este punto puede decirse que al pensar a futuro los/las estudiantes valoran como necesaria una **proyección** de la sociedad a partir de no permanecer históricamente vinculados a procesos del pasado que impiden mirar hacia adelante. Esta sería una manifestación del **presentismo** que, si bien se abre a futuro, esta apertura se direcciona a un no retorno, a un *no ser otra vez*, un pasado ya superado (Hartog, 2023).

Aunque parecieran contradictorias algunas respuestas obtenidas, hay que considerar que no es un fenómeno homogéneo, sino que el modo en que se establecen relaciones temporales varía de un individuo a otro, a la vez que sus experiencias. Al igual que se afirmó la existencia de no una, sino múltiples historicidades, se sostiene también para el presente, como a posibilidades de futuros.

En este sentido, si bien los estudiantes asumen que la historia constituye una herramienta para comprender sus circunstancias presentes, es el presente y no el pasado la categoría que se sitúa como central. Algo similar sucede con respecto al futuro. Para fundamentar lo anterior podrían tomarse en cuenta dos elementos al respecto de sus respuestas:

Por una parte, aparece un criterio que habla de una **proyección hacia el futuro** a partir de un esfuerzo común, que implica tanto a ciudadanos como a instituciones en todas sus esferas y responde también a una idea de movilidad, agilidad e interconexión. Por otra, una no tan



alentadora, a la que se le dificulta visualizar o proyectar un plan de vida. En el caso de los segundos, Hartog (2023) interpreta que ante la incertidumbre al sentirse desprovistos de la posibilidad de protegerse a sí mismos en el futuro, viven día a día.

Una mezcla de ambas opciones se proyecta en las respuestas a la pregunta 20. En estas, **prima la opción** vinculada al elemento científico tecnológico y su grado de influencia en la sociedad en los próximos 50 años. Y es que, para un futuro aún incierto, del cual solo se divisa como horizonte, la tecnología y la ciencia construyen y generan certezas y promesas que recrean esperanzas y expectativas mucho más certeras. En **segundo lugar**, el deterioro ambiental que, si bien no se ahonda mucho más, reaparece en respuestas a otras preguntas, a partir de las consecuencias de la acción humana y los propios procesos de desarrollo tecnológico y económico en el medio ambiente. Lo anterior deja ver que existe un reconocimiento de problemáticas que trascienden e implican tanto a lo individual como lo colectivo. En **tercer lugar**, sitúan la emergencia de los movimientos sociales como posible fuerza generadora de cambio a futuro, la cual vendría siendo el polo abierto al reconocimiento del esfuerzo común, la postura que hace frente a la paralización, aleja toda posibilidad de controlar o reorientar procesos.

En línea con esta idea, y como complemento, se incluyó la pregunta 29 del cuestionario que indaga en cómo visualizan su vida los estudiantes en un lapso de 10 años. Las respuestas se proyectan en dos aristas: por una parte, quienes en consonancia con la idea de formar parte del cambio en su sociedad proyectan su futuro en algunas de las áreas de egreso de la Licenciatura, los casos más recurridos son, en sentido ascendente: gestión cultural, investigación y docencia. Al respecto de esta última, también se ve la influencia de sus vidas de determinados docentes en la promoción del gusto por la historia y condicionaron la elección de la carrera por los estudiantes.

Y es que, precisamente, como tendencia en las respuestas obtenidas, los jóvenes que manifiestan haber tenido como motivación a maestros, afirman su interés por la docencia en un futuro cercano. Una aspiración que sale a la luz de nueva cuenta durante la pregunta número tres del cuestionario, y que en cierto modo se refuerza, si se tiene en cuenta que el 46.2% de los encuestados considera que si se brindó toda la información al respecto de su perfil de egreso y la diversidad de oportunidades para ejercer, contra un 48.1% que refiere que no se hizo con total presión (15.4%) o, en ocasiones (32.7%), señalando en algunos casos el trabajo de profesores que han dedicado tiempo de su clase a estos asuntos.

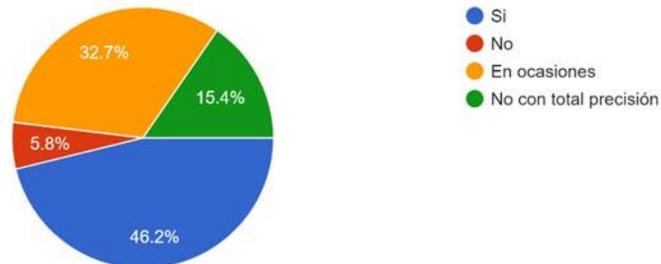


Gráfico 8

Conocimientos sobre perfiles de egreso

3. ¿Consideras que en el transcurso de la carrera se explicaron las opciones laborales para desempeñarse como historiador/ historiadora?

52 responses



Fuente: Respuestas de cuestionarios Google Forms

En cuanto a los ámbitos de desempeño que se declaran por competencias para la carrera son museos, centros de investigación y difusión cultural y docencia las que se mantienen como constantes. Si bien es constatable que un número no despreciable de los encuestados posee conocimientos sobre sus áreas de acción como futuros Licenciados en Historia, es la docencia la que más reconocen entre las opciones laborales y de desarrollo profesional.

A partir de esta idea, es recurrente el hecho de que elijan la enseñanza como parte de su proyecto de vida a largo plazo, lo cual tiene un fundamento que se sustenta en el aporte formativo a nuevas generaciones, es el caso del Encuestado 21 (2023), *ojalá pueda dedicarme a la investigación o docencia para poder mantener viva la memoria histórica y social en las futuras generaciones* (p.24) y el Encuestado 40 (2023) quien con total claridad manifiesta su decisión de *ser docente, trabajar con jóvenes específicamente* (p.23). La educación pública está entre las áreas de acción más mencionadas, aunque una minoría aspira, además, a ganar reconocimiento en esta tarea, no solo al tener como intereses pertenecer al Sistema Nacional de Investigadores, sino también demostrar las competencias para formar parte universidades de prestigio y consolidar sus conocimientos a través de maestrías, doctorados y publicaciones diversas. Para el Encuestado 11 (2023) su sueño es *“Ser una investigadora de tiempo completo (...) capaz de dedicarme a hacer aportaciones valiosas para la historiografía, son proyecciones en mi vida que no pienso abandonar”* (p.26); para el Encuestado 23 (2023) *“ayudar a la sociedad a comprenderse, ser investigadora y darles lugar a los sectores minoritarios que aún no tienen voz”* (p.23), o el Encuestado 32 (2023) quien dice: *“me gustaría mejorar y aprender a*



desempeñar un mejor papel en las funciones del historiador, mejorar mi análisis crítico y la manera en que investigo los sucesos del pasado” (p.23).

Si bien los criterios anteriores reflejan una **intencionalidad** para generar un proyecto futuro en el que, con mayores o menores certezas, se plantea la posibilidad de, a través de la investigación, la docencia y la divulgación, aportar a la construcción de la sociedad a partir de la formación de futuras generaciones. En otro sentido, se encuentran expresiones como: “no estoy segura si ejerceré como historiadora”, “no tengo idea”, “nunca me gusta planificar tan a largo plazo”, “no tengo pensados planes muy a futuro”, “aún no tengo proyecciones demasiado claras, pero espero tenerlas” (Encuestado 7, 2023, p.26; Encuestado 8, 2023, p.25; Encuestado 30, 2023, p.23; Encuestado 31, 2023, p.23; Encuestado 45, 2023, p.23; Encuestado 50, 2023, p.23). Estas reflejan una **ausencia proyectiva** que no permite el esbozo de un alcance, dígame también, acción a futuro, por parte de un grupo de los estudiantes. La incapacidad de proyectarse, de generar relaciones que permitan esbozar anticipaciones y, sobre todo, una espera sustentada por deseos, intencionalidad, así como la reserva o negación de hacerlo, forman parte también de esos rasgos presentistas de los que se hacía mención con anterioridad.

Podría decirse que, hasta el momento, más allá de lograr catalogar las relaciones temporales que articulan su espacio de experiencia y horizonte de expectativas, ajustado a clasificaciones preestablecidas, se observa un panorama diverso. Los resultados obtenidos conforman perspectivas mucho más ricas y complejas que podrían describirse de la siguiente forma:

Si bien los estudiantes reconocen un valor a la historia desde un **sentido orientador**, a partir de que se perfila como herramienta para la comprensión de la sociedad y con esto se apertura la posibilidad reflexiva aplicada en relación con la temporalidad, en el plano de elecciones teóricas coinciden en el **pasado** como categoría temporal significativa para la comprensión de su presente. En su variante práctica, si bien la estructura guarda analogías con la idea de **historia magistra vitae**, no se ajusta del todo a la concepción original de este argumento. Es acá donde la categoría **presente** emerge ya que se trata de un pasado, por el presente y para el presente.

Esta estructura guarda mucho en común con la propuesta de Hartog relacionada al **régimen contemporáneo de historicidad**, el cual se encuentra signado por el **presentismo** como elemento distintivo. Sin embargo, al indagar en lo específico de esta perspectiva, emergen otros no tan fieles a la propuesta, y que por ende son susceptibles a ser reinterpretadas.



La valoración de su presente en el contexto en que viven denota un criterio pesimista por parte de los estudiantes. Un presente que genera agobio, desorientación y que valoran como decadente. Signado por la acción progresiva del hombre con respecto al medio ambiente, y causando preocupación por las consecuencias.

En cuanto al **futuro**, no existen perspectivas claras en las proyecciones de los encuestados. Prefieren no pensar, **no proyectar** a largo plazo, sino en lapsos más cercanos, que generan determinadas certezas y seguridad. Por una parte, la posibilidad de mejora socioeconómica y política pasa por dos ideas que se complementan: la implementación de sistemas políticos más atinados y una participación más eficiente de los ciudadanos en dichos procesos. En cierto modo podría decirse que se va desvaneciendo y si bien no desaparece el **horizonte de expectativas**, si implica la emergencia de nuevas modalidades como explican Boldizsár y Tamm (2023). Un proceso que contiene una determinada intencionalidad y disposición para la acción, sin embargo, el **pasado** se vislumbra como un peso a dejar atrás para poder avanzar. Esto implica la presencia de **desconexiones entre pasado y futuro**, si bien ambos confluyen en el presente. El dejar atrás lo viejo posibilita nuevos comienzos, no sin reconocer la importancia del pasado en el presente, ocurre un **desacople** entre pasado y lo que se espera a futuro (Boldizsár, 2023). Lo anterior podría mostrarse conectado con las proyecciones de los estudiantes que perfilan su futuro hacia el ejercicio de **la docencia**, vista esta **cómo herramienta para transformar**.

A la vez, que la ciencia y la tecnología fueran elegidos como los de mayores posibilidades de generar cambio en los próximos 50 años, habla de que la tecnología juega un rol cada vez más importante en cuanto a precepciones de potencial de desarrollo de las sociedades. Sobre todo, su desarrollo permanente, acelerado y obsolecente puede hacer posible que temporalizaciones específicas entren en conflicto con nuevos modos de temporalidad que se perfilan. Autores como Chakrabarty (2019) y Boldizsár y Tamm (2023) abogan por catalogar a este proceso como los signos de la emergencia de una nueva modalidad de conciencia histórica, la conciencia histórica planetaria.

En sentido general, en lo que se refiere a los resultados del presente capítulo, en específico lo vinculado a la utilidad de la historia, así como las articulaciones temporales que conforman el espacio de experiencia y horizonte de expectativas de los estudiantes puede decirse que:

1. Para una parte de los estudiantes su elección de la carrera se debió a la influencia de quienes fueron sus maestros en distintos niveles educativos o en otros casos por una pasión por la historia que se gestó en la infancia. Llegaron a los salones con una visión



- de **la historia** como conocimiento que se transmite y acumula, en la que el acontecimiento figura como referente y validador del conocimiento. Si bien para algunos de los estudiantes, su criterio sobre la historia como disciplina y sus usos se mantiene en esta primera idea, en la medida en que avanzan los semestres su postura al respecto varía. Los estudiantes reconocen la importancia de la historia y sus herramientas para la comprensión de la sociedad, el hombre y su cambio en el tiempo, sobre todo, y como permite entender la realidad con el fin de hacer su mundo comprensible y minimizar la sensación de agobio que en algunos casos les genera su entorno. Para los estudiantes, la historia emerge como recurso que, desde el pasado ofrece la experiencia, así como las herramientas para la comprensión e interpretación de los procesos y su cambio en el tiempo, en estos casos la docencia se proyecta como el área de acción preferida al egresar de la Licenciatura.
2. En cuanto a sus **articulaciones temporales**, es el conocimiento del pasado el propósito fundamental que le conceden al estudio de la historia. En un segundo lugar se ubica el presente como categoría, y se hace visible el vínculo entre este y el pasado coincidiendo además con las respuestas que brindan los estudiantes sobre su percepción de cómo durante su proceso docente educativo se desarrollan las relaciones temporales. Las relaciones entre pasado, presente y futuro se centran, sobre todo, en el vínculo pasado-presente y, en segundo lugar, de cara al pasado. Algo similar sucede cuando se contrastan estos resultados con las narrativas de los estudiantes en las cuales se mantienen conexiones y un relativo equilibrio, entre las dimensiones pasado y presente, las cuales se hacen más evidentes en la medida en que los temas resultan más cercanos o pueden, de alguna forma, vincularse al contexto de los estudiantes.
 3. Fecha, hechos, cronología, línea de tiempo, pasado, tiempo en que ocurren los hechos rastreables, son las palabras más utilizadas para definir **tiempo histórico**, también se relaciona con contexto, época y período. Lo asocian al tiempo físico, con mayor incidencia en los semestres iniciales de la licenciatura, lo cual dificulta que se establezcan conexiones orgánicas entre pasado, presente y futuro. Por otra parte, también se evidencia una concepción de tiempo histórico que es consciente de ritmos temporales, sigue la visión braudeliana de la corta, mediana y larga duración y, asume la historia como proceso. En lo referente a la **historicidad**, el pasado se presenta como recurso frente a la cual mirar para comprender el estado de cosas actual. Una percepción cercana a la concepción de historia *magistra vitae*, sin embargo, su sentido



se orienta al autoconocimiento prospectivo con base a una experiencia acumulada para entender las bases sobre las que se proyecta la realidad que se vive. La distancia temporal, la discontinuidad y la ruptura son elementos que salen a la luz, elementos que se asocian a un nuevo tipo de historicidad.

4. En cuanto al **espacio de experiencia**, visto este como la incorporación eficaz de los acontecimientos del pasado en el presente. Una adquisición que forma una totalidad compuesta por muchos estratos de tiempos anteriores que tiene como base lo transmitido y lo vivencial, cuyos acontecimientos se han incorporado y pueden ser recordados, se detectó lo siguiente:

A partir de las respuestas a las preguntas planteadas en torno a estas categorías, se detectó que las conexiones que establecen en sus respuestas con referentes históricos concretos son escasos y ambiguos. El presente y el futuro se posicionan como los elementos temporales de peso y a los que los estudiantes consideran es necesario prestar más atención, a partir de que, para ellos, existe un alejamiento entre el pasado de la conquista y sus repercusiones con respecto a la actualidad del país. Con relación a lo anterior prima una visión pesimista de la sociedad mexicana, que sitúa como responsables de los males sociales en la actualidad a la corrupción, la violencia generada por el crimen organizado y manifiestan un alto grado de desconfianza en la eficacia política.

No existe una postura homogénea, sino que si bien, por una parte, reconoce las repercusiones de la conquista y pueden llegar a establecer determinados grados de empatía, con posturas reflexivas y analíticas que creen necesario tener en cuenta las diferencias en cuanto a temporalidad-espacialidad, asumir el pasado con matices lo cual sirve para orientar desde la reflexión y concientizar a los sujetos de las repercusiones de sus actos. Un número considerable de los estudiantes consideran que no existen vínculos o conexiones directas en el presente entre ellos como individuos, con respecto a esos sucesos, lo cual trae implícita una ruptura con respecto al pasado.

En otros casos, se evidencia el desplazamiento hacia una individualización que pone en un lugar central a “mi raza” y figura como distintivo de pertenencia o no pertenencia a un grupo, en este caso las culturas originarias y sus descendientes. Evalúan la conquista como mal necesario que tenía tarde o temprano que suceder, lo



cual implica cierto nivel de determinismo en cuanto a la historia y el funcionamiento de las sociedades.

5. En el caso del **horizonte de expectativas**, que es la posibilidad de vincular el presente con un tiempo esperado, que se direcciona a lo no experimentado, a lo que solo se puede descubrir e incluye esperanza, temor, deseo, preocupación, análisis racional, manifestaciones privadas o comunes que apuntan a un futuro, fragmentado por su diversidad de recorridos posibles (Koselleck, 1993; Ricoeur, 2009), los estudiantes, principalmente, hacen uso de sus recursos vivenciales a la hora de tomar partido, no tanto así de las habilidades del pensamiento histórico.

Para los estudiantes encuestados, las conexiones que se establecen con el pasado no son significativas desde posturas ejemplarizantes. Enfocarse en el pasado se mira como sinónimo de estancamiento que impide visualizar un objetivo, en este caso, el futuro, como espacio de previsión y planeación. Avanzar históricamente es una de las ideas más recurrentes e implica dejar atrás un pasado que en estos casos supone un peso extra e impide el movimiento por lo que la tarea está dada a romper, proyectar y crear desde el presente. Sin embargo, al igual que con el espacio de experiencia los criterios no son homogéneos. Una parte de los encuestados sitúa previo a la conquista a un México detenido en el tiempo, un criterio que va de la mano con la concepción moderna del tiempo histórico y el cual asocia el progreso a tecnologías, sistemas de gobierno, pero sobre todo a las primeras. El factor tecnológico y científico se evalúa como preponderante en la evolución de la sociedad, le siguen deterioro ambiental, los movimientos sociales, el desarrollo económico y conflictos políticos y militares.

Se evidencian también criterios de desconfianza y pesimismo en cuanto a cómo los/las estudiantes perciben la realidad de su país desde el presente. Sin embargo, la misma generó posicionamientos que implican una valoración del futuro y que van desde una **visión pesimista** sobre el futuro de México; una postura que **refleja conformidad-adaptabilidad**, la cual supone una determinada dosis de estatismo; una **esperanzadora** que parte de la acción común y el esfuerzo conjunto de la mayoría. Sin embargo, en sentido general, si bien los estudiantes asumen que la historia constituye una herramienta para comprender sus circunstancias, es el presente y no el pasado la categoría que se sitúa como central, pensar a futuro para los/las estudiantes equivale a no permanecer históricamente vinculados a procesos del



pasado, lo cual es una manifestación del presentismo que, si bien se abre y considera el futuro, lo condiciona a un no retorno al pasado.

Estas consideraciones que se ponen de manifiesto en los estudiantes reflejan: la necesidad de revisar la enseñanza de cuestiones vinculadas a la educación histórica, en específico a los conceptos de segundo orden propuestos por Seixas y Peck (2012), relacionado con el cambio y la permanencia, perspectiva histórica, empatía, relevancia y pertinencia, así como la dimensión ética. Al mismo tiempo, hacer notar que estamos en presencia de formas específicas de percibir el cambio temporal y el lugar que ocupan los sujetos en este proceso por lo que estaría reafirmando la tesis de Boldizsár (2023) cuando habla de que se gesta una nueva condición histórica y que por ende se requiere un cambio en la disciplina, tanto en lo epistemológico como en el orden metodológico.



Capítulo V. Dimensión ética y razonamiento moral en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH

En apartados anteriores se hizo referencia a la dimensión ética en la historia y de cómo los juicios que formulan los individuos se encuentran mediados y expresan tipos de relaciones con su pasado. En el presente capítulo se analizan este tipo de conexiones teniendo en cuenta los criterios que establece Jörn Rüsen al respecto de la tipología de desarrollo ontológico de la conciencia histórica y su vínculo con el razonamiento moral, así como los criterios de Peter Seixas al respecto de la dimensión ética del pensamiento histórico.

