


La ausencia del futuro: una mirada a la conciencia histórica del estudiantado de historia en México



The absence of future: a look at the historical consciousness of history students in Mexico

 **Mayra Rodríguez Hernández**
Universidad Nacional Rosario Castellanos,
México
mayra05rh@gmail.com

 **Leyani Bernal Valdés**
Doctora por la Universidad Autónoma de
Chihuahua, México
leyani9323@gmail.com

Clio & Asociados. La historia enseñada
núm. 41, 2025
Universidad Nacional del Litoral, Argentina
ISSN: 2362-3063
Periodicidad: Semestral
revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

Recepción: 01 septiembre 2025
Aprobación: 24 septiembre 2025

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0070>

URL: <https://portal.amelica.org/ameli/journal/111/1115528006/>

Resumen: En este artículo se analizan los resultados de dos estudios que indagan la conciencia histórica en las juventudes universitarias en México. En concreto, se pretende comprender al estudiantado de la licenciatura en historia y su relación con el futuro. El primero de ellos se llevó a cabo con jóvenes de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la capital del país a partir de la perspectiva de Jörn Rüsen, y el segundo, con estudiantes de la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), en Chihuahua capital para lo cual se empleó la Teoría fundamentada. Ambas investigaciones permiten identificar, entre sus principales resultados, tres tendencias generales: el futuro como el referente temporal que recibe menor atención, el protagonismo del presente para construir un argumento con prospectiva y una visión colectiva pesimista sobre el porvenir.

Palabras clave: enseñanza y aprendizaje de la historia, conciencia histórica, futuro, estudiantes.

Abstract: This article analyzes the results of two doctoral research projects that explore historical consciousness among university students in Mexico. Specifically, it seeks to understand history undergraduate students and their relationship with the future. The first study was carried out with young people from the Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) in the country's capital based on Jörn Rüsen's perspective, and the second, with students from the Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), in Chihuahua City, using Grounded Theory as the methodological approach. Among their main results, both studies identify three general trends: the future as the temporal dimension that receives the least attention; the prominence of the present to build an argument with a prospective view; and a pessimistic collective vision about the future.

Keywords: teaching & learning history, historical consciousness, future, students.

Introducción

La conciencia histórica es una categoría que se ha abordado en variedad de sentidos. Conceptualmente se puede definir como 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, 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 persona, 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, 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 válido su abordaje.

Este artículo reflexiona en torno a los hallazgos de dos tesis doctorales que indagan la conciencia histórica de las juventudes universitarias en México, en específico del estudiantado de la licenciatura en historia. La primera investigación se llevó a cabo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la capital del país (Rodríguez, 2023), y la segunda en el norte de México en la Universidad Autónoma de Chihuahua (UACH), en Chihuahua capital (Bernal Valdés, 2025).

A partir del análisis de diferentes subcategorías que integran la conciencia histórica, fue posible constatar que en lo relativo a los usos temporales del estudiantado en historia, se revelan entre los resultados tres tendencias generales que llaman la atención: el futuro como el referente temporal que recibe menor atención, la necesidad de recurrir al presente para construir un argumento con prospectiva y una visión colectiva pesimista sobre el porvenir. Estas tendencias se encuentran en ambos estudios pese a las diferencias contextuales.

Indagar en la conciencia histórica de las juventudes universitarias que cursan la licenciatura en historia y de manera concreta su relación con el futuro, es pertinente por lo menos por tres razones: En primer lugar y retomando a Philippe Meirieu, pensar en el mañana permite comprender el mundo actual y participar en las discusiones sobre el futuro, sobre todo “para anticipar las consecuencias posibles de nuestros actos y hacer elecciones razonadas” (2004: 28). En segundo lugar, porque desde la educación para el futuro se busca preparar al estudiantado para construir un porvenir mejor, es decir, “decidir qué papel queremos o podemos jugar cada persona para conseguir los

futuros deseables.” (Santisteban & Anguera, 2014: 659). En tercer lugar, debido al carácter prospectivo de la historia (Pagés, 2019). A partir de lo anterior salta a la vista la categoría de conciencia histórica como un recurso que implícitamente reúne las condiciones para pensar en el porvenir. Esta categoría ofrece a las personas una intención orientadora que las motiva a interpretarse a sí mismas y al mundo que los rodea.

Así, el interés actual por indagar la conciencia histórica, de manera concreta la relación con el mañana, busca evidenciar las operaciones mentales del estudiantado que les permite reconocerse como seres temporales, capaces de reflexionar, usar el pasado para interpretar y participar activamente en el presente, así como para orientar sus acciones futuras. Se espera que este artículo contribuya teórica y metodológicamente a conocer los modos en que las juventudes universitarias interpretan su condición histórica y su lugar en el tiempo.

1. Referentes teóricos

1.1. Conciencia histórica

La categoría de conciencia histórica surgió en Alemania a mediados del siglo pasado pero su relevancia se ha incrementado en las últimas décadas. Entre sus principales teóricos destacan Hans-Georg Gadamer, Karl-Ernst Jeismann y Jörn Rüsen (Cerri, 2001; Coudannes, 2013, 2014; Edling et al., 2020; González, 2006; Grever y Adriaansen, 2019; Kölbl y Konrad, 2015; Miguel-Revilla y Sánchez-Agustí, 2018).

Para Jörn Rüsen, historiador y filósofo, cuyas contribuciones se retomaron en ambas investigaciones, define conciencia histórica como “la suma de las operaciones mentales con que los hombres interpretan su experiencia de la evolución temporal de su mundo y de sí mismos, de tal manera que pueden orientar, intencionalmente, su vida práctica en el tiempo (Rüsen, 2001: 57). Al referirse a la vida práctica en el tiempo, el autor se refiere tanto al pasado, al presente y al futuro, tal y como se describe en las siguientes líneas: “[la conciencia histórica] tiene como función ayudarnos a comprender la realidad pasada para comprender la realidad presente. [...] une el pasado al presente de forma tal que confiere una perspectiva futura a la realidad actual” (Rüsen, 1992: 28). Entonces, hablar de conciencia histórica implica considerar los elementos que utilizan las personas para orientarse en la vida cotidiana, tiene que ver con las operaciones mentales que permiten articular las interpretaciones del pasado, la comprensión del presente y las expectativas del futuro.

