



EL ESTUDIANTADO DE CLÍO FRENTE AL FUTURO

Mayra Rodríguez Hernández¹

ESTUDANTES DE CLIO FACE AO FUTURO CLIO'S STUDENTS FACING THE FUTURE

Resumen:

El presente texto aborda los resultados parciales de una investigación doctoral, cuyo objetivo general fue indagar la conciencia histórica del estudiantado de la licenciatura en Historia de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de manera concreta, se analiza la relación con la subcategoría expectativas sobre el futuro. Se retomó la perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015) y algunos postulados de la educación para el futuro (Hicks, 1998, 2004, 2012). El estudio se configuró con una metodología mixta, bajo el diseño transformativo secuencial. Para interpretar los datos cuantitativos se utilizó la estadística descriptiva y para analizar las preguntas abiertas se recurrió a la codificación temática junto con una matriz de análisis. Entre los principales resultados destaca la necesidad de utilizar el presente, que poco más de media población omite el futuro y que muy pocas personas establecen expectativas hacia los tiempos venideros. Por otra parte, se presenta la disyuntiva entre un futuro individual optimista y un porvenir colectivo pesimista. Sirva este texto para propiciar la reflexión en torno al porvenir en la educación superior.

Palabras clave: Conciencia histórica. Expectativas sobre el futuro. Educación para el futuro. Educación superior. Estudiantes de historia.

Resumo:

Este texto trata dos resultados parciais de uma pesquisa de doutorado, cujo objetivo geral foi investigar a consciência histórica dos alunos do curso de Licenciatura em História da Universidade Nacional Autônoma do México (UNAM), analisando especificamente a relação com a subcategoria expectativas sobre o futuro. Foi retomada a perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015) e alguns postulados da educação para o futuro (Hicks, 1998, 2004, 2012). O estudo foi configurado com uma metodologia mista, sob o design transformativo sequencial. A estatística descritiva foi usada para interpretar os dados quantitativos e a codificação temática e uma matriz de análise foram usadas para analisar as perguntas abertas. As principais conclusões incluem a necessidade de usar o presente, que mais da metade da população omite o futuro e que poucas pessoas estabelecem expectativas para o futuro. Por outro lado, há uma contradição entre um futuro individual otimista e um futuro coletivo pessimista. Este texto serve para incentivar a reflexão sobre o futuro no ensino superior.

Palavras-chave: Consciência histórica. Expectativas para o futuro. Educação para o futuro. Ensino superior. Estudantes de história.

¹ Egresada de la Licenciatura en Historia, Maestra y Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Docente en educación secundaria, con más de 15 años de experiencia. Miembro del *Seminario de Educación, escuela y saberes sociales*, con sede en el IISUE-UNAM. Correo electrónico: mayra05rh@gmail.com

Abstract:

This text talk about the partial results of a doctoral research, whose general objective was to investigate the historical consciousness of the History degree students at the National Autonomous University of Mexico (UNAM), specifically, the relationship with the subcategory expectations about the future is analyzed. The perspective of Jörn Rüsen (1992, 2004, 2004, 2015) and some postulates of education for the future (Hicks, 1998, 2004, 2012) were taken up. The study was configured with a mixed methodology, under the sequential transformative design. Descriptive statistics were used to interpret the quantitative data, and thematic coding was used to analyze the open-ended questions together with an analysis matrix. Among the main results, the need to use the present, that little more than half the population omits the future and that very few students establish expectations for the times to come stand out. On the other hand, there is a contradiction between an optimistic individual future and a pessimistic collective future. This text serves to encourage reflection on the future in higher education.

Keywords: Historical consciousness. Expectations about the future. Education for the future. Higher education. History students.

1 INTRODUCCIÓN

Este artículo aborda los resultados de una investigación doctoral en torno a la subcategoría *expectativas sobre el futuro*, implicada en la categoría de *conciencia histórica*. El objetivo general de la investigación fue indagar de qué manera el estudiantado de la licenciatura en Historia de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad Nacional Autónoma de México (FFyL, UNAM), enfrenta al mundo con sus contradicciones. Los asuntos contextuales que configuraron la cotidianidad y el punto de vista de las personas que participaron en el estudio fueron la lucha contra la violencia de género en la universidad y la pandemia de COVID-19. Ambos sucesos derivaron en el cierre de la facultad desde noviembre del 2019 hasta principio del 2022, y con ello, colocaron y mantuvieron al estudiantado de interés en casa. Las medidas de confinamiento junto con la incertidumbre fueron las circunstancias que enmarcaron la investigación, sin duda una oportunidad singular para reflexionar en torno al futuro.