Razonamiento moral y cambio temporal

Si bien en la presente investigación, se toma en cuenta a la moral como el modo en el que los sujetos guían sus comportamientos de acuerdo con determinadas reglas que el individuo asume como referentes a la hora de responder ante sí mismo y la sociedad, se enfatiza en la idea de juicio moral (García-Alandete y Pérez-Delgado, 2005). Esta categoría se relaciona con la forma en el que se razona moralmente, es el ejercicio en sí. Es el proceso que permite reflexionar sobre ello tanto, valores, como su posición ante jerarquías; la capacidad de toma de decisiones contextual y temporalmente diversas, y que desde la perspectiva de la historia posibilita promover la tolerancia, empatía, justicia social, solidaridad y análisis crítico (Zerpa, 2007).

En este sentido, Jörn Rüsen (2004) ofrece una herramienta que desde el punto de vista heurístico posibilita establecer ejes vinculantes entre ambas categorías, la cual parte de su tipología de desarrollo ontológico de la conciencia histórica. Sobre todo, obliga a pensar en los modos en que la moralidad se articula teniendo en cuenta la temporalidad.

Investigaciones más recientes como las de Ammet, Edling, Löfstrom y Sharp (2017), Amezola y Cerri (2018) y Rodríguez (2022) ponen en relieve la posibilidad de realizar interpretaciones interesantes sobre el tema. En el caso de la presente investigación, el aspecto moral se analiza durante el proceso de la toma de decisiones en el cuestionario que se aplicó. Desde cómo pusieron en práctica su capacidad de elegir y plasmar sus respuestas por escrito. A partir de lo anterior, se tienen en cuenta los aportes metodológicos de los autores antes mencionados, así como elementos provenientes de las estructuras desarrolladas por Rüsen (2004) y Seixas y Morton (2012), con algunos matices.

La sección II de cuestionario aplicado incluye preguntas que se enfocan en este elemento de forma directa o indirecta. La pregunta número 13 abre la sección, en un primer momento indaga en su criterio sobre la función del historiador en la sociedad, a partir del ejercicio de su profesión. Es una pregunta abierta, que indaga en el tipo de ética profesional y en qué tipo de



relación con la sociedad y la construcción del conocimiento histórico debe tener un historiador. Al respecto, las respuestas obtenidas por parte de los estudiantes se orientan en **tres direcciones**: una que habla desde criterios de objetividad, imparcialidad y neutralidad, otra que se centra en el respeto a la diferencia, una tercera que se fundamenta en el ejercicio crítico y vínculo con la sociedad.

1. Objetividad, imparcialidad y neutralidad

En el caso de la primera, no es posible afirmar que se caracteriza por ser homogénea. De un lado se encuentran quienes parten de un criterio tajante de objetividad, neutralidad e imparcialidad, y en este sentido la naturaleza de las respuestas es breve: “neutral” para (Encuestado 44, 2023, p.6), “completa objetividad” declara (Encuestado 8, 2023, p.7), “apegado a la objetividad y el rigor de las fuentes” (Encuestado 21, 2023, p.8), y “adecuarse a los métodos y la perfección de trabajar con la mayor precisión” refiere (Encuestado 22, 2023, p.7). En este sentido, los estudiantes hablan de una búsqueda de la verdad basada en el respaldo en evidencias y alejada de conocimientos polarizados.

Si bien estas ideas responden a la concepción de una ciencia que busca una comprensión del mundo natural y social mediante metodologías sistemáticas basadas en la evidencia, la idea de la neutralidad implica un ejercicio libre de valores, guiado por intereses cognitivos en los que no interfieran elementos externos. El conocimiento, no se obtiene de forma totalmente objetiva porque el contexto social determina la producción científica, sobre todo en un contexto en el que la investigación necesita financiamiento económico y humano. La transmisión de una ciencia neutral implica, además, desconocer que los individuos no son receptores pasivos, así como la influencia de la experiencia humana y la diversidad de realidades que influyen de una forma u otra en su construcción.

Ajustado a esta idea de neutralidad-imparcialidad, están quienes asumen este criterio y lo complementan con expresiones que aluden a una temporalidad específica: el pasado. Las narrativas que los tipifican son las siguientes:

- “ética responsable sobre los hechos y escritos redactados en tiempos anteriores” (Encuestado 37, 2023, p.7)
- “interés por la historia, documentos, archivos, todo lo relacionado con el pasado del ser humano” (Encuestado 15, 2023, p.6)
- “siempre profesional con los documentos, archivos que investiga buscando siempre ser objetivo” (Encuestado 32, 2023, p.6)



- “brindar hechos que sean comprobables, pero de forma respetuosa hacia la sociedad y cultura” (Encuestado 26, 2023, p.7)
- "ser lo más objetivo posible y siempre mostrar el panorama completo entorno a una posición, investigación o incluso una argumentación” (Encuestado 5, 2023, p.65)

El pasado se sitúa como categoría temporal central de los argumentos, un pasado que debe ser cuidadosamente construido con base en un ejercicio metódico de trabajo con las fuentes. Estas últimas, si bien son múltiples y variadas, para el caso en cuestión se ven representadas en su tipo documental, haciendo sobre todo referencia al trabajo en archivo. Este trabajo, incluye como premisa, no increpar al pasado sino comprender la tipicidad contextual y mental de las sociedades e individuos estudiados, con el fin de obtener análisis fiables y apegados a la realidad. En el caso del Encuestado 5 (2023), el enfoque está dado por lo necesario de cuidar lograr visiones integradas que atiendan a enfoques holísticos de interpretación de los fenómenos y procesos históricos. En consecuencia, implica una formación académica amplia que permita hacer visible ese “panorama completo” del que el estudiante habla.

Un tercer elemento que aparece relacionado a estas ideas son los que recurren al apego a normas que cuidan del uso adecuado de las fuentes e investigaciones, respeto a la privacidad, así como las formas que se emplean por el investigador para obtener la información (Encuestado 13, 2023; p.7, Encuestado 39, 2023, p. 6; Encuestado 34, p.7). Estos criterios se expresan, sobre todo con un fundamento de apego a lo establecido por las normas y la legalidad académica.

En consecuencia, en cuanto a esta línea encontramos criterios en los que se identifica la función social del historiador desde una práctica académica que atiende a criterios de completa objetividad-neutralidad. Un ejercicio de estricto escrutinio de las fuentes documentales, apegados a las concepciones epocales a las que se haga referencia, con el fin de minimizar la posibilidad de sesgos y conservar el acervo del pasado para generaciones actuales y futuras. En este caso, al consultar los trabajos de investigación que presentaron los estudiantes para algunas de sus materias, es posible identificar algunos de estos elementos. Si bien, por una parte, sus productos emulan por seguir esta concepción de neutralidad e imparcialidad, algunos lo ponen en práctica en un sentido más riguroso que otros. Es el caso del titulado *Inicios del Real Tribunal de la Acordada*, el cual se estructura a partir de una narrativa sobria y apegado a hechos y fuentes, siguiendo un orden cronológico cuidadoso (Narrativa D68, s.f). Sin embargo, si bien en sus trabajos los estudiantes intentan evitar la emisión de juicios, al leerlos es posible identificar la existencia de estos en el cuerpo de estos.



Si bien se debe también, en parte, al propio proceso de formación en el que se encuentran los jóvenes historiadores. Este tipo de juicios, en los productos de semestre ocurren principalmente de forma implícita, y es posible detectar un posicionamiento, en alguno de los casos, desde el título mismo del trabajo. Es el caso de *¿Parranderas, rebeldes y atrevidas?: El rol femenino en los corridos en torno a la frontera México-Estados Unidos en el siglo XX* (Narrativa D81, 2023).

Sobre todo, resulta interesante ver cómo en la medida en que los temas se acercan a la contemporaneidad o tocan aspectos que los estudiantes identifican como más cercanos, es posible encontrar una mayor presencia de juicios. Algunos de estos se perfilan desde criterios ajustados a estándares contemporáneos, dejando de lado un tanto el reconocer las limitaciones contextuales, posicionamientos e intencionalidad de los autores que manejan en sus fuentes.

2. Respeto a la diferencia

Al respecto de los criterios en los que prima la idea de respeto a la diferencia, es conveniente partir de que, por ejemplo, el Encuestado 16 (2023) considera la existencia de un vínculo entre historiador y sociedad, por lo que entiende que su labor debe verse reflejada en ella. El historiador como ser social, producto y potencial activo. Habla además de una idea de compromiso social, es decir, la aplicación de los valores y conocimientos profesionales al servicio de los problemas sociales, que no necesariamente nace de la institucionalidad, sino como modo de respuesta de los individuos a necesidades visibles y que está vinculada tanto a la solidaridad como la empatía.

A lo anterior se suma la solicitud de su mediación (del historiador) para generar formas de intervención que potencien la inclusión y deconstrucción de paradigmas que deslegitiman la posibilidad de lo diferente o fuera de la norma. Generar capacidades interpretativas suficientes para cuestionar los usos políticos de la historia, sobre todo los que tienden a validar actos que vulneran la sociedad en cualquiera de sus elementos constitutivos (Encuestado 20, 2023, p.6). El reconocimiento a la diversidad de saberes, de epistemologías; el “respeto a distintos” (Encuestado 45, 2023, p.7). Una cuestión que, para estos estudiantes, tiene como potencial área de desarrollo, la enseñanza de la historia, y la democratización del conocimiento en sentido general (Encuestado 17, 2023, p.6).

3. Ejercicio crítico y vínculo con la sociedad

En cuanto a la línea que atiende a criterios que se formulan desde una postura que opta por el balance. En el caso del Encuestado 9 (2023) habla de un rechazo al historiador visto



como juez del pasado, así como de versiones que carezcan de fundamentos suficientes, sin embargo, afirma la imposibilidad de que estos puedan ser objetivos teniendo en cuenta que “todos estamos permeados por ideologías” (p.7). Un criterio que se mezcla con otros ofrecidos, los cuales parten del reconocimiento de una responsabilidad del historiador para con la sociedad:

- “Nuestro conocimiento conlleva obviamente una responsabilidad, y creo que, en nuestro trabajo, el ser honestos, objetivos, empáticos, respetuosos y humildes son cosas muy importantes. Al final somos humanistas, y nuestra ética, dignidad y respeto a la hora de hacer historia tienen que ser nuestra marca” (Encuestado 4, 2023, p.6).
- “Un historiador creo que debe ser ante todo un ser crítico y honesto, que entiende la responsabilidad que conlleva ser historiador (Encuestado 10, 2023, p.6)
- “Una crítica, secular, honesta, transparente, consciente y flexible, así como rigurosa, disciplinada y metódica (Encuestado 19, 2023, p.7)

La responsabilidad es un valor propio de la persona que le permite reflexionar, administrar, ubicar y valorar las consecuencias de sus actos. Ser responsable para con la sociedad, implica ser conscientes de que, gracias a la experiencia, las capacidades y las habilidades adquiridas los individuos podemos beneficiar a otros miembros de nuestra comunidad, fomentar una sociedad más solidaria. Implica ser empáticos con las personas que nos rodean. Una empatía que está dada a partir de que se pone en evidencia un reconocimiento del otro como similar y que al mismo tiempo asume la múltiple perspectiva poniendo sobre la mesa la posibilidad de establecer relaciones significativas con otros individuos y que parten también de una experiencia de acción común (López, Filippetti, y Richaud, 2014).

Las referencias anteriores hablan de algo que va más allá del ejercicio responsable de la profesión, sino que también deja entrever cuestiones centrales relacionadas a la utilidad social del historiador y del conocimiento que produce. Manjón (2011) sistematiza algunas de estas cuestiones partiendo de las funciones del historiador y las capacidades y habilidades cognitivas que aportan a la sociedad, las cuales pueden ser tomadas en cuenta.

Parte de un desafío, el de ejercer en sociedades plurales, multiculturales, que aspiran a autorrealizarse en democracia, con mayor acceso al conocimiento y que compite con otros formatos más “exitosos” de narración histórica. Esta, junto a la diversidad de posturas interpretativas y una escasa incidencia de los historiadores, tanto en medios como en toma de decisiones, constituye una traba para su desempeño profesional y su incidencia en la sociedad. Precisamente estas “dificultades” las reconocen los estudiantes, sin embargo, no dejan de



visualizar al historiador como agente de cambio que no olvida y expresa sus inconformidades, desde un ejercicio crítico profundo. No se habla de un agente pasivo, sino activo, contestatario, que hace valer su voz y conocimiento, y construye posibilidades interpretativas que implican comprensión y transformación.

- "Pretendo que mi función como historiadora en un futuro sea para crear aportaciones a la decodificación y análisis de las vastas problemáticas que aquejan a la sociedad en que vivo, no planeo salvar el mundo de una, pero sí planeo comenzar a hacerlo al menos desde lo que conforma mi entorno a nivel regional" (Encuestado 11, 2023, p.18)
- "lograr un mayor panorama y entendimiento de los procesos históricos (para todas las personas)" (Encuestado 7, 2023, p.18)
- Cómo gestor cultural, debería de influir en la formación de los individuos y dar un contexto de las cosas para usarlo como referencia en decisiones (Encuestado 1, 2023, p.18)

En esto se ponen en evidencia dos ideas a las que Manjón (2011) hace referencia también: el papel de historiador como mediador-traductor, así como creador de un imaginario que reconstruye o redefine la realidad social en que vive. Sin embargo, a decir de Rodríguez (2023) 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 y actuar en el presente. Es justo en este ejercicio en el que toma lugar el razonamiento moral. Este vínculo se pone en evidencia con la tipología que Jörn Rüsen diseñó y a la que ya se ha hecho referencia en relación con sus cuatro niveles de desarrollo ontológico.

Razonamiento moral y dimensión ética de la historia, análisis a partir de las propuestas tipológicas de Jörn Rüsen

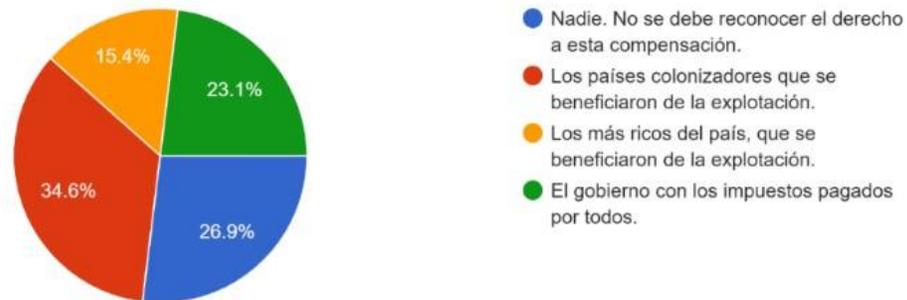
Teniendo en cuenta la propuesta de Rüsen al respecto de las narrativas vinculados a tipos de conciencia histórica y su vínculo con el razonamiento moral, se incluyó en el cuestionario la siguiente pregunta:

Gráfico 9

Pago de indemnización a indígenas y descendientes de esclavos



26. Imagina que un día, en el futuro, las poblaciones indígenas y/o descendientes de esclavos reclamaran una indemnización por los males que su...strucción de nuestro país. ¿Quién deberá pagar?
52 respuestas



Fuente: Respuestas de cuestionario Google Forms

Esta es una pregunta que forma parte de los proyectos que sobre conciencia histórica se han realizado en América, y cuya versión más reciente fue el proyecto Residente. La misma se enfoca, en el caso mexicano, en cómo se piensa sobre la conquista de México en la actualidad desde una estructura similar a la propuesta por Rüsen.

Entre los elementos a considerar en este ejercicio interpretativo se encuentran que en el modo en que se estructura la pregunta, no deja margen a alternativas ni contra narrativas. Por esta razón, esta se vinculó a la número 27, a la cual se hizo referencia en el capítulo anterior, y se agregó una 27.1, con el fin de que los estudiantes pudieran ampliar su rango de respuestas o explicar sus elecciones. En cuanto a la número 27 es válido recordar que como se muestra en el gráfico, la negativa a la obligación del gobierno español de pedir una disculpa por la conquista fue lo que primó (ver gráfico 5).

Una cuestión que guarda cierta coherencia con que la negativa al pago de indemnización fuera la segunda opción más elegida entre las respuestas de la pregunta 26. Lo interesante está en los modos en que los estudiantes articularon sus narrativas a raíz de sus elecciones y cómo estos pueden contribuir a aclarar un tanto más, en este caso, las relaciones al respecto del razonamiento moral. A partir del proyecto, Rodríguez (2022) propuso significados a cada alternativa de respuesta a la pregunta 26 que orientarán el análisis y se complementarán con los argumentos ofrecidos en la 27.

Al respecto de las respuestas obtenidas, el 34.6% de los estudiantes seleccionó como **primera alternativa de respuesta** *Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación*. Esta opción reconoce la existencia a un derecho a indemnización. Sin embargo, en



esa respuesta no hay un grado de auto implicación, sino que solo involucran a los países colonizadores como responsables. Un posicionamiento que, según Rodríguez (2022), se vincula a un tipo de interpretación de la historia de México con base a fundamentos nacionalistas, apegado al indigenismo y derivado también de un discurso hispano fóbico que se generó en fecha posterior a la independencia de México. Mantiene una postura más tradicional que va a la preservación de la memoria.

Existen narrativas en los estudiantes que tienen cierta proximidad con lo expuesto por la autora antes mencionada. Sin embargo, poseen algunos matices. Existe un punto en común en las respuestas: el no reconocer que implique una responsabilidad por parte de españoles y su estado en la actualidad en relación con la conquista. Los puntos de atención están dados al reconocimiento de las consecuencias. Por un lado, de los beneficios obtenidos por parte de las metrópolis a raíz de la extracción de riquezas de América. Por otro, el daño a las poblaciones nativas durante el proceso, por lo que en este caso hablan de una disculpa por dicho daño y no por la conquista como tal. El despojo de los recursos y la “esclavización del indio”, como consecuencia o daño colateral de la misma es lo que no debe olvidarse.

Si bien en consecuencia no creen que una disculpa o compensación borren el daño si argumentan que, en un sentido moral, el reconocimiento haría una diferencia. En palabras del Encuestado 22 (2023) "El aceptar la deuda histórica de los países colonizadores, permitiría el conocimiento y aceptación de la lucha de los derechos de los pueblos vulnerados por la conquista" (p.14). Mas allá del reconocimiento, hace posible una ganancia al respecto de la existencia de un efecto generacional del suceso, lo cual contribuiría a validar el reclamo por un estado de cosas que persistieron a lo largo del tiempo para esas personas y sus descendientes, así como también el aceptar que existen obligaciones al respecto.

Por otra parte, el 26.9% de los estudiantes eligió la alternativa *Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación*. Paradójicamente, si bien fue la **segunda más seleccionada** de la pregunta 26, entre las narrativas correspondientes a la 27.1, existe una inclinación de los estudiantes a fundamentar sus criterios con elementos que se ajustan, principalmente, a esta respuesta, por lo que se manifiesta una dicotomía en relación con los porcentajes de la primera pregunta.