De acuerdo con el teórico alemán, la conciencia histórica realiza sus funciones basada en cuatro principios fundamentales: la orientación de la afirmación dada, regularizar los patrones culturales y de vida, negar, y transformar los patrones convencionales de orientación (Rüsen, 2004; Bernal y Pérez, 2023). Estos principios se manifiestan en la manera en que se construyen las narrativas históricas, las cuales pueden ser tradicionales, ejemplares, críticas o genéticas (Rüsen, 2004; 2015). Las narraciones históricas que construyen las personas reflejan las interpretaciones del pasado, individuales o colectivas, que permiten comprender el presente y pensar en el futuro. En este sentido, se reflexiona en torno a la forma en que se echa a andar el engranaje cognitivo sobre el tiempo.

1.2. La conciencia histórica y su relación con el futuro

La función social de la historia, particularmente su relación con el futuro, ha sido un tema abordado por destacados historiadores. Entre ellos se encuentran Carr (1981), Le Goff (1991), Hartog (2007), Hobsbawm (1998) y Koselleck (1993). A continuación, los argumentos que se recuperan en el análisis de resultados:

Por un lado, Koselleck proporciona herramientas conceptuales clave como, el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas. Ambos conceptos están matizados por la forma en que se perciben o estructuran los distanciamientos y acercamientos temporalizados por las personas y sociedades. La forma en que se da la historicidad a partir de las experiencias y percepciones del tiempo histórico y que implica tanto a formas de confrontar al pasado como en la proyección a futuro, visto este como un horizonte expectante, repleto de posibilidades o bien por el contrario, desprovisto de alternativas plausibles a largo plazo. Este horizonte de expectativas manifiesta la posibilidad de vincular el presente a un tiempo esperado, a lo no experimentado, al porvenir. Incluye esperanzas, temores, deseos, preocupación, todas apuntan a un futuro con diversidad de trayectos posibles (Koselleck, 1993).

Por otro lado, François Hartog habla de regímenes de historicidad, los cuales tienen que ver con las formas en las que la sociedad, en lapsos temporales amplios, se relaciona con el tiempo. Al abordar la experiencia contemporánea -en la que se circunscriben los dos estudios- refiere la configuración de “un presente perpetuo, huidizo y casi inmóvil, que intenta a pesar de todo producir un tiempo histórico. Todo sucede como si ya no hubiera más que presente, una especie de vasta extensión de agua agitada por un incesante chapoteo” (Hartog, 2007: 40). En otras palabras, en la actualidad se vive en un presentismo continuo.

Al respecto del presentismo se recalca, además, que 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 (2022), 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. 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 deja entrever un régimen de historicidad emergente: el planetario o el Antropoceno (Boldizsár y Tamm, 2023). 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.

2. Antecedentes

Ahora bien, desde el campo de la enseñanza y aprendizaje de la historia, existen algunas investigaciones empíricas que sirven como antecedentes directos porque abordan la categoría de conciencia histórica y de manera concreta, la relación que el estudiantado establece con el porvenir. [1]

En primer lugar, se tienen dos estudios que se interesan en las representaciones del estudiantado sobre el futuro. Por un lado, la investigación de Hass (2011), que se llevó a cabo con estudiantes de educación básica en Brasil y en el cual se encontró que el estudiantado aspiraba al éxito personal y profesional, a pesar de percibir un mundo precario. En otras palabras, se observa una contradicción entre las representaciones de la dimensión colectiva y la individual. Por otro lado, el estudio de Carles Anguera (2012, 2013) en España, que buscaba explorar las ideas del alumnado sobre el futuro e identificó cuatro tipologías al respecto (optimistas, pesimistas, tecnológicas y continuistas). Este estudio también destacó la dicotomía antes señalada: un optimismo personal frente al pesimismo colectivo sobre el futuro.

En segundo lugar, se encuentran las investigaciones que abordan las relaciones temporales, es decir, indagan la relación que el estudiantado establece con el pasado, el presente y el futuro. Un ejemplo notable es la investigación de Coudannes Aguirre (2013, 2014), quien analizó la conciencia histórica del estudiantado argentino que se preparaba para convertirse en docentes de la asignatura de historia. Entre los resultados relevantes por los intereses actuales de investigación, se tiene que la mayoría de las personas

encuestadas consideran que las asignaturas cursadas durante su formación omitían la posibilidad de pensar en el futuro, excepto las materias escolares relacionadas con las problemáticas contemporáneas.

Por otro lado, destaca el proyecto coordinado por Luis Fernando Cerri junto con el apoyo del Grupo de Estudios en Didáctica de la Historia (GEDHI) [2] de la Universidad Estatal de Ponta Grossa de Brasil, que cuenta hasta hoy día con tres ediciones (Amézola & Cerri, 2018; Cerri & Amézola, 2007, 2010, Cerri, 2021). El objetivo general fue analizar los conceptos de conciencia histórica y de cultura política desde estudiantes entre 15 y 16 años. Los resultados fueron diversos pero por el interés actual en el porvenir, se pueden mencionar algunos textos que analizan las relaciones temporales (Cerri & Amézola, 2010; Garriga, Morras y Pappier, 2018).