Debido al contexto y por los intereses de investigación, este estudio se configuró con una metodología mixta, bajo el diseño *transformativo secuencial* (Creswell, 2009; Hernández-Sampieri, Mendoza 2018). Primero se aplicó un cuestionario a 173 estudiantes y después, se realizaron 14 entrevistas.

La investigación partió de la idea que el estudiantado de la licenciatura en Historia se encuentra próximo a la categoría de *conciencia histórica*, y por consecuencia, a diferentes subcategorías implicadas, como lo son las *expectativas sobre el futuro*. Basta con recordar lo dicho por algunos historiadores reconocidos, sobre la relación entre la disciplina histórica y el porvenir (Carr, 1981; Le Goff, 1991; Hartog, 2007; Hobsbawm, 1981; Koselleck, 1993).

Por tanto, para indagar en la *conciencia histórica* que construye el estudiantado universitario y analizar las *expectativas que se tienen frente al futuro* en los ámbitos personal y colectivo, se decidió retomar la categoría de *conciencia histórica*, desde la perspectiva de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015).

2 REFERENTE TEÓRICO

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, al momento de tomar decisiones en la vida y actuar en el presente. En palabras de Jörn Rüsen:

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

En otras palabras, la *conciencia histórica* de las personas tiene que ver con las relaciones temporales que construyen. En este texto se coloca toda la atención en indagar como se despliega la *conciencia histórica* del estudiantado, solo en relación con el futuro.

El futuro es una construcción temporal que se utiliza para referirse aquello que todavía no ha sucedido y pese al desconocimiento sobre las implicaciones, se trata de un concepto ampliamente utilizado. De hecho, suele presentarse de manera recurrente un porvenir catastrófico, deshumanizado, con deterioro ambiental e incluso, controlado por la tecnología.

gía, lo que ha impactado de manera negativa en las ideas sobre el mañana (Anguera, Santisteban, 2016; Santisteban, Anguera, 2013).²

A partir de la subcategoría *expectativas sobre el futuro* se establece una relación con los tiempos venideros. En otras palabras, se tiene una escasa reflexión sobre las posibilidades que desde la disciplina histórica se pueden establecer con el mañana, por ejemplo, tener la oportunidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013).

La relación entre la disciplina histórica y los tiempos venideros se hace más evidente en el campo de la enseñanza y aprendizaje de la Historia. Desde la llamada *educación para el futuro*, se parte de la idea de educar para la acción y para construir un futuro mejor. Según Hicks, puede desarrollar las siguientes habilidades: a) motivación del alumnado, porque al trabajar con las expectativas sobre el futuro permite clarificar los objetivos personales del alumnado, b) la anticipación al cambio para enfrentarse a la incertidumbre y al cambio, c) se propicia el pensamiento crítico, porque se trata de reconocer las posibles consecuencias e imaginar alternativas, d) la clarificación de valores, es decir, se utilizan los juicios de valor al momento de escoger entre diferentes alternativas, e) se promueve la toma de decisiones con consideración de tendencias y acontecimientos anteriores, f) se estimula la imaginación creativa al diseñar futuros alternativos, g) la ciudadanía responsable porque se promueve la participación crítica y responsable y h) se buscan imágenes de un mundo mejor, para construir una sociedad más justa y más sostenible (HICKS, 1998, 2004, 2012). En otras palabras, la *educación para el futuro* pretende preparar a la sociedad para "asumir el compromiso y la responsabilidad que implica tomar decisiones y asumir consecuencias de éstas, sus beneficios y sus perjuicios" (Santisteban; Anguera, 2014a, p. 663).

Estos postulados se encuentran en total sintonía con la subcategoría de *expectativas sobre el futuro* implicada en la *conciencia histórica*, desde la perspectiva de Jörn Rüsen (Anguera, Santisteban, 2016; Santisteban, Anguera, 2013, 2014a, 2014b) y por consecuencia, dieron dirección a la investigación.

Por último, sólo resta mencionar las principales líneas de investigación que se han desarrollado desde esta perspectiva. Por un lado, se encuentran aquellas indagaciones sobre las imágenes del futuro que configura el alumnado, representaciones optimistas o pesimistas; y desde el ámbito personal y la

colectivo (Anguera, 2012, 2013; Anguera, Santisteban, 2016; Garriga, Morras, Pappier, 2018; Hass, 2011; Santisteban, Anguera, 2013, 2014a). Otro asunto relevante, son los diferentes tipos de porvenir, ya sea por su proximidad (futuro cercano, medio y lejano) y/o en función a la probabilidad de que sucedan (futuro posible, probable y preferible o deseable).