A diferencia del primer caso quienes la eligieron no reconocen el derecho del pago de dicha indemnización. Por un lado, lo sustentan a partir de la antes mencionada distancia temporal, proveniente de esa fractura entre pasado y presente que configuró un nuevo espacio de experiencia y que se pone de manifiesto en criterios como:



- “Los actos del pasado no tienen conexión alguna con las personas del ahora. Ni ellos fueron afectados ni nosotros los perpetradores. Se puede hacer un victimismo eterno con cualquier argumento” (Encuestado 16, 2023, p.24)
- “El rey Felipe no tiene nada que ver con aquel momento histórico por lo que ofrecer disculpas por la conquista no sirve de nada, ni tiene utilidad alguna” (Encuestado 11, 2023, p.22)
- “Estas disculpas no tienen valor hoy en día” (Encuestado 18, 2023, p.24)
- “Yo no soy responsable de los actos que cometieron mis abuelos (...)” (Encuestado 1, 2023, p.24)

Esta elección pone en relieve su concepción de que no existe una deuda que saldar y pone de manifiesto algunos de los elementos a los que se hizo referencia en el capítulo anterior al respecto de la existencia de una ruptura con respecto al pasado por parte de los estudiantes. Por otra parte, se manifiesta otro tipo de narrativa, una que justifica la conquista con los siguientes argumentos:

- considero yo que la idea de México como país nace de ese acontecimiento (Encuestado 12, 2023, p.24)
- hubo cambios y más problemas, pero fue el impulso que hizo que ahora estemos así en esta sociedad (Encuestado 36, 2023, p.22)
- no existiría México sin España, nuestra cultura, todo es gracias a la conquista como resultado de la mezcla de culturas de los pueblos (Encuestado 30, 2023, p.23)
- porque fue un hecho de hace tres siglos en los que ni siquiera existía México y la España que existía no es la misma, son diferentes contextos. ¿porque le pediría perdón a México si ni siquiera existía? ¿además se olvida del mestizo, acaso no somos mezcla de lo español y lo indígena? (Encuestado 40, 2023, p.23)
- porque era otra época, se tiene otra imagen de la conquista, ni siquiera se le consideraban conquista como tal (Encuestado 48, 2023, p.22)
- sin conquista el país no sería lo que es ahora y quizás muchas cosas no estarían bien del todo (Encuestado 37, 2023, p.22)
- fue un hecho fuerte y triste, pero fue necesario para lo que somos hoy en día, y es parte de la historia de este país, en ese caso todos los demás países deberían solicitar los miles de disculpas por las conquistas, cosa que no sucederá porque es parte de la historia (Encuestado 15, 2023, p.24)



Sus análisis parten de un balance positivo de la conquista y la presencia española en el continente como matriz, gestora de fuerzas, conocimiento, progreso, y a decir del etnólogo cubano Fernando Ortiz, de un proceso de transculturación que gestó una nación. De nueva cuenta, la distancia temporal y las diferencias epocales figuran como barrera que impiden juzgar y pedir cuentas. En este sentido se evidencia lo que Rodríguez (2022) refiere en cuanto a la posibilidad de que esta modalidad de respuesta ponga en evidencia rasgos de una memoria colectiva cercana al hispanismo, que no posee vínculos empáticos para con los descendientes de indígenas y afrodescendientes, y un desconocimiento, podría decirse que deliberado, en reconocer los antecedentes históricos del proceso con un enfoque visible de la atención hacia el presente y el futuro. Son criterios que no se sustentan desde una perspectiva histórica crítica, y de un análisis desde la múltiple perspectiva, sino que se emiten desde un umbral que matiza dichos conocimientos con criterios apreciativos desde los argumentos de una realidad neoliberal que sustenta la irreversibilidad e inevitabilidad de determinados procesos, así como la marcha indetenible del desarrollo y el progreso de acuerdo con patrones occidentales que deja de lado lo inter y lo multicultural.

En un **tercer lugar**, con el 23.1% los estudiantes optaron por la alternativa *El gobierno con los impuestos pagados por todos*. En este caso, los estudiantes hablan de un reconocimiento sin condena, tomando como punto de partida sus consideraciones sobre el hecho de que los sujetos del presente no son responsables de los actos cometidos por sus antecesores:

No creo que deba haber una disculpa como tal porque no es un proceso reciente que afecte directamente a nuestro país, sin embargo, las consecuencias tanto las "buenas" como las "malas" perduran hasta nuestros días en nuestra sociedad, por lo que sería ideal un momento de reflexión y conciencia respecto a este tipo de procesos históricos y la manera en la que siguen permeando en la sociedad actual indirectamente (Encuestado 7, 2023, p.15).

Hablan de perdón como un acto simbólico de reconocimiento, que implica un compromiso y ejercicio reflexivo de la sociedad de cara al pasado, no con el fin de culpar, sino de generar conductas conscientes y socialmente responsables. Al igual que la primera de las opciones reconoce el derecho de pago de la indemnización, pero a diferencia de esta, si se muestran de acuerdo una implicación por parte de todos los miembros de la sociedad, y recae en el gobierno ejercer como garante de ese deber para con los descendientes de quienes padecieron directamente esos males. Implica la existencia de una cohesión social con respecto a un propósito, así como también de una empatía hacia quienes han sido discriminados históricamente (Rodríguez, 2022).



Entre las narrativas aportadas por los estudiantes que derivan de esta idea, se hace un reconocimiento de problemas de desigualdad en el México actual. A raíz de lo anterior el Encuestado 10 firma que “si bien es cierto que la dominación española impuso un orden social determinado que tiene sus reminiscencias hasta nuestros días, han pasado ya más de 200 años (...) y si hoy en día existe una cultura opresiva es culpa nuestra y de nadie más” (Encuestado 10, 2023, p.15)

Si bien por una parte se muestra de acuerdo con el hecho de las repercusiones que generó el orden español, sobre todo en su aspecto social lo cual implica, por parte de este, un reconocimiento del efecto generacional del proceso, sobre todo en cuanto a estructuras sociales; también marca un punto de inflexión y recarga la responsabilidad del mantenimiento de esas estructuras a un sistema que no ha sido eficiente en función de su modificación. Habla de una culpa, que es colectiva, de nadie más que “nuestra”, de este modo podría decirse que reconoce desde una postura explícita una responsabilidad compartida de resarcir la secuela de un daño. Para Seixas y Morton (2012) esta sería una forma de reconocimiento que va más allá de la formalidad y que reconoce la dimensión ética del pasado.

Relacionado con esta idea, el Encuestado 1, por otra parte, puntualizó: “(...) a mi corresponde mejorar mi existencia. Igual con los gobiernos” (Encuestado 1, 2023, p.15). En este caso, si bien parte del mismo criterio, en un sentido menos explícito tal vez, lo hace desde una postura individual. A diferencia del anterior en el que se pone evidencia un mayor apego a la conciencia social, para el Encuestado 1 la postura es individualista, teniendo en cuenta que se enfoca en el reconocimiento de intereses que parten desde la individualidad y pone sus proyecciones y necesidades particulares por encima de lo colectivo. Para Cruz (2012) el criterio de este estudiante se encuentra situado en una de las formas a través de la cual se reivindica la responsabilidad en la actualidad: la idea del individuo cómo empresario de su propia vida, y que de cierto modo exculpa lo que dio origen a su situación. En este caso, el estudiante transfiere a una macroinstancia esa responsabilidad, sobre todo, deja en manos de los gobiernos la labor de velar por el desarrollo de cada país y sus habitantes.

Por último, en **cuarto lugar**, al respecto de la pregunta, el 15.4% de los estudiantes eligió *Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación*. Esta respuesta, si bien reconoce el pago de la indemnización, y por tanto la existencia de una deuda, deja recaer su pago en solo un sector de la sociedad, los más ricos. Este sector visto como resultado-continuidad de un estado de cosas, beneficios y privilegios, que se mantienen en el presente y los cuales resulta en distancias marcadas entre un “ellos” y un “nosotros”. Estas distancias, o como expresa Medina-Vicent



(2016), la posición que ocupa cada persona en el mundo determina los modos en que estas desarrollan su moralidad, y más allá de centrarse en la respuesta final, la autora habla de la importancia de las razones que condujeron a la elección. No solo de quienes consideramos semejantes se aprende y contribuyen a la cohesión y autopercepción, también ante quienes proyectamos rechazo, esa otredad, cumple la función de moldear un *yo* y un *nosotros*, y con esto un sentido de pertenencia.

De este modo, si bien a partir de las dos primeras alternativas de respuestas se dibuja un panorama en el que, al respecto de la labor del historiador y la ética en la profesión parten de cuatro argumentos: objetividad, imparcialidad, y neutralidad. Vinculado a esto la observancia de reglas en la práctica histórica que garantizan una suerte de legalidad en el ejercicio en sí; en tercer lugar, el respeto a la diferencia, dígame cultural, contextual, temporal; y en cuarto, reclaman la necesidad de potenciar el análisis crítico, en la medida que se realizó el análisis al resto de las preguntas del cuestionario y productos de semestre se muestra un panorama con matices.

A partir del texto de Seixas y Morton (2012) es posible identificar algunos puntos de análisis que resultan convenientes retomar en el presente estudio, ya que posibilitan realizar una mirada hacia otros elementos que pueden pasar desapercibidos. Se trata de tres ideas principales que según los autores son nodales a la hora de indagar en la dimensión ética de la práctica histórica:

- ¿Usan sus conocimientos del contexto histórico para hacer razonamientos éticos sobre acciones controversiales de las personas en el pasado? ¿lo hacen de forma implícita o explícita?
- ¿Son cautos al imponer estándares contemporáneos? ¿Reconocen las limitaciones del contexto?
- ¿Reconocen las implicaciones éticas de las acciones históricas y responsabilidad de recordar y respuesta a las injusticias del pasado?

Si se aplican estas interrogantes en la información obtenida de los estudiantes en cuestión, es posible establecer determinadas generalidades. En lo relativo al contexto histórico y el modo en el que los estudiantes lo emplean para fundamentar sus juicios al respecto de los temas abordados, puede decirse que lo realizan de forma parcial. Esta observación se hace visible en las respuestas ofrecidas por los mismos a la pregunta 27.1 del cuestionario antes analizada. Si bien los criterios se sustentan en interpretaciones del conocimiento histórico, en algunos de los casos se supeditan a percepciones particulares que guardan relación estrecha con modos de percibir la temporalidad y por ende de la historicidad, sobre todo como un modo en el que se manifiestan esas rupturas de las que se habló en el capítulo precedente.



Al mismo tiempo este punto de análisis guarda relación con el segundo de los propuestos. En este sentido, si bien acuerdan de forma abierta en que existe una limitación contextual que impide trasladar estándares contemporáneos a hechos y personas del pasado, para una parte de los estudiantes esta limitación implica también una discontinuidad temporal que se sustenta en el criterio de *lo que fue ya no es*. En el caso de le estudiante encuestado número 4, por ejemplo, si bien parte de un reconocimiento de las consecuencias del proceso considera fuera de lugar una disculpa o compensación partiendo del razonamiento de que la idea de crimen de guerra, derechos humanos y genocidio son contemporáneos y no se utilizaban en la época (Encuestado 4, 2023, p.17). Si bien es cierto que es reciente la articulación de un código universal de derechos humanos, así como también lo son los programas de compensación y reconocimiento de situaciones de esta índole, la vida humana y la libertad forman parte de una ética transhistórica (Seixas y Morton, 2012). Este supuesto parte de un sentido común universal de las relaciones humanas.

En cuanto a la última de las interrogantes, en relación con las respuestas al cuestionario que se aplicó estas van desde un reconocimiento y aceptación de una responsabilidad heredada y compartida para con los descendientes de indígenas y esclavos; el de hacer recaer esta responsabilidad en determinados grupos de la sociedad, hasta quienes no consideran que tenga sentido, a partir de que entiende que “esos actos no tienen conexión alguna con el presente” (Encuestado 16, 2023, p.16). Al establecer un balance al respecto, este reconocimiento del que se habla se orienta más a cuestiones de empatía.

Por otra parte, también es posible, a raíz de esto notar la incidencia tanto de las formas de temporalización como de historicidad de los estudiantes al momento de fundamentar sus elecciones. Para el caso de los trabajos de asignaturas que se consultaron, son mucho menores las posibilidades de encontrar juicios explícitos, como se mencionó con anterioridad. En estos casos, van a ser los temas y sus respectivas cercanías o lejanías con la contemporaneidad los que determinarán una apertura mayor el hecho de hacer explícitos determinados juicios, notar su ausencia o intuir su presencia a través de títulos y la elección mismos. Al mismo tiempo, la presencia de posicionamientos al respecto de los dilemas morales que incluyó el cuestionario, denota un peso mayor de cuestiones experienciales de estos en los juicios que elaboran, no tanto así los que se fundamentan a partir de análisis histórico de los mismos.

En sentido general, podría decirse que en lo que respecta al razonamiento moral y el perfil ético del historiador/a los estudiantes consideran lo siguiente:



1. En cuanto al tipo de ética profesional del historiador/a, así como las relaciones que deben tener con la sociedad y el conocimiento histórico, las respuestas obtenidas se orientan en tres direcciones: una que habla desde criterios de objetividad, imparcialidad y neutralidad, otra que se centra en el respeto a la diferencia, una tercera que se fundamenta en el ejercicio crítico y vínculo con la sociedad. El pasado se sitúa como categoría temporal primordial con respecto a presente y futuro. Este debe ser meticulosamente investigado bajo la observancia del método y el trabajo con las fuentes, bajo el criterio de obtener la verdad del conocimiento respetando la neutralidad y la objetividad, el apego a lo establecido por las normas y la legalidad académica. En el caso de las narrativas, mantienen su criterio de objetividad neutralidad, sin embargo, estos se hacen endeble en la medida de que los temas que analizan los estudiantes se acercan al presente. En estos casos es posible detectar que emergen juicios explícitos y ajustados a estándares que no se corresponden y pasan desapercibidas las limitaciones contextuales o análisis crítico, dígase interno y externo, de las fuentes.
2. Por otra parte, también es posible identificar posicionamientos que sitúan al historiador en su contexto, como producto de la sociedad y potencial activo de esta. Lo anterior trae implícita la idea de que existe un compromiso social y la necesidad de colocar los valores y conocimientos de la profesión al servicio de los problemas sociales, que no necesariamente nace de una ética o compromiso institucional, sino que va desde el ejercicio responsable de la profesión, el compromiso del historiador con el conocimiento que produce y posicionarse como agente de cambio que expresa sus inconformidades, desde un ejercicio crítico profundo, desde una posición activa, contestataria y transformadora.

Lo anterior guarda relación con la dimensión ética de la práctica histórica como lo plantean Seixas y Morton (2012). Al analizar las respuestas del cuestionario y las narrativas que aportaron los estudiantes mediante sus productos de semestres, en lo relativo al contexto histórico, por ejemplo, en el caso de los cuestionarios recurren a él solo de forma parcial para fundamentar sus respuestas y realizar sus juicios con respecto a los temas tratados. En este caso, si bien expresan de forma abierta en que existe una limitación contextual que impide trasladar estándares contemporáneos a hechos y personas del pasado, en una parte de los estudiantes esta limitante trae implícitos rasgos de una discontinuidad temporal y de ruptura con respecto al pasado que se sustenta en el criterio de *lo que fue ya no es*. En el caso de las narrativas, los estudiantes sostienen en la práctica el ejercicio metódico que conlleva la investigación histórica y sostienen sus creencias de neutralidad e imparcialidad al punto de que son escasas las ocasiones en las que aparecen juicios explícitos sobre un tema. Esto



sucede solo en la medida en la que el tema se hace contemporáneo y el estudiante lo ve cómo cercano a su realidad.

3. Al respecto de las narrativas vinculados a tipos de conciencia histórica y las relaciones que estas poseen con el razonamiento moral, teniendo en cuenta los resultados de las preguntas 26 y 27, así como su contraste con sus respectivas preguntas abiertas, se plantea un panorama con matices. Si bien en la pregunta 26 la primera alternativa de respuesta fue *Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación* de la cual podría decirse que mantiene una postura tradicional apegada al nacionalismo, el indigenismo y a una memoria que se preserva y que pone en los hombros de otros la responsabilidad de saldar el daño, si consideran que si bien no se borraría el daño, su reconocimiento contribuiría a validar el reclamo de estos grupos por los efectos generacionales que persistieron a lo largo del tiempo, así como también el aceptar que existen obligaciones y la necesidad de resarcirlo.

Por otra parte, en cuanto al a segunda opción más elegida *Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación*, esta también se sustenta al ser la más elegida en la pregunta 27 al negar la obligación del gobierno español actual de pedir una disculpa por la conquista y sus consecuencias. En estos casos los análisis parten de un balance positivo de la conquista y la presencia española en el continente como matriz y gestora de fuerzas, conocimiento y progreso, lo cual podría catalogarla como una postura cercana al hispanismo y un desconocimiento, en reconocer los antecedentes históricos del proceso con un enfoque visible de la atención hacia el presente y el futuro. En esta alternativa de respuesta también se ponen de manifiesto la ruptura y discontinuidad de la que se habla en párrafos anteriores y que se sustenta una percepción de alejamiento o distanciamiento temporal con respecto al pasado y por tanto una renovación de los vínculos y valores que defender con respecto al presente y el futuro. Aunque en menor medida, en el caso de las dos alternativas restantes y menos elegidas, se acepta la existencia de una culpa colectiva, y de una responsabilidad compartida en cuanto a reconocer el daño y sus secuelas en la actualidad, por lo que existe un reconocimiento de la dimensión ética de la historia.



Capítulo VI. La conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH

En el ejercicio de indagar en los elementos característicos de la conciencia histórica de los estudiantes de licenciatura en historia de la UACH hay que considerar que, entre las propuestas conceptuales sobre la misma, se pueden identificar ideas que se sitúan como ejes transversales. Jörn Rüsen (2004) habló de tres competencias que la constituyen: contenido, forma y función. Al vincularlas al concepto de conciencia histórica, el contenido se refiere al ejercicio a través del cual se estructuran relaciones temporales desde un tempus propio de cada individuo, a partir de una determinada articulación de la experiencia del tiempo. La forma, alude a la historicidad, a partir del modo en el que los individuos hacen uso y valorizan las conexiones entre pasado, presente y futuro. Ambas tienen su expresión en el espacio de experiencia y horizonte de expectativas a los que se hizo referencia en el capítulo cuatro, a partir de las relaciones dialógicas entre el sujeto y su entorno. Mediante la forma se llega a la función, que es el modo por el cual se hace posible la comprensión temporal, y los procesos de interpelación que emanan de las diversas formas en las que se temporaliza y otorga sentido, lo cual deriva en un ejercicio que otorga una orientación a la vida.

Tanto contenido, como forma y función, hablan de estados de tiempo asumido, modos de estar y ritmos a través de los cuales se conforman nuestra existencia (Boldizsár y Tamm, 2023). Modos que son plurales, variables y que generan a su vez narrativas particulares en cada individuo.

En el caso de los estudiantes de este estudio, se incluyó en el cuestionario la pregunta abierta número 17, con la pretensión de indagar en qué constituye para ellos la conciencia histórica. Si bien no pocas de las respuestas denotaron falta de claridad en cuanto al concepto en sí, quienes se aventuraron a emitir criterios lo hicieron enfocándose en tres ideas a las que puede otorgárseles el calificativo de recurrentes.

En **primera** instancia, consideran que es: una noción o idea sobre la historia (Encuestado 33, 2023, p.10), un ejercicio comprensivo basado en vivencias (Encuestado 29, 2023, p.10), experiencia acumulada desde el conocimiento histórico (Encuestado 35, 2023, p.7).

Una parte de los estudiantes hablan del “conocimiento de fechas y hechos importantes que se sitúan en el pasado”; de la “percepción de acontecimientos del pasado y de cómo estos pueden afectar en el presente”, un ejercicio que demanda, además, reflexión, pero tanto esta como la percepción, implican un esfuerzo colectivo que, a través de una memoria común de los individuos en la sociedad, obliga a “no olvidar el pasado” (Encuestado 16, 2023, p.7; Encuestado 14, 2023,



p.8; Encuestado 38, 2023, p.7). El encuestado 17 delimita a la conciencia histórica como la “forma en que se rescatan dentro del imaginario colectivo, hechos que desencadenaron una alteración en el contexto que se vivía en determinado momento” (Encuestado 17, 2023, p.7). Otros se refieren a ella como la “memoria que se guarda después de un hecho histórico y queda guardado en la mente de las personas” (Encuestado 30, 2023, p.7), “Es lo que conocemos como conciencia colectiva debido a sucesos históricos pasados la sociedad desarrollo conciencia de lo que se hizo estuvo mal” (Encuestado 34, 2023, p.9). En estos casos, asocian la conciencia histórica con un cúmulo de saberes sobre el pasado, cómo son percibidos y sobre todo rescatados por una colectividad, con el fin de identificar sus repercusiones en el presente. Sobre todo, apela, en el caso del Encuestado 32, a un componente ético en la misma y la posibilidad de reconocimiento de acciones con procederes e implicaciones cuestionables desde nuestro sistema de valores (Encuestado 32, 2023, p.18).