Por otra parte, se encuentra el estudio de Valle (2017), quien encontró que las personas que se preparaban para ser docentes de historia y ciencias sociales en Perú, no establecen relaciones con el futuro, primando la visión de “magistra vitae”. En este mismo sentido, se tiene la investigación de Chávez y Pagés (2020), quienes hallaron que el estudiantado chileno que se formaba para ser docente, en la asignatura de didáctica de la historia, integraba las dimensiones pasado y presente pero se evidenciaba una deficiencia en la conexión pasado-presente-futuro. Este último, constituyó el aspecto menos desarrollado del manejo de la temporalidad. Por último, se tiene el estudio de Escribano (2019), quien analizó las propuestas didácticas de estudiantes de la asignatura de didáctica de las ciencias sociales, del programa de Maestro en Educación Primaria, en la Universidad Internacional de La Rioja. Esta autora utilizó una propuesta para la clasificación de perfiles docentes, a partir del análisis de la información: “estudio del pasado” (reproductor), “conexión pasado-presente” (guía), “relación pasado-presente-futuro” (crítico). Los resultados mostraron que el 50% de la muestra era “docente reproductor”, pues enseñaba el tiempo histórico desde una perspectiva tradicional, sin vincular pasado, presente o futuro, ni propiciar la reflexión sobre el futuro.

La revisión de diferentes investigaciones empíricas permitió por un lado, consolidar el objetivo de indagar en las ideas sobre el futuro y en explorar en qué medida el estudiantado de la licenciatura en historia, consideraba la posibilidad de intervenir en la construcción del porvenir. Por otro lado, se visualizaron hallazgos recurrentes que establecen vínculos precisos entre pasado y presente, no siendo así con respecto al futuro. Ante este escenario, la necesidad de pensar en el porvenir desde la disciplina histórica.

3. Metodología

Esta reflexión se hace a partir de dos indagaciones sobre la conciencia histórica del estudiantado de la licenciatura en historia. La primera se llevó a cabo en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM en la Ciudad de México, con un diseño metodológico mixto (se aplicó un cuestionario a 173 estudiantes y se realizaron 14 entrevistas a profundidad), entre el 2021 y 2022, con el interés de indagar en la conciencia histórica del estudiantado, de manera concreta al sentar expectativas sobre el futuro y su relación con el razonamiento moral, como subcategorías de análisis. El segundo estudio se realizó en la Facultad de Filosofía y Letras de la UACH en Chihuahua capital, en el que también se analizaron los datos desde la perspectiva cuantitativa y cualitativa (se aplicó un cuestionario a 52 estudiantes, prácticamente toda la población estudiantil, y se analizaron 24 textos escolares), entre el 2023 y 2024, para identificar cómo se manifestaba la conciencia histórica de las y los estudiantes, principalmente con las categorías de espacio de experiencia, horizonte de expectativas y razonamiento moral. Ambos estudios partieron del supuesto hipotético de que las juventudes universitarias, en específico el estudiantado en Ciencias Sociales y Humanidades se encuentra próximo a la categoría de conciencia histórica, y que estos grados de proximidad podían ser estudiados.

Por tanto, el objetivo principal es reflexionar sobre los resultados de ambos estudios para comprender cómo se despliega la conciencia histórica del estudiantado en relación con el futuro. En otras palabras, se busca analizar los modos en los que las juventudes universitarias interpretan su condición histórica y su lugar en el tiempo. Queda pendiente el análisis en relación al razonamiento moral.

Para lograr este objetivo, se analizan los resultados de algunas preguntas que giran en torno a los tiempos venideros (del estudio implementado en la UNAM se retoman las preguntas del cuestionario 5 y 21, y del guión de entrevista las preguntas 5 y 6; mientras que del estudio realizado en la UACH se consideran las preguntas del cuestionario 11, 12, 23 y 29). Cabe mencionar que los instrumentos utilizados en ambas investigaciones, se construyeron a partir de los cuestionarios de los proyectos del GEDHI y del estudio de Coudannes Aguirre (2013).

En este sentido, las preguntas de interés versan en torno a tres asuntos específicos: 1) percepción de las relaciones temporales durante la licenciatura en historia, 2) sobre las asignaturas en las que se aborda la relación temporal pasado-presente-futuro y 3) sobre el futuro personal y del país. Si bien, las preguntas presentan algunas

diferencias en su redacción y formato, se pueden considerar similares respecto a su objetivo, lo que hace posible un análisis en conjunto.

Para comprender e interpretar las preguntas cerradas se recurrió a la estadística descriptiva, mientras que, para analizar las preguntas abiertas, se utilizó la codificación temática que implicó identificar segmentos de contenido relevantes, en relación con las categorías de interés. Sigamos entonces con los hallazgos.

4. Resultados y discusión: La conciencia histórica y su vinculación con el futuro

Pese a las diferencias contextuales que existen entre los dos escenarios de indagación, la conciencia histórica de las juventudes que participaron, revela tres tendencias generales: la ausencia del futuro en las narraciones solicitadas, el protagonismo del presente para construir un argumento con prospectiva y una visión colectiva pesimista sobre el porvenir. A continuación la exposición de cada uno.

4.1. La ausencia del futuro

La ausencia del futuro o poca atención que el estudiantado brinda respecto al porvenir, se puede evidenciar desde los dos estudios. Por un lado, destacan los resultados de la pregunta 21 del estudio realizado en la UNAM. Este reactivo pedía al estudiantado elegir un acontecimiento o proceso histórico de la historia de México y explicar la relevancia para el país, utilizando los tiempos pasado, presente y futuro. Tras analizar las narraciones solicitadas en esta pregunta, se identificaron tres formas de vincularse con el mañana, entre las cuales predomina la ausencia del futuro. Los resultados al respecto fueron: el 52% de las personas omitieron el futuro en sus narraciones, el 28% del estudiantado mencionó el mañana pero no suponen posible planificarlo, mientras que el 20% de las personas lograron establecer expectativas frente al porvenir.