3 METODOLOGÍA

Para sortear algunos riesgos operacionales, debido al cierre de las instalaciones educativas, se decidió emplear un enfoque mixto. La investigación mixta parte del supuesto de que:

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

La investigación mixta utiliza las fortalezas de los enfoques cuantitativo y cualitativo para lograr comprender de mejor manera un problema de investigación. En este trabajo se optó por un diseño *transformativo secuencial* (Creswell 2009; Hernández-Sampieri, Mendoza 2018), el cual implicó dos etapas de recolección de datos, una de corte cuantitativa y otra de índole cualitativa.

En la primera etapa de investigación se aplicó un cuestionario en línea (a través de la plataforma *google forms*), entre septiembre y octubre del 2021.

Para comprender e interpretar las preguntas cerradas (datos cuantitativos) se recurrió a la *estadística descriptiva*, con ayuda de los softwares SPSS y Excel. Por otra parte, para analizar las preguntas abiertas (datos cualitativos) se pensó en la *codificación temática* que implicó identificar segmentos de contenido que se relacionarán con la propuesta de *conciencia histórica* de Jörn Rüsen (1992, 2004, 2015). Tras analizar las pequeñas narraciones de las preguntas abiertas se consideró pertinente configurar una matriz de análisis para interpretar la información obtenida, que si bien puede vincularse con la categorización de Rüsen, en definitiva, se trata de una construcción distinta (Ver cuadro 1: Matriz de análisis).

² Por ejemplo, Santisteban y Anguera (2013), mencionan en la literatura: *La guerra de los mundos* de H. G. Wells, 1984 de George Orwell, *Un mundo feliz* de Aldous Huxley, *Fahrenheit 451* de Ray Bradbury. Respecto al cine, refieren las siguientes películas: *Soy leyenda* (2007), *Soylent Green* (1973), *Blade Runner* (1982), *Terminator* (1984), *I Robot* (2004), *El día después de mañana* (2004), entre otras.

Cuadro 1- Matriz de análisis

	Conciencia histórica Silenciosa	Conciencia histórica Incrédula	Conciencia histórica Reflexiva
<i>Expectativas sobre el futuro</i>	Las personas no establecen una relación con el futuro	Las personas piensan en el futuro, pero consideran que no se puede planear. Establecen continuidad pasado-futuro. No se puede intervenir en la construcción del futuro. Visión pesimista del porvenir	Las personas piensan en el futuro, lo planifican y establecen expectativas al respecto. Establecen relaciones pasado-presente-futuro. Se puede construir el futuro. Visión optimista del porvenir

Fuente: Elaboración propia con base en Jörn Rüsen

Participaron 173 personas de diferentes semestres: 100 hombres, 68 mujeres y 5 personas que no se consideran dentro de las primeras dos opciones (marcaron otro). La mayoría de participantes fueron jóvenes de primer y tercer semestre.

En la segunda etapa de investigación se llevaron a cabo una serie de entrevistas vía remota, en marzo del 2022. Las entrevistas se aplicaron en una *muestra anidada*, es decir, se seleccionó un subconjunto de la muestra de la primera fase (Creswell, 2014, p. 568).

La entrevista es un recurso de suma importancia en la investigación cualitativa porque permite "entender el mundo desde la perspectiva del entrevistado, y desmenuzar los significados de sus experiencias" (Álvarez-Gayou, 2007, p.109). En este caso, se recurrió a la entrevista semiestructurada, es decir, se contaba con una guía de preguntas para entablar la conversación pero se tenía "la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información" (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018, p. 449).

Se realizaron 14 entrevistas: 7 hombres, 6 mujeres y un estudiante que se identificó como una persona no binaria. Los nombres de quienes participaron fueron modificados por cuestiones éticas y se diseñaron claves para cada entrevista.

Las entrevistas se grabaron y se transcribieron para el análisis posterior. Para realizar dichas tareas se utilizaron la plataforma *Zoom* y el programa *Atlas.ti*. La información recopilada en esta etapa de la investigación fue analizada a partir de la *codificación temática*, que se puede definir como la tarea que "implica, además de identificar experiencias o conceptos en

segmentos de los datos (unidades), tomar decisiones acerca de que piezas "embonan" entre sí [...] para conformar los patrones que serán empleados con el fin de interpretar los datos" (Hernández-Sampieri; Mendoza, 2018, p. 427).