Una postura que, para algunos de los estudiantes, desdibuja las fronteras entre conciencia histórica y memoria colectiva. Y es que si bien, de acuerdo con Rodríguez (2022), la memoria colectiva posee similitudes con la conciencia histórica, ya que ambas aportan a los miembros de un grupo, solidaridad, cohesión e identidad común, así como sentido de continuidad temporal entre pasado y presente; la memoria colectiva, se ajusta al cúmulo de recuerdos y olvidos que ayudan a reconstruir una imagen sobre el pasado a partir de estas nociones compartidas por un grupo (p.322), lo cual deja de lado características de la conciencia histórica que se mencionaron con anterioridad.

En **segunda** instancia, aparecen criterios cómo los del Encuestado 1, quien afirma que la conciencia histórica es “tener presente que nos desarrollamos en un espacio y tiempo diferente, con cualidades específicas e irrepetibles” (Encuestado 1, 2023, p.8). Posicionamientos como este implican en el estudiante un reconocimiento de la temporalidad y espacialidad cómo elementos de peso en la comprensión de procesos y circunstancias que viven los hombres en las sociedades. El contexto epocal se perfila como una suerte de espectro que tamiza y distingue. Esta idea implica criterios de discontinuidad dados por la idea de irrepetibilidad, e irreversibilidad a decir de Ricoeur (2009); aunque para Cruz (2014) esta concepción de irrepetibilidad que llegó con la época moderna, genera condiciones de posibilidad que “evidencien rupturas, saltos y discontinuidades del tiempo histórico” (p.21). Sin embargo, más allá de lo anterior, la habilidad para contextualizar figura para los estudiantes como premisa si de conciencia histórica se trata.

Este criterio parte, además, de un reconocimiento del “momento que habita [el individuo] y la relación que este guarda con otros momentos históricos” (Encuestado 10, 2023, p.8). Para



este estudiante es también “la capacidad para ver las relaciones entre pasado y presente que se nos presentan día a día. Una especie de gafas que nos permiten ver las conexiones entre ambos tiempos” (Encuestado 10, 2023, p.8). En ambos casos el presente, figura cómo escenario al que hay que atender desde el reconocimiento de puentes entre este y el pasado, y las herramientas que ofrece este último para desenvolverse en el primero. Implica y tiene como fin un ejercicio comprensivo de la realidad. Del mismo modo en el que unos “lentes” reorientan los rayos de luz de tal forma que permiten ver con mayor claridad, la presteza y claridad con la que se establecen y reconocen estos vínculos, agudiza el sentido crítico y posibilita el autoconocimiento.

Sin embargo, si bien se hace notar, son ideas que implican solo al pasado y el presente. Si se tiene en cuenta la definición de conciencia histórica que se asume para esta investigación, es el criterio del encuestado 19 el que más se acerca, y representaría la **tercera** postura en los estudiantes con respecto al concepto.

En este caso, el alumno concibe que la conciencia histórica es “la capacidad de un individuo para identificar los cambios que se dan en nuestra realidad con el paso del tiempo, así como la habilidad de contextualizarlos, analizarlos y criticarlos para (...) reflexionar a partir de ellos sobre nuestro presente proyectando nuestro devenir histórico hacia el futuro” (Encuestado 19, 2023, p.9). Para él constituye una capacidad o destreza, a través de la cual los humanos distinguen cambios, pero también permanencias, ritmos, rupturas y que tiene como base un estado de tiempo asumido. También implica un análisis contextual, lo que lleva a reconocer la historicidad de los procesos y, en base a esto, la consideración de un estado de posibilidad en el que los seres humanos pueden producir futuro, lo que para Cruz (2014) significa hacer, interrumpir y matizar procesos, iniciar líneas de actuación y temporalidades propias y que se realizan desde “nuestra experiencia y perspectiva (...) sobre el mundo” (Encuestado 22, 2023, p.9).

Si bien, hasta el momento, esta pregunta del cuestionario ofrece la posibilidad de analizar las nociones o conocimientos que poseen esta muestra de futuros historiadores, así como elementos que ponderan o no con relación a la temporalidad y elecciones con respecto a problemáticas, son las preguntas 24, 26 y 27, las que por su estructura posibilitan poner en práctica la propuesta de Rüsen en lo relacionado a sus tipologías de desarrollo ontológico.

Teoría de desarrollo ontológico de la conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH

Landero (2016) y Rodríguez (2022) llevaron a cabo estudios a través de los cuales indagaron los elementos relativos a la propuesta de Rüsen aplicadas a sus objetos de estudio. En



el caso del primero, a partir de respuestas de estudiantes a dilemas morales al respecto de la conquista y la intervención norteamericana en México, la segunda, enfocada en lo que piensan los estudiantes sobre la conquista de México 500 años después, estructurando su análisis no desde la tipología en sí, sino desde las categorías de análisis solidaridad social, conciencia histórica y memoria colectiva, otorgándole actualidad y complejidad a la temática. Precisamente porque hacer un estudio que se sustente en la tipología de desarrollo de Rüsén y sus clasificaciones, a nuestros días, requiere tener en consideración que no es viable aplicarla siguiendo estrictamente la clasificación propuesta. Si bien así lo plantea el autor, constituye más bien una fórmula que hace posible la comprensión y el análisis, sin embargo, la práctica es mucho más compleja y demuestra que no se trata de una escala evolutiva entre una narrativa u otra que se mantiene pura e inamovible, que no excluye la presencia y mezcla de más de uno de los tipos los cuales se expresan dependiendo de la situación y cómo les sea presentada a los sujetos, por lo que los resultados del análisis no son unívocos ni inmutables.

Según Rodríguez (2022) la conciencia histórica emerge cuando los individuos en los momentos de toma de decisiones consideran las interpretaciones del pasado y sus expectativas sobre el futuro, para actuar en el presente, un ejercicio en el que el razonamiento moral está implícito. Este vínculo se hace visible a partir de la tipología de desarrollo ontológico de la conciencia histórica que Rüsén diseñó, a partir de sus cuatro narrativas: tradicional, ejemplar, crítica y genética, de las cuales ya se hizo mención en capítulos anteriores. Una clasificación con similitudes con las pruebas de desarrollo moral provenientes de la psicología y que utiliza dilemas hipotéticos para identificar elecciones que sustentan narrativas específicas, que proyectan articulaciones temporales y los usos de estas por parte de quienes las emiten.

En lo relativo a esta investigación, las preguntas 24, 26 y 27 del cuestionario, sostienen estructuras que implican la toma de partido ante dilemas y permiten visualizar la presencia, o no, de estos rasgos de los que hablan los autores en torno a las cuatro narrativas predominantes. También hace posible detectar matices en estas, considerando las características de la población seleccionada, jóvenes estudiantes de Licenciatura en Historia de entre 18 y 24 años de edad.

En este caso, para llevar a cabo los análisis, se tomaron como referentes las cuatro tipologías propuestas por Rüsén y se analizaron las respuestas de los estudiantes a las preguntas antes mencionadas, a la cual se sumó la 27.1. Esta, al ser una pregunta abierta, hace posible identificar y contrastar las elecciones de las preguntas cerradas, así como enriquecer los análisis a partir de las narrativas de los estudiantes sobre el tema.



En cuanto a la estructura de las preguntas, se vincularon las opciones de respuestas en correspondencia con las tipologías. Si bien constituyen elecciones que pueden parecer equívocas, o limitadas en algunos casos, hace posible establecer acercamientos o identificar respuestas que tendientes a la dualidad a través del contraste ente las mismas.

La clasificación quedó del siguiente modo:

Tabla 10

Clasificación por preguntas en relación con el razonamiento moral

Pregunta	Tradicional	Ejemplar	Crítica	Genética
24. ¿Te sientes implicado en el destino de tu país?	el destino de mi país no depende de mi	el destino del país le corresponde a quien ejerce las funciones públicas	no me siento implicado	nos corresponde a todos los ciudadanos y al gobierno generar las condiciones para lograr un México más próspero
26. 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?	Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación.	Los más ricos del país, que se beneficiaron de la explotación.	Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación.	El gobierno con los impuestos pagados por todos.
27. En Marzo del 2019, el presidente de México envió una carta al Rey Felipe VI de España pidiendo que se	Si. Debería haber una disculpa		No. No hay obligación alguna	



disculpará por la
Conquista. ¿Consideras
que España debería pedir
perdón por la Conquista
de México?

Fuente: Elaboración propia

La pregunta número 24 (ver gráfico 8) se diseñó para el cuestionario con el propósito de indagar sobre la implicación de los estudiantes. Esta implicación es un acto de toma de conciencia que requiere un estado del tiempo asumido, una premisa de la conciencia histórica, lo cual genera, o no, una intención de los sujetos de participar voluntariamente en algo, en este caso el destino de su país. En palabras de Koselleck serían esos modos particulares a través de los cuales se conectan el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas y que suele traer consigo una acción intencional con fines proyectivos.

En este sentido, el porcentaje más alto de elecciones se reflejó en la alternativa de respuesta *nos corresponde a todos los ciudadanos y al gobierno generar las condiciones para lograr un México más próspero* que tipifica a la tipología genética, con un 75% del total. En segundo lugar, con el 9.6% *no me siento implicado*, que responde a una elección de tipo crítica; el 3.8% consideró que *el destino de mi país no depende de mí*, la cual se catalogó como tradicional, y el 1.9% se inclinó por la ejemplar al opinar que este *le corresponde a quienes ejercen las funciones públicas*.

En el caso de la pregunta número 26 (ver gráfico 10) la respuesta que responde al tipo tradicional fue la de mayor porcentaje con un 34.6% del total, seguida por la crítica en la que *no se reconoce el derecho de compensación a poblaciones indígenas y descendientes de esclavos*. En tercer lugar, con el 23.1%, la opción *el gobierno con los impuestos pagados por todos* la cual sería de tipo genética, y con el 15.4% del total *los más ricos del país que se beneficiaron de la explotación*, que responde al tipo ejemplar

Con la finalidad de hacer explícitas las narrativas a través de las cuales se articularon las lógicas interpretativas de los estudiantes resultó conveniente indagar a fondo en las respuestas, agrupándolas por tipologías.

En la pregunta número 24 ocurre algo interesante, ya que el 3.8% de los encuestados consideró la opción *el destino de mi país no depende de mí*, contra un 75% que representa a la opción genética, se trata de que una minoría no cree posible encaminar acciones con relación al futuro de su país en ninguna de las formas posibles. Este inmovilismo proviene de una percepción de patrones de autorrealización determinados por circunstancias heredadas que fijaron sistemas



de relaciones que se sostuvieron a lo largo del tiempo. El futuro, para quienes eligieron esta opción, depende de otros.

En el caso de narrativa tradicional, parte de la idea de un estado de cosas mantenido a través del tiempo, modos de vida y de estos sistemas de relaciones perpetuadas, así como la huella, de lo que para algunos podría adoptar la forma de trauma generacional, que, además, propicia una distinción y marca una frontera entre un grupo y otro. Mediante la misma, se apela a la memoria, a los orígenes de las formas de vida del presente, se establece una continuidad generacional, a partir de un sentido de pertenencia y de permanencia de la sociedad a lo largo de siglos (Moya y Olivera, 2011). Un elemento que se evidencia en el caso de la pregunta 26, que a diferencia de la 24, fue la de mayor porcentaje de elecciones con respecto al total.

Por otra parte, si bien se reconoce que existe el derecho a indemnización, este patrón de respuesta denota que los “otros”, los colonizadores, los que se beneficiaron, son los que deben ocupar esa responsabilidad. No hay una implicación, directa o indirecta de quien hace la elección. Rodríguez (2022) habla de que en este caso esta idea que perdura es un elemento que se sustenta desde el factor identidad nacional y memoria colectiva, ya que responde a una de las interpretaciones históricas sobre la conquista que “coloca a los españoles como responsables de los males”, por tanto, de ahí surge la necesidad de reconocer y saldar lo que considerarían como una deuda histórica (p.326). Así se revela una forma de identidad a partir de formas y un espacio de experiencia compartido.

Al igual que la tradicional, la tipología ejemplar parte de un principio de continuidad, en este caso entre quienes se beneficiaron de la explotación y su reflejo en grupos sociales definidos en la actualidad. En el caso de la pregunta 24 *quien ejerce las funciones públicas* (1.9%), del número 26, *los más ricos del país* (15.4%), y al respecto de que sí debería haber una *disculpa por los males de la conquista* (15.4%). El 1.9% de la pregunta 24 corresponde a un estudiante del total de los encuestados, por lo que el peso de las respuestas recae en la 26 y 27, las cuales comparten el mismo porcentaje de elección. Este tipo de narrativa rescata momentos y situaciones que derivaron en reglas generales que, en cuanto a movilidad social e institucional, incidieron en la conformación del orden social vigente (Moya y Olivera, 2011).

En esta tipología la experiencia indica acciones para subsanar situaciones en el presente y hace válidos cambios en patrones y conductas. Legítima en este caso la necesidad de una disculpa y de un resarcimiento. Al respecto existe una percepción de continuidad entre quienes se beneficiaron de la explotación, con un grupo definido de personas en la actualidad, y es en ellos en quien recae la obligación de enmendar.



Por su parte, las narraciones históricas de tipo crítico y genético son propias de experiencias de la temporalidad que no apelan a la permanencia o la validez del orden establecido y son características de actores e interpretaciones históricas alternativas. La narrativa crítica, enfatiza en problemas presentes de la forma de vida moderna que ponen en tela de juicio la continuidad generacional, comunitaria o nacional. Cuestionan los patrones identitarios vigentes, y su sentido se dirige hacia el enjuiciamiento de las instituciones actuales (Moya y Olivera, 2011).

Las respuestas *no hay obligación alguna* (69.2%), *nadie, no se debe reconocer el derecho a esta compensación* (26.9 %) y *no me siento implicado* (9.6%) en las preguntas 27, 26 y 24, respectivamente, responden a este tipo de narrativa. Como se muestra en el gráfico 5, en la pregunta número 27 sobresale una mayoría que niega la necesidad de que el Rey Felipe VI debiera de disculparse por la conquista de México. Narrativa que se respalda con una negativa del 26.9% de elecciones en la 26, ante la posibilidad de solicitar una indemnización para descendientes de esclavos e indígenas.

Y es que a decir de Rüsen (2004), la narrativa crítica abre camino a la constitución de una identidad que se reconfigura a fuerza de la negación (lo que no se quiere ser), mediante la generación de contra narrativas que confrontan los valores morales con la evidencia histórica de sus orígenes y consecuencias, por tanto, contribuye a la construcción de rupturas en la continuidad. Las nuevas interpretaciones del pasado desacreditan el sistema de valores predominante y desmitifican la validez de los elementos que se muestran como tradición, así como la atemporalidad que estas implican. De esta forma, a partir de la ruptura aboga por recrear nuevas relaciones temporales.

En este caso quienes eligieron esta opción en la pregunta de opción múltiple, eligieron también, implícitamente, el no reconocimiento de una deuda histórica. Rodríguez (2022) habla de que en algún grado existe una falta de empatía para con los descendientes de indígenas y afrodescendientes. Esto podría responder a lo que antes se mencionó sobre que existe una reconfiguración del sistema de valores a partir de un cambio en cómo conciben las relaciones pasado, presente y futuro. Esta narrativa adquiere matices y se vincula de formas interesantes si se analizan las variaciones inter-preguntas, sobre todo en la de opción múltiple y la abierta, para el caso de la 27.1. Sin embargo, para comprender mejor estas relaciones, resulta necesario antes describir que elementos distinguen y se relacionan con el tipo genético de conciencia histórica en la presente investigación.

Al respecto fueron dos respuestas tipo las que se incluyeron: *nos corresponde a todos los ciudadanos y al gobierno generar condiciones para lograr un México más próspero* para la 24



y el gobierno con los impuestos pagados por todos en la 26 con el 75 y el 23.1% del porcentaje de sus preguntas respectivas. En este tipo de narrativa se encuentra implícita una transformación hacia formas de vida e institucionalidades diferentes en el presente con respecto al pasado. En ella subsiste una idea de cambio como elemento predominante, y las relaciones entre pasado, presente y futuro se caracterizan por su dinamismo. Prima la multiplicidad de perspectivas y la necesidad de reconocimiento mutuo de la diferencia. Acepta a la historia, pero las obligaciones del sujeto para con los eventos pasados cambia, y la actividad del sujeto del presente en su relación con la historia se conceptualiza.

Quienes eligieron estas alternativas aceptan en ambos casos una responsabilidad que, a diferencia de las anteriores, recae en todos los miembros de la sociedad, incluidas las instituciones. Se trata de una responsabilidad compartida desde el reconocimiento de minorías discriminadas históricamente. Lo hace desde la cohesión, desde una perspectiva que no parcializa la “culpa” sino que genera alternativas desde valores y experiencias temporalizadas, que a su vez son muestra de un cambio con relación a cómo se percibe lo identitario en el presente.

Como a continuación se muestra en la tabla de enraizamientos, los resultados de las preguntas de opción múltiple revelan que las elecciones estudiantiles se orientan a una conciencia histórica de tipo genética en la 24, tradicional en la pregunta 26 y crítica en la pregunta 27, y en segundo lugar de las dos primeras el tipo crítico se mantiene como una tipología de peso. En el caso de la opción abierta de la pregunta 27 y las narrativas de la 27.1, si se analizan los enraizamientos obtenidos a partir del proceso de codificación con Atlas.ti, se sitúa la tipología crítica como elemento predominante con 67 posicionamientos que aluden a la misma, le siguen el tipo ejemplar con 19, la tradicional con 8 y el genético con 5 (ver tabla 10).

Tabla 11

Enraizamientos preguntas 24, 26, 27 y 27.1 del cuestionario

		● Conciencia H. Crítica 92	● Conciencia H. Ejemplar 32	● Conciencia H. Genética 61	● Conciencia H. Tradicional 34
◇ PREGUNTA 24	53	4	1	42	6
◇ PREGUNTA 26	52	15	9	12	16
◇ PREGUNTA 27	55	39	12	3	4
◇ PREGUNTA 27.1	44	28	7	2	4

Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti

Al mismo tiempo se optó por un Diagrama de Sankey, para hacer más claro el vínculo entre preguntas de tipo cualitativo y las tipologías. Como se aprecia en dicho diagrama, el flujo de



respuestas más amplio se direcciona hacia la conciencia histórica crítica, a la cual siguen ejemplar, tradicional y genética en el caso de las preguntas 27 y 27.1.

Imagen 5

Diagrama de Sankey preguntas 27 y 27.1 del cuestionario

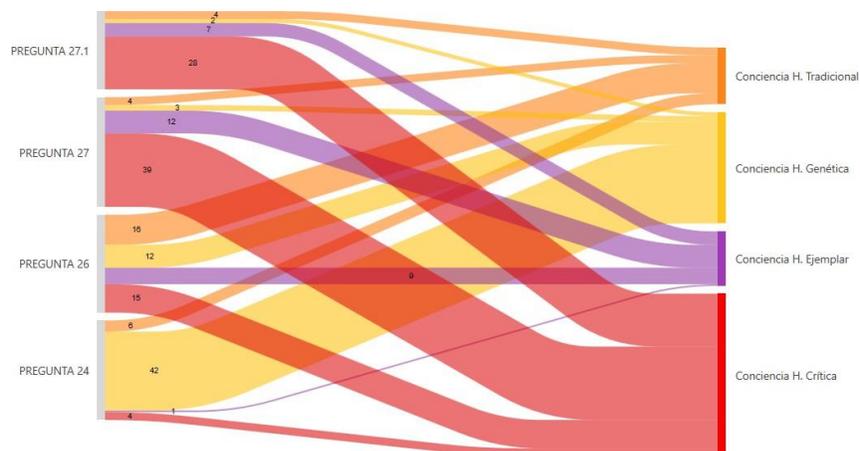


Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas.ti

Si se incluye en el diagrama las respuestas codificadas de las preguntas 24 y 26 las correlaciones varían. Si bien se mantiene la tipología crítica con el mayor número de coocurrencias, la genética prima en segundo lugar sobre todo por su alto porcentaje de elecciones en la 24, seguida de la ejemplar y la tradicional. Así, se aprecia una diferencia entre los resultados globales y los que se obtienen si solo se toman en cuenta las preguntas abiertas, por lo que constituye un reflejo de los matices que pueden aparecer y que son necesarios considerar.