Por otra parte, al indagar directamente por la visión prospectiva y personal del estudiantado, los resultados son similares al panorama anterior. En el estudio realizado en la UNAM, durante la entrevista se preguntó, cómo visualizaban las personas su vida en 50 años. Los resultados fueron los siguientes: el 36% del estudiantado entrevistado no logró visualizar su futuro, el 43% mencionó el mañana pero esperan llegar a determinado escenario sin tener claridad en el cómo y el 21% de las personas establecieron algún tipo de expectativa respecto a su futuro laboral o familiar. Al respecto, en el estudio realizado en la UACH, se cuestionó por cómo se visualizaba el estudiantado universitario en un lapso de 10 años. Los resultados fueron: el 24% de

la población estudiantil omitió el futuro en sus narraciones, el 32% lo mencionaba y valoraba pero no lo proyectaba y el 44% de estudiantes si logró establecer expectativas frente al porvenir. Las diferencias porcentuales obedecen, en primer lugar, al lapso de tiempo que se consideró en cada pregunta, otra posibilidad para indagar en otro momento, serían los aspectos contextuales.

Sin embargo, se debe destacar que se solicitó de manera explícita pensar en el futuro, por lo que los resultados permiten establecer una ausencia proyectiva en el 79% del estudiantado de la capital del país y un 56% en el estudiantado de Chihuahua, es decir, el total de estudiantes que no mencionan el futuro y quienes lo reconocen pero no lo proyectan, resultan mayores respecto al total de personas que establecen expectativas.

La omisión del futuro en las narraciones del estudiantado en historia, coincide con los resultados de estudios previos, en los que las personas no establecen vínculos con el porvenir (Anguera, 2013; Anguera & Santisteban, 2016; Santisteban & Anguera, 2014, Hass, 2011). Una posible explicación es que la finalidad de la investigación histórica de conocer el pasado, no se ha renovado junto con la cultura histórica y las distintas funciones sociales de la historia, que van más allá de la investigación disciplinar, por tanto, se deja de lado la relación con el mañana. Otra posibilidad, siguiendo a Boldizsár y Tamm (2023) puede suponer una desconexión entre pasado y futuro. Desde Hartog (2007), se puede decir que vivimos en un presentismo continuo, en el que, tenemos un protagonismo del tiempo presente y la ausencia del pasado y del porvenir.

Respecto a las personas que exponen una continuidad temporal, en la que no se puede intervenir, una posible explicación y siguiendo la tipología de Jörn Rüsen (2015), es que estas personas se pueden relacionar con una narrativa de tipo tradicional o ejemplar, porque son las representaciones históricas en las que interesa representar una continuidad entre el pasado y el presente, desestimando las relaciones con el porvenir. Por tanto, para quienes visualizan una posibilidad de planificar y construir el futuro, se relacionan directamente con una narrativa tipo crítica y genética (Rüsen, 2015) porque se piensa en generar un cambio en los aspectos necesarios a partir de la acción, lo cual se vincula con las expectativas sobre el porvenir como describe Anguera (2013).

Estos resultados muestran que el estudiantado en historia, centrado en el estudio del pasado, no se apertura desde lo disciplinar al futuro. El interés en el ayer no debería resultar en una indiferencia o abandono total hacia el porvenir. Pero, ¿qué significa la poca atención en el futuro por parte de las juventudes universitarias, tanto en la UNAM como en la UACH, y probablemente en otros contextos?

Para dar respuesta, se debe considerar en primer lugar el contexto inmediato, es decir, qué tanto se propicia el pensar en el futuro desde las diferentes disciplinas escolares en cada escenario. En ambos estudios se preguntó por la frecuencia y las materias escolares en las que se abordaron las relaciones temporales (en UNAM: pregunta de cuestionario 5 y en UACH: preguntas de cuestionario 11 y 12). Tanto el estudiantado de la UNAM como el de la UACH, considera que el vínculo más fuerte que se establece es con el pasado, seguida por la relación entre pasado y presente, mientras que, la relación pasado-presente-futuro resultó ser la que menos se favorecía. Respecto a las materias en las que se propicia hablar del porvenir, en ambos estudios se identificaron que los cursos obligatorios y formativos, de carácter teórico, fueron vinculados de manera recurrente con el manejo de esta temporalidad, a diferencia de las materias escolares optativas.

Al indagar en los propósitos generales del área de Teoría en cada institución, se dio cuenta de un acercamiento con la categoría de conciencia histórica, al hablar del aspecto teórico puesto en práctica y al abordar las relaciones temporales, pero no se señala explícitamente el concepto ni sus posibilidades. [3]

De esta manera, el panorama escolar permite comprender porque el futuro se encuentra ausente como tema de reflexión en los dos escenarios. Tanto en la UNAM como en la UACH, el área que puede propiciar de manera directa la relación con el porvenir es el área de Teoría, aunque caben otras posibilidades. No obstante, en ambos casos, favorecer la conciencia histórica del estudiantado y de manera concreta, pensar en el futuro, son asuntos pendientes pues no aparecen de forma explícita, tal y como lo señalaron otras investigaciones para otros contextos (Anguera, 2013, Anguera & Santisteban, 2016, Santisteban & Anguera, 2014; Hass, 2011). Es preciso reconocer que, si bien en algunos contenidos disciplinares la tarea puede ser más compleja, en otros puede hacerse explícitamente, porque tal y como lo refiere la educación para el futuro, se trata de educar para construir un mejor porvenir.

4.2. El protagonismo del presente

El análisis de resultados debe considerar diversas posibilidades, en este caso por ejemplo, reflexionar respecto a las materias optativas, aunque no sean las más recurrentes.

Por un lado, se debe advertir que la mayoría de quienes participaron en la encuesta de la UNAM, se encontraban en los primeros semestres, momento en el que el plan de estudios establece que se deben cursar principalmente asignaturas obligatorias y pocas optativas (FFyL, 1998). Por lo tanto, la mención recurrente de cursos

obligatorios puede tratarse por la poca experiencia del estudiantado con las asignaturas optativas.