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

4 RESULTADOS

Los principales resultados giran en torno a tres asuntos. En primer lugar, se tiene un cambio de decisión inesperado y la necesidad de utilizar el presente. Para ello, se coloca toda la atención en los resultados de dos preguntas del cuestionario. Ambas preguntas se construyeron a partir de la investigación de Mariela Coudannes (2013), adecuadas al contexto mexicano.

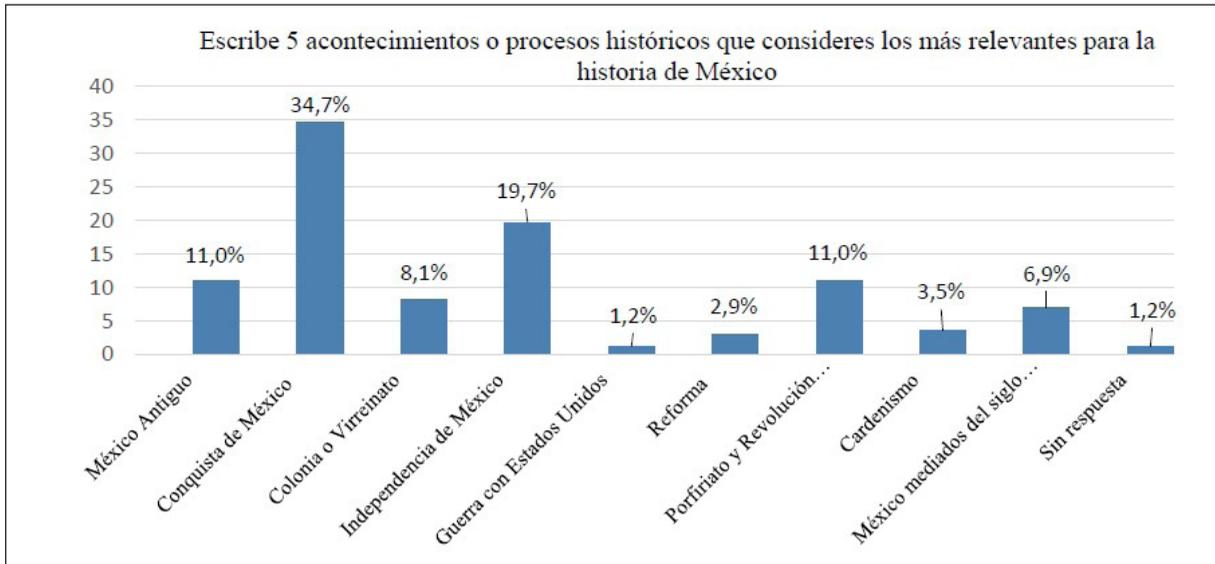
La primera pregunta solicitaba escribir los cinco acontecimientos o procesos históricos más relevantes para la historia de México, en orden del más importante al menos importante (pregunta 20). Después, en la siguiente pregunta, se pidió elegir un acontecimiento o proceso histórico de su lista para explicar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

Al analizar los resultados de las preguntas 20 y 21 de manera conjunta, se identificó un cambio de decisión repentina del estudiantado, asunto inesperado y que se tuvo que atender durante la investigación.

Los resultados obtenidos en cada pregunta fueron los siguientes. Sobre los eventos más relevantes elegidos por el estudiantado (pregunta 20), se posicionan dos temas como las opciones más frecuentes: la Conquista de México (34.7%) y la Independencia de México (19.7%). Respecto a la pregunta que solicitaba argumentar la relevancia de un acontecimiento o proceso histórico (pregunta 21), los temas históricos