Imagen 6

Diagrama de Sankey preguntas 24, 26, 27 y 27.1 del cuestionario





Fuente: Elaboración propia a partir del software Atlas ti.

Durante el análisis línea a línea, y al comparar las respuestas de cada estudiante en su cuestionario, salieron a la luz conexiones interesantes que manifiestan estos matices de los que se hace mención. Si bien por una parte en la pregunta 24 los estudiantes eligen la respuesta que responde al tipo genético, en el resto de las preguntas se manifiestan vínculos crítico-ejemplar que tienden a repetirse. Un ejemplo de esto sería una elección de tipo crítico en la pregunta 27 y en la 27.1 un fundamento con un sustento ejemplar.

Ejemplos concretos de lo anterior son los cuestionarios de los encuestados 36 y 30 en los que los estudiantes en las preguntas 26 y 27 realizaron una elección crítica y en la 27.1 la narrativa responde al tipo ejemplar y en las que puntualizan que con la conquista: (...) hubo cambios y más problemas pero fue el impulso que hizo que ahora estemos así en esta sociedad (...) (Encuestado 36, 2023, p.22) y (...) no existiría México sin España, nuestra cultura, todo es gracias a la conquista como resultado de la mezcla de culturas de los pueblos (...) (Encuestado 30, 2023, p.22). De nueva cuenta viene a la luz un sentido de permanencia en el tiempo, de valores adquiridos gracias al proceso de conquista y colonización.

Por otra parte, en el cuestionario del Encuestado 2 el/la estudiante en la pregunta 26 seleccionó la opción genética y en la 27 y 27.1 eligió la opción *Otra* y anotó lo siguiente:

“Me da ansiedad... Creo que sí bien no una disculpa como tal, si deberían de hacer un pacto para comprometerse y enseñar en su país una historia diferente a la que en la actualidad toman como la real. Que se comprometan en reconocer realmente sus actos para que la sociedad española sea consciente de su pasado. No de forma de hacerlos sentir culpables, no le corresponde a estas generaciones, sino más bien de crear una consciencia” (Encuestado 2, 2023, p.22)

Si bien se reconoce la existencia de las consecuencias del proceso histórico en sí, el/la estudiante considera que no es la disculpa la solución, sino un cambio de perspectiva en la forma en que se enseña la historia de España que desmitifique conocimientos transmitidos al respecto de la llegada a América, desde una perspectiva que tome en cuenta el contra relato. En este caso el/la estudiante hace referencia a una historia de la conquista, que, para el caso español, aun guarda tintes eurocéntricos y sostiene una versión benefactora del proceso y que, en cierto modo, aún persiste en la memoria colectiva de sus ciudadanos. Para este/a estudiante entonces, lo primordial es el reconocimiento y toma de consciencia de un pasado que no es blanco o negro, sino que está lleno de matices. La culpa no es el fin, sino la posibilidad de educar y obrar desde una postura que implica reflexión desde la múltiple perspectiva. Por esta razón, no puede decirse



que manifieste un tipo específico de conciencia histórica, sino que características tanto de la crítica, como la ejemplar y la genética, sobre todo el primero y el último se encuentran presentes en su narrativa.

Por otra parte, en el cuestionario del encuestado 31, el/la estudiante eligió en la respuesta 24 la alternativa genética, en la número 26 la tradicional y en la 27, declara que se debate entre las dos alternativas a elegir y argumenta: *“no creo que ellos tengan que disculparse porque es algo que paso hace siglos, pero las marcas que dejó ese suceso siguen presentes y se extienden aun en beneficio de esas personas, estoy entre ambas opciones”* (Encuestado 31, 2023, p.22). En este caso el fundamento es posible seccionarlo en dos partes: la primera niega la obligación de ofrecer disculpas por parte de la monarquía española, y alude a la brecha temporal existente entre ese suceso. De este modo se pone de manifiesto la existencia de una ruptura temporal que tiene como escenario un presente histórico. Este presente histórico implica un reconocimiento del pasado ya que este no se percibe como ajeno, pero si posee símbolos y valores resignificados (Beck, 2019). El pasado existe en el presente a partir de ese espacio de experiencia, sin embargo, tanto las conexiones como los sentidos cambian, con respecto al pasado, a futuro, y el presente se extiende.

Esta lógica lleva a la segunda parte de la respuesta, donde se reconoce que el proceso dejó huellas, un estigma que se quedó en la sociedad y que generó a la contraparte un beneficio que para el estudiante aún se hace visible. Si se tienen en cuenta los resultados de Rodríguez (2023) en estudiantes de esta licenciatura en la UNAM es posible notar un cruce: si en la UACH, al hacer un balance entre todas las preguntas, los resultados más significativos los obtuvo el binomio crítico-ejemplar, siendo el crítico el de mayor índice; en el caso de la UNAM se invierte a ejemplar-crítico. Sin embargo, las narrativas ejemplares como sustento en el caso chihuahuense hacen que los resultados en ambas poblaciones tiendan a ser equivalentes en cuanto a las relaciones crítico-ejemplares, y viceversa, en correspondencia con las tipologías propuestas por Rüsen que se pretenden identificar en estos estudiantiles.

A partir de las interrelaciones entre las respuestas, y las elecciones hechas por los estudiantes en dependencia de la situación que se planteara en el cuestionario, se manifiestan modos de interpretar el pasado que hace que no se puedan ajustar las narrativas a un tipo específico de conciencia histórica. Lo anterior hace pensar en que, si bien resulta eficiente hacer uso de estas tipologías para analizar la conciencia histórica con mayores niveles de detenimiento, los resultados demuestran que: al emerger las relaciones no se dan por separado, sino que pueden ser variables dependiendo de la situación y la capacidad del sujeto al poner en práctica sus habilidades para pensar históricamente, así como de recurrir a la agencia del espacio de



experiencia, la memoria social, el razonamiento moral y su capacidad de proyectarlo a futuro. Sobre todo, porque cada momento histórico constituye para las personas una experiencia particular, con sentidos de duración histórica propios, en el que cada circunstancia significa algo diferente para cada uno.

Al mismo tiempo, la tendencia de las respuestas responde a la propuesta de Hartog sobre los regímenes de historicidad, en incluso las propuestas contemporáneas sobre la emergencia de nuevas formas de historicidad, ya que manifiestan una cierta regularidad en cuanto al modo en el que asumen, comprenden y articulan el tiempo a partir de cómo se relacionan con el pasado, presente y futuro, y le otorgan un significado que les permite reconocerse y encaminar su acción a futuro.

En lo que a la conciencia histórica se refiere, si se quiere realizar una generalización de cómo se manifiesta en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH, es necesario desglosar el concepto del cual partió la investigación y ver cómo se refleja en los resultados obtenidos. Con este fin podría decirse lo siguiente:

Si la conciencia histórica es la expresión y resultado de los modos en los que los seres humanos, tanto de forma individual como colectiva, interpretan su realidad y significan sus diversas experiencias del tiempo, tomando como sustento los modos en los que perciben, articulan y conectan las dimensiones temporales (pasado, presente, futuro) teniendo como resultado la temporalización de la experiencia. Esto se sustenta en los espacios de experiencia y horizontes de espera matizados por las relaciones dialógicas entre el sujeto y el entorno, así como lo vivencial y lo epistémico, mediados por los olvidos y presencias que dan sentido al pasado, presente y futuro del que se deriva y, al mismo tiempo, participa la conformación de una historicidad y *tempus* propio de cada individuo. Lo anterior a su vez, genera una diversidad de concepciones basadas en la búsqueda de un sentido y proyecta múltiples modos de contemplar y accionar con respecto al futuro. En este entramado de relaciones, el razonamiento moral se posiciona como eje transversal, el cual actúa como mediador y determinante, (que influye y es influido por el proceso antes descrito) a la hora de elegir entre opciones, evaluar o considerar las consecuencias de las acciones de los sujetos a lo largo del tiempo. Las conexiones y modos en los que los individuos se proyectan con respecto a lo que vive y lo que espera con relación al futuro, incide en el ejercicio reflexivo y modos de actuar, elegir y juzgar, por lo que es importante en la transformación y expresión de valores individuales y colectivos. De este modo la conciencia histórica no solo es un tapiz conformado por múltiples y coloridos hilos, sino que sus herramientas permiten a los sujetos, no solo mirarlo, sino también comprenderlo, interpretarlo y auto percibirse como parte de este.



¿cómo se manifiesta en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH teniendo en cuenta los resultados obtenidos?

En el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH en cuanto a sus articulaciones temporales las relaciones entre pasado, presente y futuro se centran, sobre todo, en el vínculo pasado-presente, sobre todo cuando los temas resultan más cercanos a su contexto; en segundo lugar, de cara al pasado. Este último se presenta como recurso frente a la cual mirar para comprender el estado de cosas actual, desde lo que podría ser una percepción cercana a la concepción de historia *magistra vitae*, sin embargo, su sentido no es cíclico, sino que se orienta al autoconocimiento prospectivo tomando como referente la experiencia acumulada para entender las bases sobre las que se proyecta la realidad que se vive.

El tiempo histórico, para una parte de los estudiantes, con mayor incidencia en los semestres iniciales de la licenciatura, se ve como sinónimo de tiempo físico, lo cual dificulta que se establezcan conexiones orgánicas entre pasado, presente y futuro. En el caso de otros estudiantes que cursan los últimos semestres de la carrera, se muestran conscientes de ritmos y cambios temporales, cercanos a la visión braudeliana de la corta, mediana y larga duración y sus implicaciones a la hora de analizar y concebir el tiempo desde la historia. Sin embargo, la discontinuidad y la ruptura son elementos que se mantienen como constantes en sus respuestas lo cual evidencia la existencia de una percepción de alejamiento temporal entre pasado y presente.

Estas relaciones si se vinculan con las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas, si bien no es posible afirmar que existe una homogeneidad, si se puede señalar que hacen uso de los recursos vivenciales a la hora de tomar partido, no tanto así de las habilidades del pensamiento histórico, el cual se volvió ambiguo cuando los futuros profesionales de la historia debieron elaborar una respuesta a las problemáticas planteadas en el cuestionario, independientemente de que en sus productos de semestre si lo hicieran.

Existen dos posicionamientos fundamentales en lo que al espacio de experiencia se refiere: posturas reflexivas y analíticas que creen necesario tener en cuenta las diferencias en cuanto a temporalidad-espacialidad, asumir el pasado con matices lo cual sirve para orientar desde la reflexión y concientizar a los sujetos de las repercusiones de sus actos. Esta va de la mano las consideraciones sobre el historiador como producto y potencia activa de la sociedad, así como también de su compromiso y la necesidad de colocar los valores y conocimientos de la profesión al servicio de los problemas sociales, como parte del ejercicio responsable de la profesión. Otros, que consideraron que no existen vínculos o conexiones directas en el presente entre ellos como individuos con respecto a esos sucesos, lo cual trae implícita una ruptura(distensión) con respecto



al pasado y una individualización que pone en un lugar central al *yo* con respecto al resto. Por ejemplo, quienes niegan la obligación del gobierno español actual de pedir una disculpa por la conquista y sus consecuencias, y parten de un balance positivo de la conquista y colonización como matriz y gestora de fuerzas, conocimiento y progreso, y también de una percepción de alejamiento o distanciamiento temporal con respecto al pasado, un pasado que se preserva desde la linealidad pero que implica también una ruptura y una renovación de los vínculos y valores que defender con respecto al presente y el futuro.

Las conexiones que se establecen con el pasado no son significativas. Enfocarse en el pasado para proyectar su futuro, se mira como sinónimo de estancamiento que impide visualizar su objetivo (romper, proyectar y crear desde el presente). En consecuencia, son presente y futuro las categorías que se posicionan como los elementos temporales de peso. En el caso del primero, si bien la historia constituye una herramienta para comprender sus circunstancias, es el presente y no el pasado la categoría que se sitúa como central, pensar a futuro para los/las estudiantes equivale a no permanecer históricamente a lo que ya aconteció, lo cual es una manifestación del presentismo que, si bien se abre y considera el futuro, lo condiciona a un no retorno al pasado. En el caso del segundo, los posicionamientos que implican una valoración del futuro van desde una visión pesimista sobre el porvenir de México y un alto grado de desconfianza en la eficacia política; una postura de conformidad-adaptabilidad, la cual supone una determinada dosis de estatismo; un posicionamiento esperanzador que parte de la acción común y el esfuerzo conjunto de la mayoría. El factor tecnológico y científico se evalúa como preponderante en la evolución de la sociedad que se sustenta desde una concepción moderna del tiempo histórico y el cual asocia el progreso a tecnologías, sistemas de gobierno, pero sobre todo a las primeras.

Lo antes mencionado, se visualiza de forma más estructurada a partir de las tipologías de desarrollo ontológico de la conciencia histórica. A partir de la codificación y análisis de los datos, los resultados individuales de las preguntas 24, 26, 27 y 27.1 se distribuyeron de la siguiente forma: si bien las respuestas a las preguntas 24 y 26 se mostraron de tipo genética y tradicional respectivamente, y las de la 27 y 27.1 como críticas, al triangular las respuestas abiertas y cerradas intra e inter-preguntas, en el diagrama de Sankey y la tabla de correlaciones, sobresale que los **vínculos crítico-ejemplar** tienden a repetirse. En este caso se habla de una mezcla entre ambas tipologías, a la asunción de una u otra en dependencia de las características y contenido de las preguntas. Si bien en las de opción múltiple sobresalen las elecciones de tipo crítico, a través de la cual ponen en tela de juicio la continuidad generacional con respecto al pasado histórico y por ende cuestionan los patrones identitarios vigentes; con un sentido se dirige hacia el



enjuiciamiento de las instituciones actuales, así como de reinterpretaciones del pasado desacreditan el sistema de valores predominante y desmitifican la validez de los elementos que se muestran como tradición, así como la atemporalidad que estas implican, por lo que a partir de la ruptura abogan por recrear nuevas relaciones temporales. Sus fundamentaciones en las preguntas abiertas se sustentan desde la ejemplaridad, que en estos casos parte de un principio de continuidad en el que la experiencia indica acciones para subsanar situaciones en el presente y hace válidos cambios de patrones y conductas.

Por último, los elementos antes expuestos se ponen de manifiesto en las dos tendencias que con respecto al concepto de conciencia histórica los estudiantes asumieron:

- La primera que parte de un sustento ejemplar y la considera como la noción o idea sobre la historia, el ejercicio comprensivo basado en vivencias, la experiencia acumulada desde el conocimiento histórico, o el cúmulo de saberes sobre el pasado, cómo son percibidos y sobre todo rescatados por una colectividad, con el fin de identificar sus repercusiones en el presente
- La segunda que se corresponde con el tipo genético-crítico en la que la consideran el reconocimiento de la temporalidad y espacialidad cómo elementos de peso en la comprensión de procesos y circunstancias que viven los hombres en las sociedades, en el que la presente figura cómo escenario al que hay que prestarle atención a partir de generar puentes entre este y el pasado. Si bien este último, ofrece herramientas comprender la realidad y agudizar el sentido crítico y posibilitar el autoconocimiento, no queda de lado la existencia de discontinuidad y ruptura temporal.



Conclusiones

Con el objetivo de cumplir con la finalidad de la presente investigación, la cual fue valorar cómo se manifestaba la conciencia histórica en los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH, fue necesario explicar en un primer momento, cómo en estos estudiantes se hacían explícitas las categorías espacio de experiencia y horizonte de expectativas, tomando como referente sus articulaciones temporales. En un segundo momento, indagar en las manifestaciones de su razonamiento moral y la dimensión ética de la práctica histórica. Por último, fundamentar cómo se configuraban los vínculos entre las categorías anteriores con la propuesta de Rüsen sobre el desarrollo ontológico de la conciencia histórica y algunas sugerencias de teóricos contemporáneos en lo relativo al tema. La naturaleza del estudio hizo que, en el orden metodológico se optara por una investigación cualitativa con sustento en la Teoría Fundamentada y que tuvo como principales instrumentos de recogida de información un cuestionario que se aplicó a 52 de 54 estudiantes que componían a la población y 24 narrativas, cuyo análisis se realizó mediante Atlas.ti y Google Forms.

Partiendo de lo que establecen los diversos referentes teóricos a los que se recurrió a lo largo de la investigación, en específico Rüsen (2004) y Guzmán (2015), para hablar de conciencia histórica hay que tener claridad en cuanto a tres elementos fundamentales, que en el caso de Rüsen se traducen en las tres figuras o ejes articuladores contenido, forma y función, y que para Guzmán (2015) no es otra cosa que partir de tres premisas o momentos: situarse en el mundo, frente a una realidad dialógica y adoptar un apostura frente a este. Al vincularlas a la definición de conciencia histórica se trata, en un primer momento, de la manifestación de estados del tiempo asumido y los modos a través de los cuales se estructuran las relaciones temporales que conforman la existencia, frente a una realidad dialógica que alude a la historicidad a partir del modo en el que los sujetos ponderan y otorgan valor a las dimensiones temporales.

Solo a través de estas estructuras temporales se pueden articular tanto el espacio de experiencia como el horizonte de expectativas, los cuales traen implícitas esa suma de experiencias temporalizadas, individuales y colectivas, y el modo en el que las vinculamos con un tiempo esperado. Lo anterior a su vez, genera una diversidad de concepciones basadas en la búsqueda de un sentido, lo cual proyecta múltiples modos de contemplar y accionar con respecto al futuro. En este entramado de relaciones, el razonamiento moral se posiciona como mediador y determinante, a la hora de elegir entre opciones, evaluar, considerar las consecuencias de las acciones de los sujetos a lo largo del tiempo y adoptar una postura al respecto.



Teniendo en cuenta lo anterior, ¿cómo se manifiestan estas relaciones en el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH?

En el caso de los estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH, en cuanto a las articulaciones temporales, las relaciones entre pasado, presente y futuro se centran en el vínculo pasado-presente, sobre todo cuando los temas resultan más cercanos a su contexto; en segundo lugar, solo al pasado. Al cuestionarlos sobre la relevancia de conocer el pasado, explicar el presente y orientar a futuro desde la disciplina histórica, es el conocimiento del primero de ellos el que mayor representatividad posee, a lo cual le sigue explicar el presente, y con un balance más tendiente al equilibrio, la orientación a futuro. El pasado se presenta como recurso frente a la cual mirar para comprender el estado de cosas actual, y en este caso se orienta al autoconocimiento prospectivo tomando como referente la experiencia acumulada para entender las bases sobre las que se proyecta la realidad que se vive.

En el caso de las narrativas, sus articulaciones temporales implican también al pasado y presente, con mayor o menor incidencia de uno u otro dependiendo del tema. En algunos de los casos, la presente figura como un filtro a través del cual se mira al pasado. Este es el caso del trabajo de semestre titulado “Migración y cinematografía”. Es uno de los ejemplos en los que se hacen más visibles estos vínculos, y en el que es posible apreciar como la experiencia vivencial prima en los análisis por sobre los argumentos que resultan del pensamiento histórico.