Por otra parte, en los dos escenarios universitarios, las materias de carácter optativo referidas por permitir pensar la temporalidad pasado-presente-futuro, suelen vincularse con la historia reciente. De los 22 cursos optativos mencionados por el estudiantado de la UNAM, 15 se relacionan con la historia contemporánea. Mientras que, en el estudio de la UACH, sólo destaca la optativa de Procesos Migratorios. Sin embargo, al analizar los 24 textos escolares de distintos cursos, resulta interesante ver cómo en la medida en que los temas se acercan a la contemporaneidad o se relacionan con la experiencia estudiantil, es posible encontrar una mayor presencia de juicios y posicionamientos. La mención de más cursos optativos en el primer estudio respecto al segundo, puede atribuirse a la menor oferta en la UACH, lo relevante aquí, es el uso del presente.

En este mismo sentido, el estudio de Coudannes Aguirre en el contexto argentino, revela que las materias que permiten pensar en el futuro son principalmente las que tratan el siglo XIX y XX, “pero sobre todo las Problemáticas Contemporáneas” (Coudannes Aguirre, 2013: 88). En resumen, las asignaturas optativas referidas más recurrentes que abordan los tres tiempos se relacionan con la historia reciente. ¿Acaso es necesario recurrir a una historia contemporánea o al presente para hablar del mañana?

Para responder, conviene recordar los resultados de la pregunta 21 del estudio realizado en la UNAM, los cuales describieron que poco más de la mitad de la población estudiantil no hablaba del futuro en las narraciones solicitadas. Además, se pudo identificar que las narrativas construidas solían recurrir a temas de la historia contemporánea, independientemente de abordar el mañana o no, con lo que se fortalece el protagonismo del presente en las diferentes respuestas (Hartog, 2007). Durante la etapa de las entrevistas, se preguntó directamente al estudiantado por la elección de su tema y los testimonios confirman lo antes señalado. Por ejemplo, Diego eligió la llegada a la democracia en el 2000 para construir su argumentación: “porque es lo más reciente, lo más contemporáneo y como son cosas que he vivido, que me han tocado, siento más cercanía con el acontecimiento” (E5D22H). Otro caso fue Felipe, quien optó por el movimiento estudiantil de 1968 para redactar su explicación: “utilicé la cuarta opción por ser el acontecimiento más reciente, que tiene para mí, relevancia en el país” (E9F19H). [4] Entonces, la recurrencia por eventos recientes busca facilitar el abordaje del futuro.

Por tanto, el protagonismo del tiempo presente al momento de construir un argumento con prospectiva obedece a la escasa o nula reflexión en torno al porvenir.

4.3. Disyuntiva entre un futuro individual optimista y un porvenir colectivo pesimista

Los estudios sobre expectativas suelen preguntar directamente por la imagen del porvenir personal y colectivo. Por ello, se cuestionó por el futuro desde el lado personal y por el futuro del país (en UNAM: preguntas de entrevista 5 y 6, y en UACH: preguntas de cuestionario 23 y 29).

En el estudio realizado en la UNAM, se preguntó por la vida de México y por la vida personal del estudiante, de aquí a 50 años. El estudiantado en general dibujó un futuro colectivo pesimista para el país con problemas ambientales graves, repercusiones negativas por la influencia de Estados Unidos y la fragmentación social, lo que confirma la visión pesimista desde el ámbito colectivo. Además, desde la perspectiva personal se configuró un futuro personal optimista. Esta dicotomía se puede observar en diferentes testimonios, por ejemplo los de Damían y Gael:

Creo que vienen problemas del agua y creo que vienen pandemias y creo que vienen cosas muy caóticas como para poder decir “México potencia 2070” [...], la verdad creo que México va a seguir siendo un país vasallo de Estados Unidos en 50 años, [...].

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

Pienso que [la situación de México] va a ser complicada en aspectos como de salud pública y todo lo referente a lo ambiental, creo que, honestamente, no es un futuro totalmente alentador [...].

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

Damián y Gael se encontraban cursando los últimos semestres, es decir, eran estudiantes que habían adquirido las bases disciplinares, por lo que lograron construir un argumento con base en sus conocimientos históricos y al poner en marcha su conciencia histórica, pero al mismo tiempo, evidencian la contradicción antes referida.

Otra forma de visualizar y confirmar la contradicción frente a los días venideros es a partir de los temas más frecuentes, descritos en los futuros. Por una parte, ocho participantes mencionaron trayectorias profesionales optimistas, como el caso de Omar, quien dibuja una visión personal venturosa: “quiero especializarme o en historia militar -o del otro lado muy lejano- en historia del deporte [...] sobre todo

quiero dar clases [...]. Investigación también me gustaría” (E4O22H). En contraposición, siete personas hablaron de problemas ambientales, lo que se relaciona con una visión colectiva y pesimista del porvenir, por ejemplo Magalí refirió: “pues yo creo que vamos por un camino de colapso ambiental y los recursos no van a alcanzar porque somos muchísimos” (E10M27M).

Al igual que en otros estudios (Anguera, 2012, 2013; Garriga, et al., 2018; Hass, 2011), la investigación realizada en la UNAM, muestra que los testimonios de las personas relacionan un futuro colectivo con un porvenir pesimista, mientras que el futuro individual se vislumbra como optimista.

En cuanto al estudio realizado en la UACH, la visión colectiva se exploró al preguntar sobre la situación actual de México y su proyección futura, mientras que la visión personal se indagó al cuestionar cómo cada estudiante se visualizaba en 10 años. En este caso, el análisis de los usos temporales por parte del estudiantado se articula desde la propuesta de Koselleck sobre el espacio de experiencia y el horizonte de expectativas. Es precisamente el pasado lo preponderante, en específico desde 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.