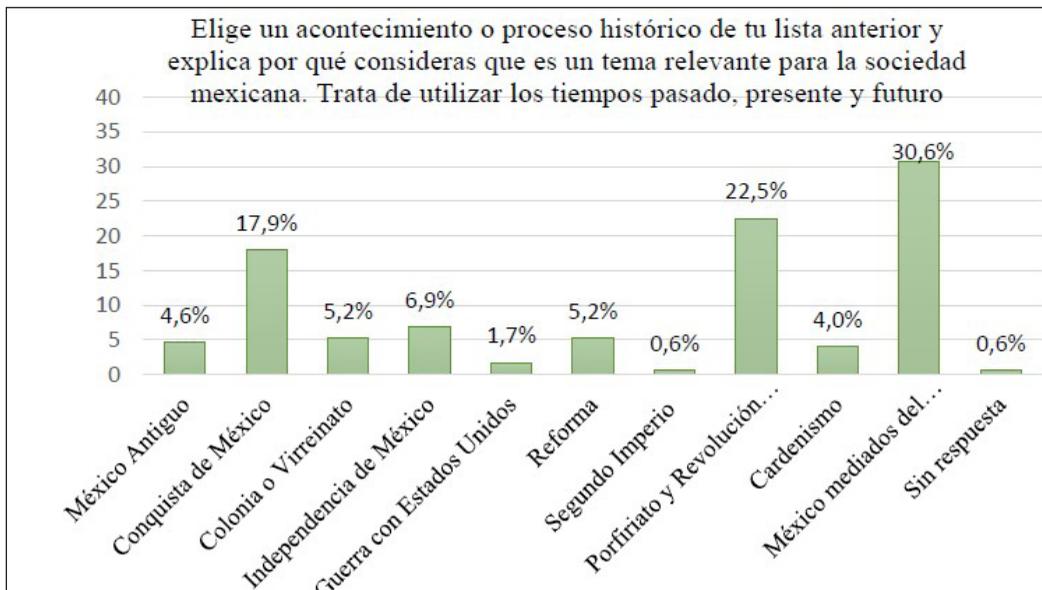
con mayor frecuencia corresponden a momentos del México contemporáneo (30.6%), por ejemplo, movimiento estudiantil de 1968, alternancia política del año 2000, guerra contra el narcotráfico, movimiento feminista, entre otros y en segundo lugar, temas relacionados con el Porfiriato y la Revolución Mexicana (22.5%).

Gráfica 1 - Resultados de la pregunta 20



Fuente: Elaboración propia

Gráfica 2 - Resultados de la pregunta 21



Fuente: Elaboración propia

Esto significa que, en varios casos, el estudiante abandonó su primera opción relevante para argumentar con un ejemplo distinto. Para comprender este cambio de decisión, se decidió preguntar de manera directa a las personas en la segunda etapa de la investigación. Una de las razones recurrente fue la de utilizar un pasado reciente. Tenemos por ejemplo los testimonios de Diego, estudiante de 8º semestre y Felipe, alumno de 2º semestre. En el primer caso, Diego colocó al Cardenismo como el proceso histórico más importante de la historia de México, sin embargo, decidió retomar la llegada a la democracia en el año 2000 para construir su argumentación (evento que ocupaba el cuarto lugar en su lista): "porque es lo más reciente, lo más contemporáneo y como son cosas que he vivido, que me han tocado, siento más cercanía con el acontecimiento" (E5D22H).³ Por otra parte, se encuentra el testimonio de Felipe, quien identificó la conquista de México como el proceso más relevante en la historia de nuestro país, pero eligió el movimiento estudiantil de 1968 para redactar su explicación (evento que ocupaba también el cuarto lugar en su lista): "utilicé la cuarta opción por ser el acontecimiento más reciente, que tiene para mí, relevancia en el país" (E9F19H).

Entonces, algunas personas decidieron elegir uno de los eventos más recientes dentro de la lista que habían escrito, quizás para tener la sensación de facilitar la tarea. Al parecer y como lo advierte Laura Valledor, se trata de incluir al presente o cuando menos acercarse a éste porque "cuando el presente figura en el análisis, la dificultad se hace menor, posiblemente debido a la familiaridad de los alumnos con su propia época" (2013, p.12).

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

yo lo atribuiría a mi propio contexto, al ser un estudiante y sobre todo el contexto que estamos viendo ahora, por ejemplo en este caso, había mucha inconformidad en el país y se decidió tomar acción, que el propio ejército que estaba para proteger a su población haya sido usado para vulnerar justo al grupo más vulnerable, que eran los estudiantes, me parece que es lo que no se debe olvidar,

para que no se vuelva a repetir, es decir, que esto sea impensable en otra marcha o protesta de cualquier índole, es decir, que no se debe usar al ejército para volver a suprimir al pueblo.