En el caso del tiempo histórico, entre las palabras más utilizadas para definirlo se encuentran: fecha, hechos, cronología, línea de tiempo, pasado, tiempo en que ocurren los hechos rastreables, contexto, época, período, explicación física. Esta tipología de respuestas, en el que se ve como sinónimo de tiempo físico, aparece con mayor incidencia en los primeros semestres de la carrera. En el caso de otros estudiantes, que cursan los últimos semestres, se muestran conscientes de ritmos y cambios temporales, cercanos a la visión braudeliana de la corta, mediana y larga duración y sus implicaciones a la hora de analizar y concebir el tiempo.

Existen dos posicionamientos fundamentales en lo que al espacio de experiencia se refiere: posturas reflexivas y analíticas que creen necesario tener en cuenta las diferencias en cuanto a temporalidad-espacialidad, asumir el pasado con matices lo cual orienta desde la reflexión, y que pone sobre la mesa, el componente ético de la práctica histórica; y por otra, condiciones de posibilidad para las estructuras de repetición de las que habla Koselleck (2013), a partir de la existencia de circunstancias permanentemente posibles que retornan en función de determinadas situaciones y se articulan en la larga duración. Lo cual guarda coherencia con los posicionamientos más analíticos sobre los usos de la historia, en específico del pasado histórico a



los que se hizo referencia. Estos criterios van de la mano de las consideraciones que valoran al historiador como producto y potencia activa de la sociedad, y de su compromiso en cuanto a colocar los valores y conocimientos de la profesión, como parte del ejercicio responsable de la misma, al servicio del entorno en que vive.

Otro grupo de estudiantes considera que no existen vínculos o conexiones directas en el presente entre ellos como individuos con respecto al pasado histórico, lo cual trae implícita una ruptura (distensión) con respecto al pasado y una individualización que pone en un lugar central al *yo* con respecto al resto. Por ejemplo, quienes niegan la obligación del gobierno español actual de pedir una disculpa por la conquista y sus consecuencias, y parten de un balance positivo de la conquista y colonización como matriz y gestora de fuerzas, conocimiento y progreso, y también de una percepción de alejamiento o distanciamiento temporal con respecto al pasado, un pasado que se preserva desde la linealidad pero que implica también una ruptura y una renovación de los vínculos y valores que defender con respecto al presente y el futuro. Son consideraciones que traen implícitas percepciones que parten de ese aceleramiento que se consolidó con el régimen moderno de historicidad y que llena al pasado de sinsentidos, a los que ya no se encuentra un propósito para mantenerse atados. Y es que, para algunos de los encuestados, por ejemplo, una petición de disculpas por los males sufridos en la conquista representa a una sin intenciones de avanzar desde el punto de vista histórico. Las conexiones que se establecen con el pasado no son significativas para con el presente, y su rol se delimita a partir de un rompimiento con respecto a lo acontecido que exige creación y proyección desde el presente.

Los estudiantes catalogan la realidad en la que se desenvuelven (su presente) en México como: “deficiente”, “mediocre”, “plagada por un saqueo contraproducente y cínico”, así como por la “ignorancia” una realidad “injusta”, “incierto”, “desalentadora”, “realidad de un país tercermundista manejado económica, política y socialmente incorrecta”.

En consecuencia, al indagar en cómo visualizan su vida los estudiantes en un lapso de 10 años, las respuestas se enfocan en dos aristas: por una parte, quienes en consonancia con la idea de formar parte del cambio en su sociedad proyectan su futuro en algunas de las áreas de egreso de la Licenciatura, los casos más recurridos son, en sentido ascendente: gestión cultural, investigación y docencia; por otra, quienes prefieren no proyectar a largo plazo y se mantienen en el umbral de lo seguro, vivir su presente.

En lo que respecta al razonamiento moral y el perfil ético del historiador/a los estudiantes consideran lo siguiente:



En cuanto al tipo de ética profesional del historiador/a, así como las relaciones que deben tener con la sociedad y el conocimiento histórico, las respuestas obtenidas se orientan en tres direcciones: una que habla desde criterios de objetividad, imparcialidad y neutralidad, otra que se centra en el respeto a la diferencia, una tercera que se fundamenta en el ejercicio crítico y el vínculo con la sociedad. En este caso el pasado, con fines investigativos, se sitúa como categoría temporal primordial. Debe ser meticulosamente investigado bajo la observancia del método y el trabajo con las fuentes, bajo el criterio de obtener la verdad del conocimiento respetando la neutralidad y la objetividad, el apego a lo establecido por las normas y la legalidad académica. Al triangular las respuestas de los cuestionarios con respecto al modo en el que estructuraron sus narrativas, mantuvieron su criterio de objetividad neutralidad, sin embargo, se hacen endeble en la medida de que los temas que analizan los estudiantes se acercan al presente. En estos casos es posible detectar que emergen juicios explícitos y ajustados a estándares contemporáneos y pasan desapercibidas las limitaciones contextuales y análisis crítico, dígase interno y externo, de las fuentes.

Al analizar las respuestas del cuestionario y las narrativas que aportaron los estudiantes mediante sus productos de semestres, en lo relativo al contexto histórico, por ejemplo, en el caso de los cuestionarios recurren a él solo de forma parcial para fundamentar sus respuestas y realizar sus juicios con respecto a los temas tratados. En este caso, si bien expresan de forma abierta en que existe una limitación contextual que impide trasladar estándares contemporáneos a hechos y personas del pasado, en una parte de los estudiantes esta limitante trae implícitos rasgos de una discontinuidad temporal y de ruptura con respecto al pasado que se sustenta en el criterio de lo que fue ya no es. En el caso de las narrativas, los estudiantes sostienen en la práctica el ejercicio metódico que conlleva la investigación histórica y sostienen sus creencias de neutralidad e imparcialidad al punto de que son escasas las ocasiones en las que aparecen juicios explícitos sobre un tema. Esto sucede solo en la medida en la que el tema se hace contemporáneo y el estudiante lo ve cómo cercano a su realidad.

Al respecto de las narrativas vinculadas a tipos de conciencia histórica y las relaciones que estas poseen con el razonamiento moral, teniendo en cuenta los resultados de las preguntas 26 y 27, así como su contraste con sus respectivas preguntas abiertas, se plantea un panorama diverso. Si bien en la pregunta 26 la primera alternativa de respuesta fue *Los países colonizadores que se beneficiaron de la explotación* de la cual podría decirse que mantiene una postura tradicional apegada al nacionalismo, el indigenismo, que pone en los hombros de *los otros* la responsabilidad de saldar un daño, que no se borrará, pero su reconocimiento contribuiría a validar el reclamo de



estos grupos por los efectos generacionales que persistieron a lo largo del tiempo, así como también el aceptar que existen obligaciones y la necesidad de resarcirlo.

Por otra parte, en cuanto al a segunda opción más *elegida Nadie. No se debe reconocer el derecho a esta compensación*, también fue la más elegida en la pregunta 27 al negar la obligación del gobierno español actual de pedir una disculpa por la conquista y sus consecuencias. En estos casos los análisis parten de un balance positivo de la conquista y la presencia española en el continente como matriz y gestora de fuerzas, conocimiento y progreso, lo cual podría catalogarla como una postura cercana al hispanismo y un enfoque visible de la atención hacia el presente y el futuro. En esta alternativa de respuesta también se ponen de manifiesto la ruptura y discontinuidad y que se sustenta una percepción de alejamiento o distanciamiento temporal con respecto al pasado y por tanto conlleva a una renovación de los vínculos y valores que defender con respecto al presente y el futuro. Aunque en menor medida, en el caso de las dos alternativas restantes y menos elegidas, se acepta la existencia de una culpa colectiva y una responsabilidad compartida en cuanto a reconocer el daño y sus secuelas en la actualidad, por lo que existe un reconocimiento de la dimensión ética de la historia.

Si bien, de acuerdo con los resultados obtenidos, la historia constituye una herramienta para comprender sus circunstancias, es el presente y no el pasado la categoría que se sitúa como central, pensar a futuro para los/las estudiantes equivale a no permanecer históricamente vinculado a lo que ya aconteció, lo cual es una manifestación del presentismo que, si bien se abre y considera el futuro, lo condiciona a un no retorno al pasado. En el caso del segundo, los posicionamientos que implican una valoración del futuro van desde una visión pesimista sobre el porvenir de México y un alto grado de desconfianza en la eficacia política; una postura de conformidad-adaptabilidad, la cual supone una determinada dosis de estatismo; y un posicionamiento esperanzador que parte de la acción común y el esfuerzo conjunto de la mayoría. El factor tecnológico y científico se evalúa como preponderante en la evolución de la sociedad que se sustenta desde una concepción moderna del tiempo histórico y el cual asocia el progreso a tecnologías, sistemas de gobierno, pero sobre todo a las primeras.

Lo antes mencionado, se visualiza de forma más estructurada a partir de las tipologías de desarrollo ontológico de la conciencia histórica. A partir de la codificación y análisis de los datos, los resultados individuales de las preguntas 24, 26, 27 y 27.1 se distribuyeron de la siguiente forma: si bien las respuestas a las preguntas 24 y 26 se mostraron de tipo genética y tradicional respectivamente, y las de la 27 y 27.1 como críticas, al triangular las respuestas abiertas y cerradas intra e inter-preguntas, en el diagrama de Sankey y la tabla de correlaciones, sobresale que los



vínculos crítico-ejemplar tienden a repetirse. En este caso se habla de una mezcla entre ambas tipologías, a la asunción de una u otra en dependencia de las características y contenido de las preguntas.

Si bien en las preguntas de opción múltiple sobresalen las elecciones de tipo crítico, a través de la cual ponen en tela de juicio la continuidad generacional con respecto al pasado histórico y por ende cuestionan los patrones identitarios vigentes; con un sentido se dirige hacia el enjuiciamiento de las instituciones actuales, así como de reinterpretaciones del pasado desacreditan el sistema de valores predominante y desmitifican la validez de los elementos que se muestran como tradición, así como la atemporalidad que estas implican, por lo que a partir de la ruptura abogan por recrear nuevas relaciones temporales. Sus fundamentaciones en las preguntas abiertas se sustentan desde la ejemplaridad, que en estos casos parte de un principio de continuidad en el que la experiencia indica acciones para subsanar situaciones en el presente y hace válidos cambios de patrones y conductas.

Ejemplos concretos de lo anterior son los cuestionarios 36 y 30 en los que los estudiantes en las preguntas 26 y 27 realizaron una elección crítica y en la 27.1 la narrativa responde al tipo ejemplar y en las que puntualizan que con la conquista: (...) hubo cambios y más problemas pero fue el impulso que hizo que ahora estemos así en esta sociedad (...) (Encuestado 36, 2023, p.22) y (...) no existiría México sin España, nuestra cultura, todo es gracias a la conquista como resultado de la mezcla de culturas de los pueblos (...) (Encuestado 30, 2023, p.22). De nueva cuenta viene a la luz un sentido de permanencia en el tiempo, de valores adquiridos gracias al proceso de conquista y colonización.

Por último, los elementos antes expuestos se ponen de manifiesto, se puede generalizar que con respecto al concepto de conciencia histórica los estudiantes asumieron:

- Una postura que parte de un sustento ejemplar y la considera como la noción o idea sobre la historia, el ejercicio comprensivo basado en vivencias, la experiencia acumulada desde el conocimiento histórico, o el cúmulo de saberes sobre el pasado, cómo son percibidos y sobre todo rescatados por una colectividad, con el fin de identificar sus repercusiones en el presente.
- Otra que se puede sintetizar en la definición del encuestado 19 que la sitúa como “la capacidad de un individuo para identificar los cambios que se dan en nuestra realidad con el paso del tiempo, así como la habilidad de contextualizarlos, analizarlos y criticarlos para analizar y reflexionar a partir de ellos sobre nuestro presente proyectando nuestro devenir histórico hacia el futuro” (Encuestado 19, 2023, p.9). Este posicionamiento se corresponde



con el tipo genético-crítico en la que consideran el reconocimiento de la temporalidad y espacialidad cómo elementos de peso en la comprensión de procesos y circunstancias que viven los hombres en las sociedades, en el que la presente figura cómo escenario al que hay que prestarle atención a partir de generar puentes entre este y el pasado. En dicha respuesta se reconocen las tres premisas que Guzmán (2015) propone al respecto de la conciencia histórica: situarse en el mundo, frente a una realidad dialógica, y adoptar una postura, lo cual reconoce la importancia de las estructuras temporales en la conformación del espacio de experiencia, así como las herramientas que ofrece para comprender la realidad, posibilitar el autoconocimiento, la toma de perspectiva para la acción.

Por último, al contrastar las respuestas obtenidas, con estudios previos se pone en evidencia la variabilidad, si se tiene en cuenta la edad y el nivel académico de los estudiantes, como es el caso de Rodríguez (2022) quien, en un primer estudio, se enfocó en estudiantes de enseñanza media y los cuales, al emplear la tipología de desarrollo ontológico de Rüsen, eligieron las respuestas vinculadas a una conciencia histórica de tipo tradicional. Resultados similares en los estudiantes de nivel medio superior obtuvo Landero (2016) a partir de un mayor índice en el binomio tradicional-ejemplar.

Sin embargo, el panorama cambia en el estudio de Rodríguez (2023) en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UNAM, se obtienen resultados similares a los que resultaron de la presente investigación en la UACH. En el último caso, como ya se comentó, al hacer un balance entre todas las preguntas, los resultados más significativos los obtuvo el binomio crítico-ejemplar, siendo el crítico el de mayor índice; en el caso de la UNAM se invierte a ejemplar-crítico (Rodríguez, 2023). Sin embargo, las narrativas ejemplares que se utilizan como sustento en el caso chihuahuense hacen que los resultados en ambas poblaciones tiendan a ser equivalentes en cuanto a las relaciones crítico-ejemplares, en correspondencia con las tipologías propuestas por Rüsen.

Lo anterior pone de manifiesto que no es posible ajustar una narrativa específica, asociarla y generalizar en cuanto a la presencia de un tipo de conciencia histórica, si bien es cierto que en se muestran tendencias de respuestas teniendo en cuenta la edad y el nivel académico de los estudiantes. En el caso de la presente investigación llaman la atención cómo se perfilan determinados patrones que van desde: un cambio con relación a cómo se percibe el pasado, con respecto al presente, no durante el ejercicio de investigación como historiadores, sino durante los momentos en los que deben adoptar posicionamientos ante los dilemas y preguntas del cuestionario; la imposibilidad para una minoría de visualizar y encaminar



acciones con respecto a su futuro, y ponen sus esperanzas en la tecnología como elemento generador de cambio y desarrollo; el cuestionamiento de los patrones identitarios y estructuras institucionales actuales, con respecto a cómo sienten su presente práctico. De lo anterior se derivan contra narrativas que reconfiguran lo identitario a fuerza de negación y confrontamiento de los valores morales desde la ruptura. Estos patrones hablan de cambios en los modos en los que se manifiesta la historicidad y se temporalizan las experiencias, y coincide con algunas de las manifestaciones que autores como Beck (2019), Fuchs (2022), Zimmer-Merkle (2023), Tamm (2023) Boldizsár (2023) consideran que son rasgos de un nuevo régimen de historicidad y en consecuencia nuevo tipo de conciencia histórica, la planetaria.



Referencias

Fuentes documentales

- Agamben, G. (2011). ¿Qué es lo contemporáneo? En: C. Sardoy (Traductora), *Desnudez* (pp. 17-29). Adriana Hidalgo Editora.
- Ammert, N., Edling, S., Löfstrom, J. y Sharp, H. (2017). Briding historical and moral consciousness: Promises and challenges. *Historical Encounters*, 4(1): 1-13.
- Ammert, N., Edling, S., Löfstrom, J. y Sharp, H. (2022). *Historical and moral consciousness in education*. Taylor and Francis Group.
- Amézola, G. & Cerri, L. F. (Coord.). (2018). *Los jóvenes frente a la conciencia histórica. Aprendizaje y enseñanza en las escuelas secundarias*. Universidad Nacional de La Plata. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.6207/pr.6207.pdf
- Arias, M. M. (2000). La triangulación metodológica: sus principios, alcances y limitaciones. *Investigación y Educación en Enfermería* 17(1): 13-26. <https://www.redalyc.org/pdf/1052/105218294001.pdf>
- Aurell, J. (2006). Hayden White y la naturaleza narrativa de la historia. *Anuario Filosófico* (3): 625-648.
- Barca, I. (2013). Conciencia histórica: Pasado y presente en la perspectiva de los jóvenes en Portugal. *Clío & Asociados* (17):16-26. <https://doi.org/10.14409/cya.v1i17.4170>
- Beck, H. (2019). *The Moment of Rupture Historical consciousness in Interwar German Thought*. University of Pennsylvania Press.
- Bernal, L., y Pérez, F. A. (2023). Conciencia histórica y proceso de enseñanza aprendizaje de la historia. Una revisión necesaria. *Debates Por La Historia*, 11(1), 85–113. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v1i11.1044>
- Betancourt, F. (2015). *Historia y cognición. Una propuesta de epistemología desde la teoría de sistemas*. México: UNAM.
- Boldizsár, S. y Tamm, M. (2023). *The Fabric of Historical Time*. Tallinn University: Cambridge University Press & Assessment. 10.1017/9781009103947
- Boldizsár, Z. (2023). Planetary futures, planetary history. En: Z. Boldizsár y L. Deile. (Coord.) *Historical Understanding. Past, Present, and Future* (pp. 119-130). London: Bloomsbury Academic.
- Bourdieu, P. (1991). *Estructuras, habitus, prácticas*. En: Pierre Bourdieu. *El sentido práctico*. Taurus Ediciones. Madrid.