Respecto a los resultados, de manera general, predomina una visión del futuro en calidad de espera y un pesimismo generalizado sobre la sociedad mexicana, que sitúa como responsables a la corrupción, la violencia del crimen organizado y la ineficacia gubernamental. Por otra parte, se configura la idea de formar parte del cambio en la sociedad, al proyectar su futuro en algunas áreas de egreso de la licenciatura, como son gestión cultural, investigación y docencia. Revisemos algunos testimonios.

Sobre la visión colectiva del futuro, se tienen posicionamientos pesimistas en los que no se vislumbra un mañana prometedor para México y donde la idea de un cambio positivo se pone en duda. Una postura que refleja conformidad-adaptabilidad y que en cierto modo también supone una determinada dosis de estatismo, como es el caso del Encuestado 49 quien considera que la situación en México es “crítica”, y argumenta: “no espero mucho más a futuro más que crisis sociales por la violencia y crisis políticas”. [5]

También se encuentran opiniones con un sentido más esperanzador, pues aspiran y esperan 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, 11 y 27). 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, 9, 4 y 36). 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”.

Respecto a la visión personal del futuro, el estudiantado mencionó algunas opciones profesionales de la licenciatura y de manera recurrente, una proyección en el ejercicio docente, por ejemplo el Encuestado 21 refirió: “ojalá pueda dedicarme a la investigación o docencia para poder mantener viva la memoria histórica y social en las futuras generaciones” o el caso del Encuestado 40, quien con total claridad manifestó su decisión de “ser docente, trabajar con jóvenes específicamente”.

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 de universidades de prestigio y consolidar sus conocimientos a través de maestrías, doctorados y publicaciones diversas. Para la Encuestada 11 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”; para el Encuestado 23 “ayudar a la sociedad a comprenderse, ser investigadora y darles lugar a los sectores minoritarios que aún no tienen voz”, o el Encuestado 32 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”.

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, 8, 30, 3, 45 y 50). Estas reflejan una ausencia proyectiva que no permite el esbozo de un alcance, dígase 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.

En resumen, podría decirse que, más allá de catalogar las relaciones temporales que articulan las juventudes universitarias, ajustado a categorías preestablecidas, se observa un panorama diverso en ambos contextos. Los resultados obtenidos conforman perspectivas mucho más ricas y complejas que podrían describirse de la siguiente forma: El estudiantado reconoce un valor de 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 en relación con la temporalidad. En el plano de elecciones teóricas coinciden en considerar al 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 como maestra de vida, no se ajusta del todo a la concepción original de este argumento. Es aquí donde la categoría presente emerge ya que se trata de un pasado, por el presente y para el presente. Esta estructura, lleva de nueva cuenta, a la propuesta de Hartog (2007) y al régimen contemporáneo de historicidad, el cual se encuentra signado por el presentismo como elemento distintivo.

La valoración del presente en el contexto en que vive el estudiantado universitario de los dos escenarios, denota un criterio pesimista, un presente que genera agobio, desorientación y que valoran como decadente, marcado por la acción progresiva contra el medio ambiente y causando preocupación por las consecuencias.

Al pensar en el futuro, el estudiantado de ambos contextos dibuja un porvenir colectivo pesimista frente a un futuro individual optimista. En algunos casos, se valora 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, 2007). Síntoma del “nuevo régimen” en el que confluyen nuevas formas de establecer las relaciones temporales. Otros casos pueden circunscribirse en una perspectiva desde el Antropoceno. Si bien no se tienen testimonios explícitos, si aparecen características típicas de esta perspectiva con relación al futuro (Tamm, 2023): la idea de que la ciencia y la tecnología poseen los recursos y conocimientos indispensables y más eficientes para promover el desarrollo; la concepción de mejora basada en construcciones políticas más atinadas; la reconfiguración de las relaciones entre lo humano y lo no humano; 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.

Por último, vale la pena mencionar las respuestas a la pregunta 20 del estudio implementado en la UACH. 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 a 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 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 como herramienta para transformar.

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 percepciones 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. Por último y al respecto de ello, sólo decir que autores como Chakrabarty (2009) 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.

Consideraciones finales

La indagación de la conciencia histórica en el estudiantado universitario de historia configuró dos interrogantes clave: ¿Cómo interpretan su condición histórica y su lugar en el tiempo? y ¿es posible formarse en el pasado y pensar en el futuro?

Los resultados obtenidos en ambos estudios permiten tener un primer acercamiento, para dar respuesta a las cuestiones antes mencionadas. Por un lado, se identificaron perspectivas complejas sobre las relaciones temporales que articulan las juventudes universitarias. El estudiantado de ambos escenarios reconoce el valor de la historia y de la conciencia histórica como una herramienta orientadora, que permite la reflexión sobre la temporalidad.

Por otra parte, los resultados muestran formas variadas de contemplar el futuro. Ya sea porque no se piensa en el mañana o porque quienes lo hacen, suelen configurar una visión pesimista colectiva sobre el mismo. Muy pocas personas consideran que se tiene la posibilidad de construir e intervenir en el porvenir desde nuestro presente. Si bien la ausencia de las expectativas sobre el futuro o del horizonte de expectativas puede parecer obvia en estudiantes interesados en el pasado, desde la categoría de la conciencia histórica el porvenir se considera un asunto de historiadores.

Otorgar posibles significados a esta forma de temporalizar y contemplar el futuro constituye todo un reto. Hacerlo sin embargo, lleva de forma directa a los planteamientos de Hartog (2007), Fuchs (2022), Zimmer-Merkle (2023), Tamm (2023) y Boldizsár (2023) al respecto de los regímenes de historicidad, la existencia de rupturas, distanciamientos temporales y renovación de vínculos y valores con respecto al presente y el futuro en las nuevas generaciones.

Las conexiones que se establecen con el pasado no siempre 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. Cambios que conducen a nuevas formas en las que se manifiesta la historicidad y se temporaliza las experiencias por parte de las juventudes. Ante la imposibilidad para una minoría de visualizar y encaminar acciones con respecto a su futuro, en mayor medida de un futuro colectivo, recurren a su presente práctico (Bernal Valdés, 2025).