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

El testimonio de Omar se puede relacionar con la categoría de identidad, por ser un estudiante universitario tal y como los protagonistas del proceso referido, pero también, aparece la experiencia de vida, pues pertenecer a una familia militar funge como elemento importante en la toma de posicionamiento respecto a este momento histórico. De hecho, fue justo este último momento en el que la *conciencia histórica* de Omar se desplegó, porque aparece un cuestionamiento en su argumento, confronta el sentimiento de orgullo familiar (en el presente) frente a la tragedia estudiantil (del pasado).

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

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

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

³ Hay que recordar que los nombres de las personas fueron modificados y se construyeron claves para cada entrevista: la letra E corresponde a entrevista; el primer número corresponde al número consecutivo de entrevista; la siguiente letra es por la inicial del seudónimo, el segundo número corresponde a la edad del entrevistado(a) y la última letra corresponde al sexo hombre, mujer u otro.

se relaciona con un asunto de reconocimiento y derechos. La *conciencia histórica* se pone en marcha justo al preguntar por cómo fue, cómo es y cómo puede ser, en este caso dar cuenta de la realidad de la comunidad LGBTI+, a través de la Historia para propiciar condiciones de respeto, en todos sentidos.

Así, el cambio de tema histórico entre la pregunta 20 y la pregunta 21, tiene que ver con la *conciencia histórica* de cada persona y las experiencias de vida de cada una de ellas, asuntos que se ponen en juego al momento de tomar decisiones y actuar en el presente. Por tanto, al igual que Barom (2012) y Cerri (2001), se puede establecer que la *conciencia histórica* tiene un vínculo con el concepto de *identidad*.

Por otra parte, el segundo resultado relevante que se obtuvo en esta investigación fue la omisión del futuro en poco más de la mitad de la población encuestada.

Tras analizar las pequeñas narraciones solicitadas en la pregunta 21, se identificaron tres formas de relacionarse con el mañana (Ver cuadro 1: Matriz de análisis): a) 91 personas que corresponde al 52.6%, omitió el futuro en sus narraciones, b) 48 estudiantes que corresponde al 27.7%, mencionaron el mañana, pero no suponen posible planificarlo y c) 34 estudiantes que corresponde al 19.7%, logran establecer expectativas frente al porvenir. En otras palabras, solo una quinta parte de la población encuestada evidencia la posibilidad de involucrarse en la construcción de un futuro mejor (Anguera, 2013).

Respecto a las imágenes que dibujan estas narraciones sobre el futuro, se tiene de manera concreta a 19 personas con una visión optimista y a 17 estudiantes con una visión pesimista. Cabe aclarar que, 46 casos no se clasificaron pues no se logró identificar su punto de vista, porque describen aspectos positivos y negativos de forma equilibrada u omiten juicios de valor. Durante las entrevistas se tuvo la oportunidad de profundizar en este asunto, tal y como se verá más adelante.

El impacto de la pandemia en la sociedad, en concreto el sentimiento de incertidumbre que se generó, puede explicar la ausencia del futuro. Sin embargo, la omisión de los tiempos venideros aparece también en otros estudios realizados en diferentes latitudes, por lo que se puede decir que el concepto de futuro es un asunto pendiente por trabajar en la escuela y en la universidad (Anguera, 2013; Anguera y Santisteban, 2016; Santisteban y Anguera, 2014).

Finalmente, el tercer resultado importante trata sobre la disyuntiva entre un futuro individual optimista y un porvenir colectivo pesimista.

El análisis general del cuestionario identificó que 82 personas de las 173 abordaron el porvenir en el argumento solicitado, es decir, el 47.4% de la muestra. Entre los argumentos de estos 82 casos, se identificaron visiones pesimistas y optimistas del futuro, pero hubo 46 respuestas que no se lograron clasificar en el primer análisis, por lo que, se decidió profundizar al respecto durante las entrevistas.

En la segunda etapa de la investigación, se pidió imaginar un futuro lejano, de aquí a 50 años, desde los ámbitos individual y colectivo. Estas preguntas se inspiraron desde los cuestionarios de los proyectos de GEDHI.⁴ Analicemos los testimonios de Damián y Gael, personas que se encontraban a la mitad de la carrera o más adelante:

a) Futuro optimista:

Quisiera estar en un lugar estable, [...] no quiero sonar muy malinchista, en su momento fui muy nacionalista, pero tengo un desencanto fuerte del país. Así que quisiera estar en un lugar mejor, dentro de 50 años (E2D25H).
Si llego a los 72 años, pues solamente espero estar bien, [...] esa es mi única expectativa, estar bien, como quiera que esté, pero pues estar bien (E7G21O).

b) Futuro pesimista:

Creo que vienen problemas del agua y creo que vienen pandemias y creo que vienen cosas muy caóticas como para poder decir "México potencia 2070" [...], la verdad creo que México va a seguir siendo un país vasallo de Estados Unidos en 50 años, qué en dónde va a estar Estados Unidos en 50 años, eso es lo importante porque será ver si ya es como tercera potencia o qué tantos problemas internos tenga el vecino. Pero no, México siempre a la sombra [de Estados Unidos] (E2D25H).
Pienso que va a ser complicada en aspectos como de salud pública y todo lo referente a lo ambiental, creo que, honestamente, no es un futuro totalmente alentador (E7G21O).

El estudiantado considera de manera general, que en el futuro, el país va a tener muchos problemas ambientales graves (asuntos con el agua, contaminación, escasez de recursos, entre otros), repercusiones por la influencia de Estados Unidos y hasta la fragmentación de la sociedad, lo que confirma la visión pesimista desde el ámbito colectivo. Sin embargo y

⁴ Grupo de investigación coordinado por Luis Fernando Cerri. Sitio web: <https://www2.uepg.br/gedhi/>

desde la perspectiva personal se describen diferentes asuntos, pero queda plasmada la idea de "estar en un lugar mejor" o "estar bien".

Otra forma de visualizar y confirmar la contradicción frente a los días venideros es a partir de los temas más frecuentes, descritos en los futuros. Por una parte, ocho participantes mencionaron elementos en torno a la trayectoria profesional, testimonios que se vinculan con una visión individual y optimista del futuro, como el caso de Omar, quien sin tener claro el plan de su futuro profesional, se percibe una visión venturosa y conforme a sus intereses: "quiero especializarme o en historia militar -o del otro lado muy lejano- en historia del deporte [...] sobre todo quiero dar clases [...]. Investigación también me gustaría" (E4O22H). En contraposición, siete personas hablaron sobre problemas ambientales, lo que se relaciona con una visión colectiva y pesimista del porvenir, por ejemplo Magalí refirió: "pues yo creo que vamos por un camino de colapso ambiental y los recursos no van a alcanzar porque somos muchísimos" (E10M27M).

En resumen y al igual que en otros estudios (Anguera, 2012, 2013; Garriga, Morras, Pappier, 2018; Hass, 2011), en esta investigación se relaciona un futuro colectivo con un porvenir pesimista, mientras que el futuro individual se vislumbra como optimista.

5 CONSIDERACIONES FINALES

En este texto se logra evidenciar como se despliega la *conciencia histórica* de las personas, al momento de tomar decisiones y actuar en el presente. Esto sucedió al elaborar una pequeña narración con los tres tiempos y al configurar un mañana lejano desde los ámbitos personal y colectivo.

La ausencia de *expectativas sobre el futuro*, como uno de los resultados relevantes, puede ser un tanto obvia pues se trata de estudiantes con un gran interés por los tiempos pasados, no obstante, también se señaló que desde la teoría y la categoría de *conciencia histórica* el porvenir es un asunto de historiadores.

La omisión del futuro se puede explicar desde dos frentes. Por un lado, siguiendo a Hartog (2007), se trata de "un presente perpetuo, huido 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, p. 40). En otras palabras, actualmente se vive en un presentismo continuo.

Por otro lado, desde la perspectiva de Boaventura de Sousa Santos (2016) con el concepto de *democracia de baja intensidad*. Este concepto se caracteriza por la corrupción y por la poca participación ciudadana, el cual se puede vincular con la imagen de un futuro colectivo pesimista. La idea de un futuro colectivo pesimista descrito en esta investigación, se puede entender como la falta de expectativas sobre el futuro, pero además, como una consecuencia de que la ciudadanía -entre ellos el estudiantado de Clío- no tiene intención de participar en asuntos sociales, públicos y relevantes, ni de hoy ni del mañana.

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

REFERENCIAS

ÁLVAREZ-GAYOU, J.L. **Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología**. México: Paidós, 2007.

ANGUERA, Carles. **El Concepte de futur en l'ensenyament de les ciències socials**. Tesis (Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales) - Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2012.

ANGUERA, Carles. Una investigación sobre cómo enseñar el futuro en la educación secundaria. **Enseñanza de las Ciencias Sociales**, España, v.12, p.27-35, 2013.

ANGUERA, Carles; SANTISTEBAN, Antoni. Images of the future: Perspectives of students from Barcelona. **Journal of Futures Studies**, Taiwan, v.21, n.1, p. 1-18, 2016.

BAROM, Wilian Carlos Cipriani. **Didática da história e consciência histórica**: pesquisas na pós- graduação brasileira (2001-2009). Tesis (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2012.

CARR, E. H. **¿Qué es la historia?** 10a ed. Barcelona: Editorial Ariel. 1981

COUDANNES AGUIRRE, Mariela Alejandra. **La conciencia histórica en estudiantes y egresados del profesorado en historia de la Universidad Nacional del Litoral**. Un estudio de caso. Tesis (Doctorado en Didáctica de las Ciencias Sociales) - Facultad de Ciencias de la Educación, Departamento de Didáctica de la Lengua y la Literatura, y de las Ciencias Sociales. Universidad Autónoma de Barcelona, España, 2013.

CERRI, Luis Fernando. Os conceitos de consciência histórica e os desafios da didática da história. **Revista de História Regional**, v.6, n.2, p. 93-112, 2001.

CRESWELL, J. W. **Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches**. 3rd ed. SAGE. 2009

GARRIGA, Maria Cristina; MORRAS, Valeria; PAPIER, Viviana. La conciencia histórica en jóvenes de la Provincia de Buenos Aires. En: AMÉZOLA, G. y CERRI, L. F. (Org), **Los jóvenes frente a la historia** : aprendizaje y enseñanza en escuelas secundarias. Argentina: Universidad Nacional de La Plata / Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, 2018. p. 83-100.

HARTOG, F. **Regímenes de historicidad. Presentismo y experiencias del tiempo**. Ciudad de México: Universidad Iberoamericana. 2007.

HASS, Gláucia Marília (2011). **Consciência histórica e narrativa**: um estudo sobre orientação temporal de estudantes da educação básica. Tesis (Mestre em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Ponta Grossa. 2011.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; MENDOZA, C. P. **Metodología de la investigación**. Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. México: McGraw-Hill, 2018.

HICKS, David. A geography for the future. **Teaching Geography**, v. 23, n. 4, p.168-173, octubre, 1998.

HICKS, David. Teaching for tomorrow: how can futures studies contribute to peace education? **Journal of Peace Education**, v. 1, n. 2, p. 165-178. 2004.

HICKS, D. **Sustainable Schools, Sustainable Futures**. UK: WWF, 2012.

HOBSBAWM, E. **Sobre la Historia**. Barcelona:Crítica, 1998.

KOSELLECK, R. **Futuro pasado**. Para una semántica de los tiempos históricos. España: Paidós, 1993.

LE GOFF, J. **Pensar la historia**. Modernidad, presente, progreso. España: Paidós, 1991.

RÜSEN, Jörn. El desarrollo de la competencia narrativa en el aprendizaje histórico. Una hipótesis ontogenética relativa a la conciencia moral. **Propuesta Educativa**, n. 7, p. 27-36. 1992.

RÜSEN, Jörn. Historical Consciousness: Narrative structure, moral function, and ontogenetic development. En: SEIXAS, P. (Ed.), **Theorizing Historical Consciousness**. Canadá: University of Toronto, 2004. p. 63-85.

RÜSEN, J. **Teoria da História**. Uma teoria da história como ciência. Curitiba: Editora UFPR. 2015.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. Las imágenes del futuro en los medios de comunicación y su influencia en la enseñanza de las ciencias sociales. En: DÍAZ MATARRANZ, J. J.; SANTISTEBAN, A.; Cascajero, A.

(Eds.), **Medios de comunicación y pensamiento crítico**. Nuevas formas de interacción social. España: Universidad de Alcalá/AUPDCS, 2013. p. 253-267.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. Education for the future: Estado de la cuestión de la investigación y de la innovación desde la enseñanza de las Ciencias Sociales. In: PAGÉS BLANCH, J.; SANTISTEBAN, A. (Eds.), **Una mirada al pasado y un proyecto de futuro**. Investigación e innovación en didáctica de las ciencias sociales. España: Universidad Autónoma de Barcelona / AUPDCS, 2014a. p. 659-664.

SANTISTEBAN, Antoni; ANGUERA, Carles. Formación de la conciencia histórica y educación para el futuro. **Clío & Asociados**, n. 18-19, p. 249-267, 2014b.

SANTOS, B. de S. **La difícil democracia**. Una mirada desde la periferia europea (Ebook). Ediciones Akal. 2016