- Cartes Pinto, D. (2020). La periodización y la conciencia histórica en la formación del profesorado. *REIDICS* 6(s.n): 6-23. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.6>
- Carvajal Valcárcel, R. (2012). *Generar estructuras cognitivas a través de la enseñanza y aprendizaje de la Historia* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Cataño, C. L. (2011). Jörn Rüsen y la conciencia histórica. *Historia y Sociedad* s.v. (21): 221-243. <https://bit.ly/3PnOeNH>
- Cerri, L. F. (Coord.) (2022). *Cultura Histórica, Cultura Política e Ensino em Nuestra América*. Ponta Grossa: Ed. UEPG.
- Cerri, L. F. y Amézola, G. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, s.v (24):3-23. <https://bit.ly/39qbk5N>
- Cerri, L. F.; de Olivera, J. y Cuesta, V. (2014). Conciencia histórica y representaciones de identidad política de Jóvenes del MERCOSUR. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, s.v. (13):3-15. <https://raco.cat/index.php/EnsenanzaCS/article/view/285715>
- Chakrabarty, D. (2009). The Climate of History: Four Theses. *Critical Inquiry* 35 (2):197-222. <https://doi.org/10.1086/596640>
- _____. (2018). Anthropocene time. *History and Theory* 57 (1): 5-32. [10.1111/hith.12044](https://doi.org/10.1111/hith.12044)
- _____. (2019). *The crises of civilization: Exploring Global and Planetary Histories*. New Delhi. Oxford University Press.
- Charlois, A. J. (2008). La Historia como proceso narrativo de construcción de sentido. *Signo y pensamiento*, s.v(53): 162-176.
- Chávez Preisler, C. y Pagès, J. (2020). Habilidades de conciencia histórica temporal en estudiantes de formación inicial docente de Chile. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, s.v. (6): 24-42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Coudannes, M. (2013). *La conciencia Histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral. Un estudio de caso*. [Tesis Doctoral] Universidad Autónoma de Barcelona. <https://bit.ly/3NBbVRO>
- _____. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: temas y problemas. *Revista Internacional de Humanidades*, 3(2): 25-33.
- Coudannes, M. y Ruiz, M. C. (2018). Entre el desconocimiento juvenil y las nuevas demandas de la ejemplaridad. Las Representaciones sobre los héroes en la Argentina actual. *Acta Académica*, s.v. (s.n):65-.82. <https://www.academica.org/mariela.coudannes/40>



- Cruz, M. (2014). *Adiós historia, adiós. El abandono del pasado en el mundo actual*. Argentina: Fondo de Cultura Económica.
- Dewey, J. (2008). *The Early Works (1982-1988)*. En: A. Boydston (Edit.). *The Early Works (1982-1988)*. With introduction by William R. McKenzie (). Southern Illinois University Press.
- Domínguez Castillo, J. (2013). *¿Es posible evaluar la “conciencia histórica” en un marco de evaluación de competencias históricas inspirado en PISA Ciencias?* [Ponencia] V Simposio Internacional y Congreso XIII Jornadas Educação Histórica.
<https://bit.ly/3wg6S2z>
- Dragonas, T. G. y Frangoudaki, A. (2000). Introducción. *Journal of Modern Greek Studies*, 18(2): 229-238. <https://doi.org/10.1353/mgs.2000.0033>
- Educación, Artes y Humanidades (2022). *Licenciado en Historia*. Universidad Autónoma de Chihuahua. <https://uach.mx/educacion-artes-y-humanidades/carrera/licenciado-en-historia/>
- Escribano, C. (2019). Enseñar a enseñar el tiempo histórico ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria? [Tesis Doctoral]Universidad Internacional de la Rioja.
<https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- _____. (2021). Enseñar a pensar el futuro a través de la enseñanza y aprendizaje del tiempo histórico. *Revista de Investigación en Didáctica de las Ciencias Sociales*, s.v(8): 38-57. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.08.38>
- Feride Durna, J. y Sabido-Codina. (2021) ¿La experiencia histórica en crisis? Un análisis crítico de las aportaciones de los principales referentes alemanes de la teoría de la didáctica de la historia. *Clio. History and History Teaching*, s.v (47): 252-266.
https://doi.org/10.26754/ojs_clio/clio.2021475349
- Fernández, J. y Fuentes, J. F. (2006). Historia conceptual, memoria e identidad II. *Revista de Libros* sv (112): 1-11.
- Frisancho, S. (2020). De Piaget a Kohlberg en la comprensión y evaluación del razonamiento y juicio moral. *Clareira - Revista de Filosofia da Região Amazônica*, 7(1): s.p
www.periodicos.unir.br/index.php/clareira
- Fontana, J. (1982). *Historia: análisis del pasado y proyecto social*. Crítica-Grijalbo.
- Fuchs, A. (2022). Iterations historical futures on futures and endings: narratological reflections on contemporary forms of crises. *History and Theory* 62 (3): 337–355.
10.1111/hith.12310



- Füssmann, K., Grütter, H.T., Rüsen, J. (eds.) (1994). *Historische Faszination*. Geschichtskultur heute.
- Gadamer, H. G. (1993). *El problema de la Conciencia Histórica*. Editorial Tecnos.
- Galino, A. (1994). Conciencia Histórica y formación humana. Pensar la historia para la educación. *Revista Española de Pedagogía*, 52(198): 257-270. <https://bit.ly/3LiMIJs>
- García-Alandete, J. y Pérez-Delgado, E. (2005). Razonamiento moral y valores: estudio de sus relaciones en un grupo de universitarios españoles. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1): 131-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80537108>
- Glaser, B. y Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory Strategies for Qualitative Research*. A Division of Transaction Publishers New Brunswick (U.S.A.) and London (U.K.) http://www.sxf.uevora.pt/wp-content/uploads/2013/03/Glaser_1967.pdf
- Gomes Barca, M. I. (2019). Narrativas históricas de los jóvenes: Una cara de su orientación temporal. *Historia y Espacio*, 15(53): 309-332. <https://bit.ly/3Lb43UV>
- Gómez, C.J., Ortuño, J. y Molina, S. (2014). Aprender a pensar históricamente. Retos para la historia en el siglo XXI. *Tempo e Argumento*, 6(11): 5-27. <http://dx.doi.org/10.5965/2175180306112014005>
- González Calderón, F. y Gárate Guerrero, C. (2017). El aprendizaje histórico en la educación secundaria. Jóvenes chilenos y conciencia histórica. *Diálogo Andino*, s.v. (53):73-85 .
- Gurevitch, A.Y. (1979). *El tiempo como problema de la historia cultural*. (pp. 260-281). En: Paul Ricoeur. *Las culturas y el tiempo*. Ediciones Sígueme.
- Gutiérrez, C. (2005). Algunos problemas de la enseñanza de la historia reciente en América Latina. *Universidades*, s.v. (30): 17-22. <https://bit.ly/3FR1wyc>
- Guzmán, M. A. (2015). *La estructura de la conciencia histórica en clave hermenéutico-ontológica*. Universidad de Guanajuato.
- _____. (2012). La conciencia histórica: una estructura ontológica universal con contenidos epocales variables. *Legajos, octubre-diciembre* (14): 15-34.
- _____. (2019). Lo histórico mitificado: objetualidad y experiencia de consumo en la formación de la conciencia histórica. En: M. A. Guzmán, G. Velázquez, M. Hernández, M. A. Segundo (Coord.). *Observar y enunciar. Categorías para el quehacer historiográfico contemporáneo* (pp. 9-199). Universidad de Guanajuato.
- Hartog F. (2007). *El oficio de la historia. Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.



- _____. (2011). La temporalización del tiempo: un largo recorrido. En: J. A. Dreyfus-Asséo y F. Hartog. *Los relatos del tiempo*. (pp.13-33) Nueva visión.
- _____. (2014). *Crear en la historia*. Ediciones universidad Finis Terrae.
- _____. (2017). *Hacia la nueva condición histórica*. Letras Históricas s.v(16): 19-34.
- _____. (2023). The texture of the present. En: Boldizsár y L. Deile. (Coord.) *Historical Understanding. Past, Present, and Future* (pp. 17- 24). London: Bloomsbury Academic.
- Haye, A., Herraz, P., Cáceres, E., Morales, R., Torres-Sahli, M. y Villarroel, N. (2018). Tiempo y memoria: sobre la mediación narrativa de la subjetividad histórica. *Revista de Estudios Sociales*, s.v. (65): 22-35. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.03>
- Huamán-Pérez, F., Churampi-Cangalaya, R., Poma-Castellanos, G. (2022). Ciudadanía socialmente responsable: caso Red Interquorum Junín-Perú. *Estudios del Desarrollo Social* 10(2): s.p.
- Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development: the nature and validity of moral stages*. Reino Unido: Harper & Row.
- Koselleck, R. (2004). Historia de los conceptos y conceptos de historia. *Ayer*, 53(1): 27-45. <https://www.jstor.org/stable/41325249>
- _____. (2010). *Historia/historia*. Mínima Trotta.
- _____. (2001). *Los estratos del tiempo: estudios sobre la historia*. Ediciones Paidós.
- _____. (1993). *Futuro pasado. Para una semántica de los tiempos históricos*. Ediciones Paidós.
- _____. (2013). *Sentido y repetición en la historia*. Buenos Aires: Hydra
- Lahera, D. y Pérez Piñón, F. (2021). La enseñanza de la historia en las aulas: un tema para reflexionar. *Debates por la Historia*, 9(1): 129-154.
- Landero, L. R. (2016). *El perdón como elemento esencial de la condición humana en la enseñanza de la historia de México en bachillerato*. [Tesis de Maestría para la educación Media Superior. Universidad Autónoma de México]. <http://132.248.9.195/ptd2016/agosto/0748756/0748756.pdf>
- Langewiesche, D. (2015). El historiador y su obra: Futuro pasado, de Reinhart Koselleck. *Pasado y memoria*, s.v (14): 281-297.
- Manjón, A. E. (2011). La imagen social del oficio de historiador. *El Futuro del Pasado* s.v (2): 283-311.
- Mateos, A. (2006). Historia del presente, conciencia histórica y uso público del pasado. *Revista del Presente*, s.v. (8): 113-152. <https://bit.ly/3woYvRc>



- Moreira dos Santos Schmidt, M. A. (2019). El turno de la didáctica de la historia: contribuciones para un debate. *Historia y Espacio*, 15(53): 21-42. <https://bit.ly/3PpB9Dw>
- Morin, E. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid: Universidad de Valladolid.
- Moya, L.A y Olvera, M. (2011). La experiencia de la temporalidad en las sociedades contemporáneas, identidades sociales y rituales conmemorativos. Una propuesta de análisis desde la sociología y la teoría de la historia. *Sociológica* 26 (73): 47-86.
- Nietzsche, F. (1966). *Segunda consideración intempestiva: De la utilidad y desventajas de los estudios históricos para la vida*. Obras Completas (Tomo I). Buenos Aires: Edit. Aguilar.
- Oakeshott (1999). *On History and other essays*. Liberty Found.
- Ortiz, D. (2015). Constructivismo como teoría y método de enseñanza. *Sofía: colección de Filosofía de la Educación* 19(2): 93-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4418/441846096005.pdf>
- Ortiz, M. (2008). "La memoria en el laboratorio del historiador". En: D. A. González (Coord.), *El franquismo y la transición en España. Desmitificación y reconstrucción de la memoria de una época*. (pp. 15-24). Los libros de Catarata.
- Ovalle, D. (2021). El historiador del tiempo presente como sujeto "afectado por el pasado". Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista Historiografía* 1(28): 395-422.
- _____. (2018). *La escritura de la memoria como régimen historiográfico: el historiador "afectado por el pasado"* [Tesis Doctoral]. Universidad de Chile. <https://bit.ly/3Pm8rDG>
- _____. (2019). Pensar la conciencia histórica contemporánea. Historicidad y teoría de la Historia. En P. Aravena (Ed.), *Representación histórica y nueva experiencia del tiempo*. (pp. 49-63). Editorial América en Movimiento.
- _____. (2019). Teoría de la Historia, conciencia histórica e historia conceptual: una conversación con Javier Fernández Sebastián. *Historiografías*, 18 (s.n): 112-121.
- _____. (2021). El historiador del tiempo presente como un sujeto "afectado por el pasado". Escritura de la historia y conciencia histórica. *Revista Historia*, 28(1):392-422. <https://doi.org/10.29393/RH28-15HTDO10015>
- Pagés, J. (2012). Las competencias ciudadanas, una finalidad de la enseñanza de la historia. En S. Plá, V. Rodríguez Ledezma y G. Gómez (Coord.) *Miradas diversas en la enseñanza de la historia* (pp. 19-68). Universidad Pedagógica Nacional.



- _____ (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del pasado*, s.v. (10): 19-56. <http://dx.doi.org/10.4516/fdp.2019.010.001.001>
- Pagès, J. y Santisteban, A. (1999). La enseñanza del tiempo histórico: una propuesta para superar viejos problemas. AAVV: Un currículum de Ciencias Sociales para el siglo XXI. Qué contenidos y para qué. *Díada*.
- Palomo, A. M. (1989). Laurence Kohlberg: Teoría y práctica del desarrollo moral en la escuela. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, s.v(4): 79-90.
- Pérez, F. A. y Hernández, G. (2021). Conciencia histórica en la oralidad y lo documental. En S. L. Cárdenas, J. A. Trujillo, F. A. Pérez & G. Hernández. (Coord.), *La Historia Oral: usos y posibilidades en la investigación histórico-educativa* (pp. 141-154). Red de investigadores Educativos de Chihuahua. <https://bit.ly/3LowD5m>
- Plá, S. (2017). *Conciencia Histórica e investigación en la enseñanza de la Historia*. (1-10) [Ponencia]. Congreso Internacional de Investigación educativa. San Luis Potosí. <https://bit.ly/3NhAfxU>
- Plá, S., Rodríguez Ledezma, V. y Gómez, G. (2012) (Coord.) *Miradas diversas en la enseñanza de la historia* (pp. 19-68). Universidad Pedagógica Nacional.
- Reporte descriptivo del proyecto (2018). Proyecto Residente. <https://www.prensa.unlu.edu.ar/sites/www.prensa.unlu.edu.ar/files/site/ProyectoResidenteUniversalCNPq2018r.pdf>
- Rest, J., Narvaez, D., Thoma, S. y Bebeau, M. (1999). Postconventional Moral Thinking: A Neo-Kohlbergian Approach. *Journal of Moral Education* 29 (4): 382-395. https://www.researchgate.net/publication/247214536_Postconventional_Moral_Thinking_A_Neo-Kohlbergian_Approach
- Retuerto, A. (2002). *Desarrollo del razonamiento moral, razonamiento moral prosocial y la empatía en la adolescencia y la juventud*. [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia.
- Revilla, D. M. y Sánchez, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, s.v(65): 113-125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Ricoeur, P. (2009). *Tiempo y narración III. El tiempo de lo narrado*. Siglo XXI Editores.
- Rodríguez, L. (2013). Lo contemporáneo y la crisis de la realidad empírica: confrontaciones teóricas. *Revista de Humanidades*, 1(1): 1-24. <https://bit.ly/3FOEWGr>
- Rodríguez, 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. En: Luis Fernando Cerri



- (Coord.). *Cultura histórica, cultura política e Ensino em Nuestra América* [300-317]. Editora UEPG.
- Rodríguez-Medina, J., Gómez-Carrasco, C.J., López-Facal, R. y Miralles-Martínez, P. (2020). Tendencias emergentes en la producción académica de educación Histórica. *Revista de Educación*, s.v(389): 211-242.
- Ruedas, M., Ríos, M. M. y Nieves, F. (2009). Hermenéutica: La roca que rompe el espejo. *Investigación y Postgrado*, 24(2): 181-201. <https://bit.ly/3sCZmwC>
- Rüsen, J. (2004). Historical Consciousness: narrative structure, moral function and ontogenic development (pp.63-85). En P. Seixas (Edit.). *Teorizing Historical Consciousness*. University of Toronto Press. <https://bit.ly/39rKR8d>
- _____. (2007). Memory, history and the quest for the future. En L. Cajani y A. Ross (Eds) *History Teaching, Identities, Citizenship* (pp. 13–34). Trentham Books
- _____. (2012). Historiología: Esquema de una teoría de la historiología. *Memoria y Civilización* 15(s.n): 415-447.
- _____. (2013). Tiempo en ruptura. Pappe, S., Hernández Fuentes, M. A y Sperling, Ch. (eds.). *Tiempo en Ruptura*. Edición de la Universidad Autónoma Metropolitana-Azcapotzalco.
- Sánchez, E. (2014). Reflexiones en torno al concepto de representación y su uso en la Historia cultural. *Questión*, 1(42): 228-241. <https://bit.ly/37N2sXH>
- Sánchez, M.E. (2003). Primeras aproximaciones al tiempo histórico desde los trabajos semánticos de Niklas Luhman [101-142]. En: M. A. Hernández (Coord.). *Relaciones con el tiempo. Estudios sobre la temporalidad en disciplinas histórico-sociales*. Ediciones Universitarias: Universidad de Guanajuato.
- Sánchez, L., García, M.C., Grégoire, G. (Edit.) (2016). *La enseñanza de la historia en debate: ¿enseñar desde el presente o para el presente?* Santa Rosa: La Pampa.
- Santiesteban, 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. Revista de Historia, Geografía y Cultura Andina*, s.v(53): 87-99. <https://bit.ly/3yENbDs>
- _____. (2012). La investigación sobre el desarrollo de la competencia social y ciudadana para una participación crítica. En N. de Alba, F. Fernández, F. García y A. Santiesteban (Eds.). *Educar para la participación ciudadana en la enseñanza de las Ciencias Sociales*. Asociación Universitaria de Profesorado de Didáctica de las Ciencias Sociales.
- Schwarz, T. (2020). We Humans. Epochal Consciousness and Responsibility in the Anthropocene. *Res Cogitans* 14 (2): 65-84.



- <https://www.researchgate.net/publication/363562636> We Humans Epochal Consciousness and Responsibility in the 'Anthropocene'
- Seixas, P y Morton, P. (2012). The big six historical thinking concepts. Nelson Education.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/17630>
- Seixas, P. y Peck, C. (2004). Teaching historical thinking. En A. Sears y I. Wright (Eds.) *Challenges and Prospects for Canadian Social Studies* (pp. 109-117). Pacific Educational Press.
- Segundo, M. A. (2023). Temporalidad occidental en las crónicas del nuevo mundo. Sucesión de pueblos en la imaginación histórica de los primeros evangelizadores franciscanos [143-179]. En: M. A. Hernández (Coord.). *Relaciones con el tiempo. Estudios sobre la temporalidad en disciplinas histórico-sociales*. Ediciones Universitarias: Universidad de Guanajuato.
- Serrano, J. M, Pons, R. M. (2011). El constructivismo hoy: enfoques constructivistas en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 13(1):1-27.
<https://redie.uabc.mx/redie/article/view/268>
- Sonlleve Velasco, M., Sanz-Simón, C. y Martínez-Scott, S. (2020). Testimonios de la escuela contemporánea para la formación del profesorado. Una apuesta por la memoria silenciada. *Márgenes*, 1(3): 250-271. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i3.9478>
- Tamm, M. (2023). Futures oriented history. En: Z. Boldizsár y L. Deile. (Coord.) *Historical Understanding. Past, Present, and Future* (pp. 131-140). London: Bloomsbury Academic.
- Triviño Cabrera, L. (2019). Visibilizando heterotopías para la enseñanza de las otras historias desde una conciencia hermenéutica gadameriana. *El Futuro del Pasado, s.v* (10): 145-157. <http://dx.doi.org/10.14516/fdp.2019.010.001.005>
- Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH, 2024). Licenciatura en Historia.
<https://uach.mx/ffyl/historia/>
- Uribe, M. (2016). Tiempo histórico y representación en la Historia de Reinhart Koselleck. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 43(1): 347-373.
- Valle, A. C. (2017). *Los últimos 100 años de la historia peruana según los y las estudiantes del profesorado. Estudio sobre representaciones de la historia y su conciencia histórica*. [Tesis Doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://www.tdx.cat/handle/10803/405964>
- Vilar, P. (1999). *Iniciación al vocabulario del análisis histórico*. Editorial Crítica.



- White, H. (1992). *Metahistoria. La imaginación Histórica en la Europa del siglo XIX*. Fondo de Cultura Económica.
- Zemelman, H. (2019). *Epistemología de la conciencia histórica. Aspectos básicos*. Casa de las preguntas.
- Zemeño, G. (2020). Volver a Hayden White: algunas reflexiones. *Historia y Grafía* 28(55): 17-49. <https://www.revistahistoriaygrafia.com.mx/index.php/HyG/article/view/329/>
- Zerpa, C. E. (2007). Tres teorías del desarrollo del juicio moral: Kohlberg, Rest, Lind. Implicaciones para la formación moral. *Laurus*, 13(23): 137-157. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76102308>
- Zerpa, C. y Ramírez, J. J. (2004). Un instrumento de medición del desarrollo moral para estudiantes universitarios: Defining Issues Test (DIT). *Rev. Ped* 25(74): s.p.
- Zimmer-Merkle, S. (2023). History and technology futures: Where history and technology. Elements in Historical Theory and Practice. En: D. Woolf (Edit.). *The fabric of Historical Time* (pp.). Tallinn University: Cambridge University Press & Assessment.

Cuestionarios

- Encuestado 1 (2023). D34. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 10 (2023). D35. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 11 (2023). D36. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 12 (2023). D37. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 13 (2023). D38. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 14 (2023). D39. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 15 (2023). D40. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 16 (2023). D41. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 17 (2023). D42. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 18 (2023). D43. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 19 (2023). D44. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 2 (2023). D45. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 20(2023). D46. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 3 (2023). D47. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 4(2023). D48. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 5 (2023). D49. [Cuestionario] Software Atlas.ti
- Encuestado 6 (2023). D50. [Cuestionario] Software Atlas.ti



Encuestado 7 (2023). *D51*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 8 (2023). *D52*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 9 (2023). *D53*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 39 (2023). *D122*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 21 (2023). *D154*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 22 (2023). *D155*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 23 (2023). *D156*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 24 (2023). *D157*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 25 (2023). *D158*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 26 (2023). *D159*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 27 (2023). *D160*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 28 (2023). *D161*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 29 (2023). *D162*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 30 (2023). *D163*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 31 (2023). *D164*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 32 (2023). *D165*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 33 (2023). *D166*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 34 (2023). *D167*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 35 (2023). *D168*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 36 (2023). *D169*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 37 (2023). *D170*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 38 (2023). *D171*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 39 (2023). *D172*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 40 (2023). *D173*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 41 (2023). *D174*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 42 (2023). *D175*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 43 (2023). *D176*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 44 (2023). *D177*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 45 (2023). *D178*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 46 (2023). *D179*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 47 (2023). *D180*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 48 (2023). *D181*. [Cuestionario] Software Atlas.ti
Encuestado 49 (2023). *D182*. [Cuestionario] Software Atlas.ti



Encuestado 50 (2023). *D183*. [Cuestionario] Software Atlas.ti

Encuestado 51 (2023). *D184*. [Cuestionario] Software Atlas.ti

Encuestado 52 (2023). *D185*. [Cuestionario] Software Atlas.ti

Narrativas

Narrativa D62 (s.f). *La Virgen de Guadalupe para los migrantes*. [Producto de semestre]
Software Atlas.ti

Narrativa D66 (s.f). *Colonización en Chihuahua: el discurso en la prensa mexicana (1896-1922)*. [Producto de semestre] Software Atlas.ti

Narrativa D67 (s.f). *Migración en la cinematografía*. [Producto de semestre] Software Atlas.ti

Narrativa D68 (s.f). *Inicios del Real Tribunal de la Acordada siglo XVIII*. [Producto de semestre] Software Atlas.ti

Narrativa D81 (2023). *¿Parranderas, rebeldes y atrevidas?: El rol femenino en los corridos en torno a la frontera México-Estados Unidos en el siglo XX*. [Producto de semestre]
Software Atlas.ti



Anexos

Anexo 1 Dilema moral en el que Rügen explica la teoría de desarrollo ontológico de la conciencia histórica basado en *Journey to the Western Islands of Scotland* (1775) de Samuel Johnson.

Fuente: Rügen (2004)

This ancient castle of Col is located in the highlands of Scotland. It is the ancestral residence of the chiefs of the Maclean clan and is still in the possession of members of the Maclean family who live in the castle. On the wall is a stone engraved with the following inscription: *If any man of the clan of Maclonich shall appear before this castle, though he come at midnight, with a man's head in this hand, he shall find here safety and protection against all.*

This text is from an old Highlands treaty concluded upon a highly memorable occasion. In the distant past, one of the Maclean forefathers obtained a grant of the lands of another clan from Scottish king; that clan had forfeited its land by giving offence to the king. Maclean proceeded with an armed force of men to take possession of his new lands, accompanied by his wife. In the ensuing confrontation and battle with the other clan, Maclean was defeated and lost his life. His wife fell into the hands of the victors and was found pregnant with a child. The chief of the victorious clan transferred the pregnant Lady Maclean to the custody of the Maclonich family with a specific stipulation: if the child was born should be a boy, it was to be killed immediately; if a girl, the baby should be allowed to live. Maclonich's wife, who also was pregnant, gave birth to a girl at about the same time Lady Maclean gave birth to a boy. They switched the children.

The young boy Maclean, having by this ruse transposition survived the death sentence passed on him before birth, in time regained his original patrimony. In gratitude to the Maclonich clan, he designated his castle place a refuge for any member of the Maclonich family who felt himself in danger.

This narrative is contained in Samuel Johnson's *Journey to the Western Islands of Scotland*, first published in 1775. It is my intention in this chapter to utilize this story to demonstrate the nature of narrative competence and its various forms, and the importance of such a competence for moral consciousness. To approach this demonstration in a concrete manner, let us envisage this narrative within the context of an actual situation in which moral values are challenged, and where their use and legitimation require historically based argumentation.



Imagine you are a member of the Maclean clan living now in the ancestral castle: one dark night a member of the Maclonich clan - let us call him Ian - knocks at your door asking for help. He tells you he is being sought by the police because of a crime he is alleged to have committed. How would you react? Would you help hide him from the police, or decide on some other course of action? Imagine that later on you find it necessary to explain what is going on to a friend of yours who chances by and is unfamiliar with the ancient clan narrative. Whatever your action in respect to Ian Maclonich, you are obliged to narrate your friend the tale about the switched infants in order to make plausible to him (and thus interpretable) the situation in which you find yourself and the decision you have made. Your narration of this clan legend will probably differ depending on the nature of that decision. Moreover, your original decision itself depends on our interpretation of the ancient clan legend about the transposed infants.

I submit that there are four principal possibilities for such an interpretation:

1. You can hide Ian Maclonich because you feel there is a *binding obligation* on your part to honor the ancient Highland agreement. In this case, you will tell your friend that you - as a Maclean - feel obliged to assist Ian because you regard as binding the ancient and still existent ties between the two clans. You then proceed to narrate the legend of the transposed infants, with the conclusion that you will hide Ian Maclonich from the police in keeping with the ancient clan treaty, thus renewing, and continuing its long validity in the relationship between the two clans.

2. You can hide Ian Maclonich yet do so for a variety of other reasons. Thus, you can say that you have helped Ian because in the past Maclonich once aided a member of the Maclean clan, and you now feel obliged to reciprocate on the basis of a *general principle* of reciprocity of favors. Or you can say that you are coming to his aid in order to fulfil the obligation of a treaty between clans: because treaties have to be kept as such, that is, they are binding qua treaty. Then you go on to narrate the legend, concluding with a remark that mutual aid or the keeping of a treaty between clans is a guiding and important moral principle for you, as proven already when the male baby was rescued.

3. You can refuse to hide Ian Maclonich. Then you first have to explain his request for help by narrating the tale of the infants and the stone with its inscription. But you will comment on this story by stating that you do not believe it, that it is merely a 'myth' or 'legend' devoid of any evidence or binding validity, and that it does not obligate you morally in any way. Or you can argue that since the introduction of modern English law, those old clan treaties have lost the validity they once had and are outdated. In this case, you present a series or combination of *critical historical arguments* to relieve yourself of the obligation to keep the ancient treaty. You



argue historically in order to sever any bonds between you and the Maclonich clan, which may have been valid and binding in the past.

4. You can decide to convince Ian Maclonich that it is fruitless to hide from the police and that it would be better for him to surrender himself to the authorities. You, in turn, promise to do whatever you can to assist him, for example, by hiring the best lawyer available. In this case, you narrate the tale of the infants, but circumscribe it by adding the following argument: the legal system has gone through an enormous transformation from the clan law of the pre-modern age to our modern period. You still feel obliged to help someone from the Maclonich clan but wish to do so in a way based on *modern considerations*, and not as the ancient treaty prescribes.

This ancient clan narrative dealing with the Macleans, the Maclonichs, and the exchanged infants in its four variations provides the point of departure for my arguments here. The tale indicates the need for historical consciousness in order to deal with moral values and moral reasoning. Its four variants, I hope to demonstrate, reflect four stages of development by learning.

Anexo 2 Oficio de validación del cuestionario por el experto Dr. Miguel Ángel GuzmánUNIVERSIDAD DE
GUANAJUATO

Guanajuato, Gto., a 28 de abril de 2023
 Oficio: MAGL/01/2023
 ASUNTO: Validación de instrumento

**A QUIEN CORRESPONDA
PRESENTE**

Por este medio me permito expresar que valido el cuestionario "Conciencia histórica en la formación del profesional de Licenciatura en Historia", diseñado y aplicado por la **Mtra. Leyani Bernal Valdés**, del programa de Doctorado en Educación, Artes y Humanidades de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Chihuahua, dado que el mencionado cuenta con las siguientes características:

Claridad en la redacción	99%
Coherencia interna	95%
Inducción a la respuesta	5%
Lenguaje adecuado al nivel del participante	98%
Mide lo que pretende	99%

Por lo cual extendiendo este **DICTAMEN FAVORABLE** al instrumento señalado, por escrito para su constancia.

Sin otro particular, le refrendo mis atentos y respetuosos saludos.

ATENTAMENTE
LA VERDAD OS HARÁ LIBRES

DR. MIGUEL ÁNGEL GUZMÁN LÓPEZ
PROFESOR DEL DEPARTAMENTO DE HISTORIA
UNIVERSIDAD DE GUANAJUATO

Departamento de Historia
 Ex Convento de la Valenciana s/n, Mineral de
 Valenciana, Gto. CP 36240 Tel. 473 7323908 ext.
 5829
 departamentohistoriaug@yahoo.co
 mwww.historia.ugto.mx

Anexo 3 Cuestionario: La conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la UACH.

<https://forms.gle/dAUEgpGrH8zHKCk49>

CONCIENCIA HISTÓRICA EN LA FORMACIÓN DEL PROFESIONAL DE LICENCIATURA EN HISTORIA

Solicitamos su participación en una investigación doctoral que trata sobre conciencia histórica en estudiantes de la Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua. A través de este cuestionario, que no le restará más de 30 minutos de su tiempo, deseamos saber cómo ven a la historia los jóvenes que se forman en esta Licenciatura y conocer algunas de sus opiniones sobre el presente y el futuro.

Si acepta contribuir con nosotros, es necesario que tenga en cuenta que este se respetará el anonimato y que por ese motivo se solicita total fidelidad a sus conocimientos y opiniones y, no a la manera en que los otros piensen que debería responder. **No hay respuestas correctas o incorrectas** por esa razón solicitamos hacerlo de forma sincera y personal.

Las informaciones que aportes en tus respuestas serán tratadas confidencialmente en todas las etapas de esta investigación.

¡Muchas gracias por tu valiosa participación en este proyecto!

* Indicates required question

1. Email *

Información Personal

5. Universidad en la que cursa estudios de Licenciatura *

6. Semestre *

Mark only one oval.

- 1
 2
 3
 4
 5
 6
 7
 8
 9
 10
 Otro

10. 3. ¿Consideras que en el transcurso de la carrera se explicaron las opciones laborales para desempeñarse como historiador/ historiadora? *

Mark only one oval.

- Sí
 No
 En ocasiones
No con total precisión

11. 3.1 ¿Por qué lo consideras de ese modo?

2. Edad *

Mark only one oval.

- 18
 19
 20
 21
 22
 23
 24
 más de 24

3. Sexo *

Mark only one oval.

- Hombre
 Mujer
 Otro

4. Ciudad de la que proviene en el Estado *

7. Modalidad: *

Mark only one oval.

- Presencial
 A distancia

I

8. 1. ¿Por qué decidiste optar por la carrera de historia? *

9. 2. En tu experiencia ¿para qué sirve estudiar historia? *

12. 4. Entre las siguientes opciones, elija la/s que más se ajuste/n a tu concepción de lo que es la historia: *

Check all that apply.

- Acontecer humano que es objeto de relato, análisis e investigación, para finalmente ser objeto de estudio, conocimiento y aprendizaje
 La captación e interpretación de un sentido que se busca en el pasado
 Indagar, buscar, preguntar, reflexionar sobre el pasado, para dar una explicación objetiva de los sucesos Una forma de entender la vida como parte de los cambios que se producen con el paso del tiempo Una herramienta para la construcción de la sociedad en que se vive
 Estudio científicamente elaborado de las diversas actividades y creaciones de los hombres de otros tiempos Mecanismo de los hechos sociales, no solo pasados sino presentes y futuros
 Other: _____

13. 5. En tu opinión, cuál es la importancia de los siguientes propósitos durante el estudio de la historia (en una escala de 1 a 4 donde 1 es el valor mínimo y 4 el máximo): *

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4
Conocer el pasado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Explicar el presente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Orientación a futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. 6. ¿De qué formas prefieres estar en contacto con la historia? *

Check all that apply.

- libros
- documentos de archivo
- la transmisión oral
- museos y lugares patrimoniales, monumentos, turismo
- investigaciones y publicaciones en revistas científicas a través de los profesores
- Other: _____

15. 7. De las asignaturas que estudiaste, ¿cuál/es consideras más importante en tu desempeño profesional? *

17. 9. En una escala de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo y 4 el máximo, hasta qué punto consideras que en tus clases de historia se:

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4
Promueve el análisis, la comparación, explicación causal y la interpretación	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Emplean categorías de cambio, continuidad, duración y ritmo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Trata el hecho histórico más allá de su relación con el pasado y presente, sino que también se proyecta a futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

20. 11. En una escala del 1 al 4 (siendo 1 el menor mínimo y 4 el máximo) con qué frecuencia, durante tus estudios percibes que se desarrollan relaciones temporales:

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4
De cara al pasado	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionando pasado y presente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Relacionando pasado, presente y futuro	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

16. 8. ¿Qué ocurre normalmente en las clases de historia que has recibido? *

Check all that apply.

- Escuchamos las explicaciones de los profesores sobre el pasado
- Investigamos distintas fuentes históricas: documentos, fotografías, imágenes, mapas para reconstruir el pasado
- Analizamos y reinterpretemos la Historia
- Trabajamos con diversas fuentes históricas y las analizamos e interpretamos teniendo en cuenta las distintas temporalidades y contextos
- Leemos, analizamos y desarrollamos nuestra interpretación a través de la escritura
- Other: _____

18. 10. ¿Se les da prioridad a determinados contenidos en la Licenciatura en Historia que cursas? *

Mark only one oval.

- Si
- No

19. 10.1. En caso de haber marcado Si ¿cuáles?

21. 11.1. En una escala de 1 a 4, siendo 1 el valor mínimo y 4 el máximo, y teniendo en cuenta los patrones que se brindan a continuación ¿Desde qué visión percibes que se impartieron los contenidos?

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4
cíclica de la historia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
lineal y progresiva de la historia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
reflexiva y orientada de la historia	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
integrada diacrónica y sincrónicamente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
considerando la importancia de patrones en la historia y experiencias del pasado incorporadas como lecciones	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

22. 12. ¿En qué materias consideras que se abordaron más las relaciones temporales pasado-presente-futuro? *

II

23. 13. Según tu experiencia en la carrera ¿Qué tipo de ética profesional, en relación con la sociedad y la construcción del conocimiento histórico, debería tener un historiador/historiadora? *

so met, e, r, a
r, e f l e x i ó n l a
i n f o r m a c i ó n
q u e n o s l i e g a

d e b u j a r, a
g r a n d e s
r a s g o s e l
r e d i s e ñ o
h i s t ó r i c o

const r u i r, y
u n i f i c a r, e n u n a
i m a g e n l o s
e p o c a s d e
d e l p a s a d o,
l o s c u a l e s
v a r í a n s e g ú n
l a d i s t a n c i a
q u e s e t e n g a
c o n e s t o s

s p o r t a r, d e s d e
u n t r a b a j o
c r e a t i v o y
c o m p r o m e t i d o
c o n l a
s o c i e d a d a
p a r t i c i p a n d o
c o n s t r u c c i ó n
d e u n a
h i s t o r i a
r e n o v a d a
d e s d e e l

25. 15. Las siguientes frases se relacionan con la función del historiador/ra en el patrimonio. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen, teniendo en cuenta que 1 corresponde al valor mínimo y 4 al máximo:

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4
Trabajar para impedir que la historia responda solamente a las lógicas de consumo	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Se requiere que el historiador se implique con mayor profundidad a las disciplinas gestoras del patrimonio (museografía, restauración, archivística) para comprender su lógica instrumental y

24. 14. Las siguientes frases se relacionan con la función social del historiador/ra. Marca tu grado de acuerdo o desacuerdo con las afirmaciones que siguen, teniendo en cuenta que 1 el valor mínimo y 4 el máximo:

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4
conocer el pasado para comprender el presente	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

comprender el pasado: definir factores sociales, interacciones, relaciones e impulsos conscientes e inconscientes que respaldan los actos

conocer el presente mediante la aplicación de los métodos de observación, análisis y crítica y

aplicar los métodos de investigación de campo y

comprender la historia a través de la aplicación de los métodos de observación, análisis y crítica y

descodificar mejor el mensaje que articulan y, como estas relaciones con la sociedad afectan en los modos de percibir la historia

Creación de una narrativa con capacidad reflexiva suficiente para impedir que la historia pierda su sentido orientador

Preparación del material necesario para que los ciudadanos puedan apreciar las huellas de la

37. 24. ¿Te sientes implicado en el destino de tu país? *

Mark only one oval.

- no me siento implicado
- el destino del país le corresponde a quien ejerce las funciones públicas el
- destino de mi país no depende de mi
- nos corresponde a todos los ciudadanos y al gobierno generar las condiciones para lograr un México más próspero
- Other: _____

38. 25. ¿Cómo estudiante, te consideras deudor de los movimientos estudiantiles del siglo XX mexicano? *

Mark only one oval.

- Si
- No
- Other: _____

41. 27. 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? *

Mark only one oval.

- Si. Debería haber una disculpa
- No. No hay obligación alguna
- Other: _____

42. 27.1. Explica tu respuesta:

39. 25.1. ¿De cuál? (Sólo en caso de haber marcado si) ¿Por qué? (en caso de haber seleccionado no)

40. 26. 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? *

Mark only one oval.

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

43. 28. La dinámica de la sociedad actual impone el desarrollo de nuevas infraestructuras a expensas de inmuebles patrimoniales y de carácter histórico, transformando los espacios urbanos ¿Cuál es tu criterio al respecto? *

Check all that apply.

- forma parte del desarrollo natural de la sociedad que lo nuevo termine imponiéndose y rompiendo con valores pasados dejar perder nuestros valores patrimoniales e históricos significa también una pérdida en la identidad y tradiciones legadas por nuestros antepasados
- es necesario conservarlos pues ellos contienen nuestra historia y con ella, lecciones que no pueden ser olvidadas se hace necesaria una planeación inteligente y creativa en cuanto al crecimiento de las urbes que atienda a las nuevas necesidades sociales y económicas y respete los valores históricos que forman parte de nuestra sociedad
- no debería ocurrir, la ciudad posee grandes atractivos turísticos que pueden hacer viable una nueva forma de actividad económica que responde a las lógicas de consumo actual
- Other: _____

44. 29. ¿Qué proyecciones tienes para tu desempeño profesional y personal en un rango de aproximadamente 10 años? *

Muchas Gracias

Solicitamos su disposición para continuar apoyándonos con su participación en la investigación, será un proceso que no le restará demasiado tiempo y esfuerzo. De estar de acuerdo, por favor dejar una dirección de correo electrónico a través de la cual pueda ser contactado:

45. Información contacto:

Anexo 4 Tabla de identificadores de los cuestionarios en Atlas.ti

No.	Identificador	Nombre
1	D34	Encuestado 1
2	D35	Encuestado 10
3	D36	Encuestado 11
4	D37	Encuestado 12
5	D38	Encuestado 13
6	D39	Encuestado 14
7	D40	Encuestado 15
8	D41	Encuestado 16
9	D42	Encuestado 17
10	D43	Encuestado 18
11	D44	Encuestado 19
12	D45	Encuestado 2
13	D46	Encuestado 20
14	D47	Encuestado 3
15	D48	Encuestado 4
16	D49	Encuestado 5
17	D50	Encuestado 6
18	D51	Encuestado 7
19	D52	Encuestado 8
20	D53	Encuestado 9
21	D122	Encuestado 39
22	D154	Encuestado 21
23	D155	Encuestado 22
24	D156	Encuestado 23

25	D157	Encuestado 24
26	D158	Encuestado 25
27	D159	Encuestado 26
28	D160	Encuestado 27
29	D161	Encuestado 28
30	D162	Encuestado 29
31	D163	Encuestado 30
32	D164	Encuestado 31
33	D165	Encuestado 32
34	D166	Encuestado 33
35	D167	Encuestado 34
36	D168	Encuestado 35
37	D169	Encuestado 36
38	D170	Encuestado 37
39	D171	Encuestado 38
40	D173	Encuestado 40
41	D174	Encuestado 41
42	D175	Encuestado 42
43	D176	Encuestado 43
44	D177	Encuestado 44
45	D178	Encuestado 45
46	D179	Encuestado 46
47	D180	Encuestado 47
48	D181	Encuestado 48
49	D182	Encuestado 49
50	D183	Encuestado 50

51	D184	Encuestado 51
51	D185	Encuestado 52