Se vive en un presentismo continuo y por consecuencia, se tiene un desapego general por el porvenir. Los resultados de las investigaciones aquí descritas, concuerdan con Hartog (2007), al hablar de un protagonismo del tiempo presente, así como, de una reconfiguración de sentido con respecto al pasado y el futuro. La ausencia del pensar en el mañana en las narraciones solicitadas al estudiantado, quizás se deba a que no se ha hecho explícita la relación entre dos acciones, entre pensar el futuro y participar en la construcción del porvenir (Rodríguez, 2023).

Respecto a la perspectiva sombría que se describió puede ser atribuida a diversos factores como la pandemia (momento en el que se llevó a cabo el primer estudio), las crisis globales actuales, la incertidumbre económica y las amenazas ambientales. La combinación de estos elementos genera una sensación de apatía y desesperanza en la juventud, lo que se traduce en una falta de motivación para planificar y construir un futuro mejor. Sin embargo, la incertidumbre y los miedos son elementos que, por lo general, siempre se encuentran en el presente. Más bien y pese a ello, se debe evidenciar la posibilidad de construir un futuro mejor desde la disciplina histórica y desde el campo educativo, asunto que se vincula con la conciencia histórica crítica, desde el posicionamiento de Jörn Rüsen, con los postulados de educación para el futuro y con la conciencia histórica planetaria desde el Antropoceno. Sirva este texto para propiciar la reflexión en torno al porvenir en la educación superior.

Bibliografía.

- Amézola, G. de, & Cerri, L. F. (2018). Presentación. En G. Amézola & L. F. Cerri (Eds.), *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 7–18). Universidad Nacional de La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- Anguera, C. (2012). *El concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_117435/cac1de1.pdf
- Anguera, C. (2013). Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. *Enseñanza de las Ciencias Sociales*, 12, 27–35. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324134669004.pdf>
- Anguera, C., & Santisteban, A. (2016). Images of the future: Perspectives of students from Barcelona. *Journal of Futures Studies*, 21(1), 1–18. [https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21\(1\).A1](https://doi.org/10.6531/JFS.2016.21(1).A1)
- Bernal, L., & 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.v11i1.1044>
- Bernal Valdés, L. (2025). *La formación de la conciencia histórica en estudiantes de Licenciatura en Historia de la Universidad Autónoma de Chihuahua* [Tesis doctoral, Universidad Autónoma de Chihuahua]. Repositorio UACH. <http://repositorio.uach.mx/>
- Boldizsár, Z. (2023). Planetary futures, planetary history. En Z. Boldizsár & L. Deile (Coords.), *Historical understanding: Past, present, and future* (pp. 119–130). Bloomsbury Academic.
- Boldizsár, Z., & Tamm, M. (2023). *The fabric of historical time*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009103947>
- Carr, E. H. (1981). *¿Qué es la historia?* (10.ª ed.). Editorial Seix Barral.
- Cerri, L. F. (2001). Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. *Revista de História Regional*, 6(2), 93–112. <https://revistas.uepg.br/index.php/rhr/article/view/2133/1614>
- Cerri, L. F. (2021). Presentación. En L. F. Cerri (Ed.), *Anais do XXIII Simpósio Nacional de História* (pp. 5–8). UEPG; Grupo de Estudos em Didática da História. <https://www2.uepg.br/gedhi/>
- Cerri, L. F., & Amézola, G. de. (2007). Los jóvenes brasileños y argentinos frente a la historia: Una investigación intercultural. *Revista de Teoría*

y *Didáctica de las Ciencias Sociales*, 12, 31–50. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=65201202>

- Cerri, L. F., & Amézola, G. de. (2010). El estudio empírico de la conciencia histórica en jóvenes de Brasil, Argentina y Uruguay. *Didáctica de las Ciencias Experimentales y Sociales*, 24, 3–23. <https://ojs.uv.es/index.php/dces/article/view/2403/1948>
- Chakrabarty, D. (2009). The climate of history: Four theses. *Critical Inquiry*, 35(2), 197–222. <https://doi.org/10.1086/596640>
- Chávez Preisler, C., & 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*, 6, 24–42. <https://doi.org/10.17398/2531-0968.06.24>
- Coudannes Aguirre, M. A. (2013). *La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral: Un estudio de caso* [Tesis de doctorado, Universidad Autónoma de Barcelona]. https://ddd.uab.cat/pub/tesis/2013/hdl_10803_120255/macal1de1.pdf
- Coudannes Aguirre, M. A. (2014). Estudios educativos sobre la conciencia histórica: Temas y problemas. *Revista Internacional de Ciencias Humanas*, 3(2), 25–33. <https://www.academica.org/mariela.coudannes/14>
- Edling, S., Sharp, H., Löfström, J., & Ammert, N. (2020). Why is ethics important in history education? A dialogue between the various ways of understanding the relationship between ethics and historical consciousness. *Ethics and Education*, 15(3), 336–354. <https://doi.org/10.1080/17449642.2020.1780899>
- Escribano, C. (2019). *Enseñar a enseñar el tiempo histórico: ¿Qué saben y qué aprenden los futuros docentes de Secundaria?* [Tesis de doctorado, Universidad Internacional de La Rioja]. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/9452>
- Facultad de Filosofía y Letras. (1998). *Plan de estudios de la Licenciatura en Historia*. Universidad Nacional Autónoma de México. <https://historia.filos.unam.mx/inicio/plan-de-estudios/>
- Fuchs, A. (2022). Iterations: Historical futures on futures and endings—Narratological reflections on contemporary forms of crises. *History and Theory*, 62(3), 337–355. <https://doi.org/10.1111/hith.12310>
- Garriga, M. C., Morras, V., & Pappier, V. (2018). La conciencia histórica en jóvenes de la provincia de Buenos Aires. En G. Amézola & L. F. Cerri (Eds.), *Los jóvenes frente a la historia: Aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias* (pp. 83–100). Universidad Nacional de La Plata,

- Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. <https://libros.fahce.unlp.edu.ar/index.php/libros/catalog/book/106>
- González, M. P. (2006). Conciencia histórica y enseñanza de la historia: Una mirada desde los libros de texto. *Enseñanza de las Ciencias Sociales: Revista de Investigación*, 5, 21–30. <https://www.redalyc.org/pdf/3241/324127625003.pdf>
- Grever, M., & Adriaansen, R. J. (2019). Historical consciousness: The enigma of different paradigms. *Journal of Curriculum Studies*, 51(6), 814–830. <https://doi.org/10.1080/00220272.2019.1652937>
- Hartog, F. (2007). *Regímenes de historicidad: Presentismo y experiencias del tiempo*. Universidad Iberoamericana.
- Hass, G. M. (2011). *Consciência histórica e narrativa: Um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica* [Tesis de maestría, Universidade Estadual de Ponta Grossa].
- Hobsbawm, E. (1998). *Sobre la historia*. Crítica.
- Kölbl, C., & Konrad, L. (2015). Historical consciousness in Germany. En P. Ercikan & P. Seixas (Eds.), *New directions in assessing historical thinking* (pp. 17–28). Taylor & Francis.
- Koselleck, R. (1993). *Futuro pasado: Para una semántica de los tiempos históricos*. Paidós.
- Le Goff, J. (1991). *Pensar la historia: Modernidad, presente, progreso*. Paidós.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Octaedro.
- Miguel-Revilla, D., & Sánchez-Agustí, M. (2018). Conciencia histórica y memoria colectiva: Marcos de análisis para la educación histórica. *Revista de Estudios Sociales*, 65, 113–125. <https://doi.org/10.7440/res65.2018.10>
- Pagès, J. (2019). Enseñar historia, educar la temporalidad, formar para el futuro. *El Futuro del Pasado*, 10, 19–56. <http://dx.doi.org/10.4516/fdp.2019.010.001.001>
- Rodríguez Hernández, M. (2023). *Un estudio sobre la conciencia histórica: El estudiantado de Clío frente al futuro y al razonamiento moral* [Tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. <https://ru.dgb.unam.mx/jspui/handle/20.500.14330/TES01000848529>
- Rüsen, J. (1992). El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico: Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. *Propuesta Educativa*, 7, 27–36.
- Rüsen, J. (2001). *Razão histórica: Teoria da história: Os fundamentos da ciência histórica*. Universidade de Brasília.

- Rüsen, J. (2004). Historical consciousness: Narrative structure, moral function and ontogenic development. En P. Seixas (Ed.), *Theorizing historical consciousness* (pp. 63–85). University of Toronto Press. <https://bit.ly/39rKR8d>
- Rüsen, J. (2015). *Teoria da história: Uma teoria da história como ciência*. Editora UFPR.
- Santisteban, A., & Anguera, C. (2014). Education for the future: Estado de la cuestión desde la investigación y la innovación en didáctica de las ciencias sociales. En J. Pagès Blanch & A. Santisteban (Eds.), *Una mirada al pasado y un proyecto de futuro: Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales* (pp. 659–664). Universidad Autónoma de Barcelona / AUPDCS. <https://www.researchgate.net/publication/300131057>
- Tamm, M. (2023). Futures-oriented history. En Z. Boldizsár & L. Deile (Coords.), *Historical understanding: Past, present, and future* (pp. 131–140). Bloomsbury Academic.
- 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>
- Zimmer-Merkle, S. (2023). History and technology futures: Where history and technology intersect. En Z. Boldizsár & L. Deile (Coords.), *Historical understanding: Past, present, and future* (pp. 179-186). Bloomsbury Academic.

Notas

- [1] Cabe señalar que existen otras indagaciones que fueron descartadas en la elaboración de este artículo, porque, aunque giran en torno a la conciencia histórica, no abordan la relación con el futuro.
- [2] Este proyecto está inspirado en el estudio europeo “Youth and History”. Para más información consultar sitio web: <https://www2.uepg.br/gedhi/>
- [3] En el estudio implementado en la UNAM se consultó el Plan de Estudios vigente en ese momento (FFyL, 1998). En cambio, en la investigación realizada en la UACH, se obtuvo información directamente en la coordinación responsable y en la página web de la licenciatura.
- [4] En el estudio implementado en la UNAM, los nombres de quienes participaron se modificaron por cuestiones éticas y se diseñaron claves para cada entrevista, en donde la letra E

corresponde a entrevistas, el primer número corresponde al número consecutivo de entrevista, la siguiente letras es por la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad de la persona y la última letra corresponde al sexo hombre, mujer u otro.

- [5] En el estudio implementado en la UACH, los nombres de quienes participaron fueron omitidos por cuestiones éticas, se diseñaron claves para cada cuestionario (cada uno se identifica con el término Encuestado y el número en el rango de 1 a 52, que le correspondió, de acuerdo al orden de llenado de los mismos).

AmeliCA

Disponible en:

<https://portal.amelica.org/ameli/ameli/journal/111/1115528006/1115528006.pdf>

Cómo citar el artículo

Número completo

Más información del artículo

Página de la revista en portal.amelica.org

AmeliCA

Ciencia Abierta para el Bien Común

Mayra Rodríguez Hernández, Leyani Bernal Valdés

La ausencia del futuro: una mirada a la conciencia histórica del estudiantado de historia en México
The absence of future: a look at the historical consciousness of history students in Mexico

Clío & Asociados. La historia enseñada

núm. 41, 2025

Universidad Nacional del Litoral, Argentina

revistaclio@fhuc.unl.edu.ar

ISSN: 2362-3063

DOI: <https://doi.org/10.14409/cya.2025.41.e0070>



CC BY-SA 4.0 LEGAL CODE

Licencia Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional.